

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

Viviane Cristina de Paula

A GEOGRAFIA ESCOLAR: referencial para interpretação do vivido?

Belo Horizonte
2017

Viviane Cristina de Paula

A GEOGRAFIA ESCOLAR: referencial para interpretação do vivido?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Organização do Espaço

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valéria de Oliveira Roque Ascensão.

Belo Horizonte
2017

P324g Paula, Viviane Cristina de.
2017 A geografia escolar [manuscrito] : referencial para interpretação do vivido? / Viviane Cristina de Paula. – 2017.
154 f., enc.

Orientador: Valéria de Oliveira Roque Ascensão.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Geografia, 2017.
Área de concentração: Organização do Espaço.
Bibliografia: f. 142-151.
Inclui apêndices.

1. Geografia – Estudo e ensino – Diamantina (MG) – Teses. 2. Didática – Teses. 3. Educação ambiental – Teses. I. Ascensão, Valéria de Oliveira Roque. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Departamento de Geografia. III. Título.

CDU: 910.1(815.1)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

A GEOGRAFIA ESCOLAR: referencial para interpretação do vivido?

VIVIANE CRISTINA DE PAULA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em GEOGRAFIA, como requisito para obtenção do grau de Mestre em GEOGRAFIA, área de concentração ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO.

Aprovada em 28 de agosto de 2017, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). VALERIA DE OLIVEIRA ROQUE ASCENÇÃO - Orientador
UFMG


Prof(a). Aline Weber Sulzbacher
UFVJM


Prof(a). Rogata Soares Del Gaudio
UFMG

Belo Horizonte, 28 de agosto de 2017.

À todos os professores da minha vida!

AGRADECIMENTOS

“Minhas luzes, sei quem eres...já andei tanto escuro na vida, apelei para tudo que eu via e vocês irradiavam tão perto”.

Ao Cris, meu *Sunshine*, por me oferecer, paz, amor...por ouvir as minhas necessidades, por tornar tudo muito, muito mais leve. “Tu és o meu desejo mais profundo, a única que eu me apego nesse mundo”.

Aos meus pais e irmãos, por me fortalecerem, por sempre me apoiarem em todas as minhas decisões, por suportarem e entenderem “minhas ausências”.

Ao Akim, por simplesmente existir!

Às minhas cunhadas, pelo cuidado comigo!

Aos meus amigos do Cantinho e às Rivales, por me trazerem alegrias e me tirarem, por tantas vezes, da “caverna”.

À querida Iza, por me dar forças e me acalmar com as suas palavras doces e sinceras.

À Taty, por ter entrado nessa empreitada comigo, por compartilhar suas/nossas aflições...por ter me ajudado tanto!

À Nubinha, minha amiga-irmã, por me doar seu cantinho, por ouvir minhas angústias e compreender minhas ausências.

Às “Marias” por terem doado seus ombros amigos, suas mãos abençoadas e suas energias de “Luz”!

Aos meus familiares por doarem tanta doçura e me fazerem sentir tão querida!

À UFMG por ter me recebido e à instituição financeira por ter permitido esse trabalho.

À professora Ofélia Ortega, que apesar de não estar “fisicamente” nos momentos decisórios, apresentou-se de outra forma.

À professora Rogata Del Gaudio, pelas contribuições afetuosas e inteligentes na banca do Seminário e por aceitar contribuir novamente.

À querida Aline “Sulzba”, por ter entrado na minha vida “sem licença pedir e me acordar com um tapa de luz”.

À Valéria, minha eterna Gratidão! Por ter me recebido com tanta humanidade e “calor” no mestrado. Por me ajudar crescer como pessoa, por me ajudar a superar tantos limites. Ainda, falta muito! Mas sem você, eu não subiria mais um “degrau”.

À escola e à professora que me acolheram com tanto carinho e respeito para realização da pesquisa.

É pela educação mais do que pela instrução, que se transformará a humanidade.

(Allan Kardec)

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo obter indicativos acerca das práticas de ensino do professor de Geografia que permeiam experiências vividas no cotidiano dos alunos. O interesse pela investigação se deu a partir da experiência profissional, desta pesquisadora, em uma Unidade de Conservação (UC) - Parque Estadual do Biribiri (PEBI), localizado no município de Diamantina, na qual, tinha a função de desenvolver atividades de Educação Ambiental nas escolas localizadas no entorno desta UC. Contudo, durante sua experiência, a pesquisadora percebeu que o professor, em especial de Geografia, via de regra, no quando da abordagem do conteúdo da disciplina, apresentava um distanciamento em tratar a escala local na abordagem dos conceitos geográficos, os quais eram trabalhados, na maioria das vezes, na escala global. Levando em consideração que abordagens do ensino em Geografia no âmbito escolar, assentadas nos debates acadêmicos e em políticas educacionais elaboradas ao longo das últimas duas décadas, têm afirmado a necessária adesão a práticas pedagógicas que permitam aos alunos a interpretação da espacialidade dos mais diversos fenômenos. E que para isso, considera-se necessário que o professor de Geografia exerça uma prática docente que ultrapasse o modelo pedagógico transmissivo, para o de mediador e gerador de reflexões que beneficiem aos alunos a apreensão de questões referentes ao seu contexto vivenciado. Assumiu-se fundamental investigar como os professores de Geografia se apropriam (ou não) do referencial escalar do local em suas ações educativas. Apoiado nessas ideias buscou-se, através do perene diálogo com a literatura especializada, do desenvolvimento da observação direta da prática pedagógica e da realização de entrevista, inferir dados referentes ao discurso da professora, sujeito da pesquisa, com a finalidade emergir se o os processos interativos decorrentes em sala de aula permitiram aproximar os conteúdos e teorias da Geografia ao cotidiano dos alunos. Além disso, a investigação documental (livro didático e plano de ensino) permitiu identificar se suas metodologias de ensino estabeleciam relações com a abordagem do contexto vivido/local dos alunos. Os dados revelaram que, embora a professora, sujeito da pesquisa, tenha utilizado referenciais do vivido muitas vezes os discursos e métodos utilizados em aula não trataram as temáticas socioambientais de forma abrangente. Os processos e conceitos deslocaram no sentido de restringir-se em atividades pontuais, fragmentadas e desconectadas da realidade, restringindo possibilidades de interações e relações entre o conteúdo e o espaço de vivência pelos alunos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Escala local. Vivido. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The objective of this work was to obtain indicatives about the teaching practices of the Geography teacher that permeate the experiences lived in the students' daily life, in the treatment of social and environmental issues. The interest for this research was based on the professional experience of this researcher in a Conservation Unit (UC) - Biribiri State Park (PEBI), located in the town of Diamantina, in which she had the function of developing Environmental Education activities in the schools located around this Conservation Unit. However, during her experience, the researcher realized that the teacher of Geography, as a rule, when approaching the content of the discipline, presented some distance in dealing with the local scale in the approach of the geographic concepts, which were most often on the global scale. Taking into account that the approaches of Geography education in schools, based on the academic debates and educational policies developed over the last two decades, have affirmed the necessary adherence to pedagogical practices that allow students to interpret the spatiality of the most diverse phenomena. Moreover, for this, it is considered necessary that the Geography teacher has a teaching practice that goes beyond the transmissive pedagogical model, to that of mediator and generator of reflections that benefit the students in the apprehension of questions concerning their context of life. It was fundamental to investigate how Geography teachers appropriate (or not) the scalar reference of the place in their educational actions. With the support of these ideas, it was searched, through the continuous dialogue with the specialized literature, the development of the direct observation of the pedagogical practice and the execution of an interview. In this interview, there was inference of data referring to the discourse of the teacher, who was the subject of the research, with the purpose of emerging if the processes interactions in the classroom enabled to bring the contents and theories of Geography closer to the daily life of the students. In addition, the documentary research (textbook and teaching plan) allowed identifying if her teaching methodologies established relations with the lived / local context of the students. The data revealed that, although the teacher, subject of the research, used references of the lived, for many times the speeches and methods used in class did not deal with social and environmental issues comprehensively. In addition, the processes and concepts moved in the direction of restricting themselves in punctual and fragmented activities, disconnected from reality, restricting possibilities of interactions and relationships between the content and the living space by students.

Keywords: Geography Teaching. Local scale. Vivid. Pedagogical practices.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Instrumentos de coleta de dados	58
Tabela 02: Conteúdos do plano de ensino x informações LD	60
Tabela 03: Atividades Estratégicas e Recursos Didáticos	66
Tabela 04: Aspectos de Análise	101
Tabela 05: Objetivos de Ensino	102
Tabela 06: Padrões de Interação	105
Tabela 07: Intervenções Docente	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CONTRIBUIÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR PARA APREENSÃO DO VIVIDO	26
1.1 Aspectos do Vivido em Vygotsky e o processo de ensino-aprendizagem escolar.....	27
1.2 A abordagem do Lugar, Espaço Vivido e Local, para tratamento da dimensão do cotidiano	36
1.2.1 O Lugar como referência para compreensão do espaço.....	37
1.2.2 O Lugar e o Espaço Vivido	40
1.2.3 O Local visto da abordagem multi-escalar no tratamento dos fenômenos geográficos.....	44
2 INVESTIGAÇÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DISCURSOS EM SALA DE AULA DE GEOGRAFIA	48
2.1 Perspectiva sociocultural nas investigações sobre interações e produção de significados na sala de aula	49
2.2 Reflexões sobre as Ações Pedagógicas e o Exercício Docente: análise dos dados	55
2.2.1 Instrumentos da prática de ensino	56
2.2.1.1 Quanto à utilização do Livro Didático	59
2.2.1.2 Recursos Didáticos	65
2.2.1.3 A avaliação enquanto método de prática pedagógica	72
2.2.1.4 Quanto à abordagem dos conhecimentos-saberes docente.....	80
3 ANÁLISE DOS DISCURSOS E INTERAÇÕES EM SALA DE AULA: PERSPECTIVAS DIDÁTICAS.....	96
3.1 Concepções pedagógicas para análises do discurso	97
3.1.1 A Perspectiva Didática de Mortimer e Scott, como concepção pedagógica discursiva em sala de aula.....	101
3.1.1.1 Intenções do Professor	101
3.1.1.2- Conteúdo do Discurso	103
3.1.1.3 Abordagem comunicativa	104
3.1.1.4 Padrões de Interação	106
3.1.1.5 - Intervenção do professor	108
3.2 - Análise dos Padrões Discursivos do Professor de Geografia com alunos do Ensino Fundamental.....	110
3.2.1 - Comentários sobre os discursos.....	132
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE A.....	152
APÊNDICE B.....	153

INTRODUÇÃO

Abordagens do ensino em Geografia no âmbito escolar, assentadas nos debates acadêmicos e em políticas educacionais elaboradas ao longo das últimas duas décadas, têm afirmado a necessária adesão a práticas pedagógicas que permitam aos alunos a interpretação da espacialidade dos mais diversos fenômenos.

Para Ponstuschka (2004), a Geografia está em todos os lugares, na rua, no córrego próximo, na população do bairro, no parque, na reserva florestal, no supermercado, enfim, são elementos integrantes de um espaço e podem ser ponto de partida para um raciocínio geográfico. Entretanto, como garante Cachinho (2004), afirmativas como as da autora anterior paradoxalmente não encontram respaldo. Em geral, o que se tem é a realização de uma disciplina que não mobiliza alunos e, pouco ou nada, faz para tais sujeitos sentido para além dos bancos escolares (ROQUE ASCENÇÃO, 2013).

Quais as razões para esse paradoxo? Por que um conhecimento que em tudo está, encontra tão pouca adesão junto aos alunos? (KAERCHER, 2015)

As respostas aos questionamentos anteriores certamente são de muitas ordens. Contudo, nesta pesquisa, aventa-se uma possibilidade. O ensino de Geografia, em via de regra, vem sendo apresentado aos alunos mediante à preocupação em descrever os fenômenos ocorridos em diversas e distantes escalas de análise, sem contudo, dar a devida importância ao espaço e contexto vivenciado cotidianamente pelo aluno. Nesta linha, Callai (2009, p.83) afirma que “muitas vezes sabemos coisas do mundo, [...] temos informações de acontecimentos exóticos [...] de vários lugares [...] mas não sabemos o que está acontecendo no lugar em que vivemos”. Sob tal perspectiva, desnuda-se a seguinte pergunta norteadora para este trabalho: em qual medida, os professores de Geografia se apropriam (ou não) do referencial escalar do local em suas ações educativas?

Considerando que o ensino de Geografia permite estudar o mundo, as configurações territoriais, a organização do espaço e a sua apropriação pelos diversos povos, os interesses políticos e as formas de tratar a natureza, parece claro ajustar o indivíduo a esse meio em que vive. Para isso, é preciso possibilitá-lo exercitar a crítica sobre o que acontece e reconhecer possibilidades alternativas para os objetivos que se quer alcançar (CALLAI, 2001).

Logo, considera-se necessário que o professor de Geografia exerça uma prática docente que ultrapassa o modelo pedagógico transmissivo, para o de mediador e gerador de reflexões, favorecendo os diálogos em sala de aula que beneficiem aos alunos a apreensão de questões referentes ao seu contexto vivenciado.

Dessa maneira, as práticas pedagógicas em Geografia devem envolver a compreensão, pelos educandos, da espacialização e territorialização de um dado fenômeno e, para isso, os educadores deverão desenvolvê-las e organizá-las buscando estabelecer reflexões que tenham como objetivo a apropriação da interpretação geográfica para o entendimento do real, do cotidiano imediato ou não (ROQUEASCENSÃO, 2003).

Cabe salientar que o cotidiano, neste contexto, não se resume ao próximo metricamente, mas sim àquilo que se faz presente no contexto dos sujeitos, vai além da vivência, da experiência empírica dos alunos. Isto é, considera-se o vivido como uma dimensão possível do real; que pode ser experienciada pelo sujeito de modo direto, mas também através de dimensões percebidas, a partir da memória ou do reconhecimento de conceito (FERREIRA, 2016).

Nesta perspectiva, o ensino pode favorecer o preparo dos estudantes para o exercício da cidadania ativa, conforme proposto pelo conjunto de políticas destinadas à reforma do setor educacional (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014), possibilitando-os participar ativamente na sociedade em que vivem, desenvolvendo críticas, análises e tomada de decisões sobre problemas que assolam a sua comunidade local e/ou até mesmo, o planeta.

De tal modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN's (1998) estabelecem que questões sociais devem estar presentes em sala de aula por meio de temas transversais, os quais se destinam à abordagem de assuntos referentes à ética, meio ambiente, trabalho e consumo, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual. De acordo com os parâmetros, a escolha desses temas foi fundamentada segundo a sua urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e favorecimento da compreensão da realidade e a participação social (BRASIL, 1998).

Sendo assim, tais temas ensejam abordar temáticas específicas relacionadas “às questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se veem confrontados no seu dia-a-dia” (BRASIL, 1998).

O PCN propõe o tratamento do tema transversal “meio ambiente”, sob a seguinte orientação:

[...] a principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a **formação de cidadãos** conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade **socioambiental** de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos. (BRASIL, 1998, p.187) [grifo nosso].

Mediante tal proposição, infere-se que trabalhar questões ambientais não se esgota no tratamento dos aspectos naturais do ambiente. Reigota (2004, p.21) define meio ambiente como “um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relações dinâmicas e em constante interação os aspectos naturais e sociais”.

Carvalho (2004) propõe que a relação entre homem e meio ambiente deve-se basear num enfoque socioambiental, em que a palavra ambiental ultrapasse uma abordagem puramente ecológica, para transitar no campo social.

Nesse sentido o entendimento de ambiente assumido neste estudo busca ultrapassar a ideia dominante de abrangência do meio físico e seus recursos naturais. Aqui, leva-se em consideração a abordagem acerca dos problemas ambientais de forma mais ampla, que não englobe somente discussões no âmbito natural, mas, sobretudo questões voltadas para o social, que leve em consideração as complexas relações entre o ser humano e a natureza e os seres humanos entre si (SANTANA e SANTOS, 2009).

Em razão disso, o tratamento dos temas socioambientais em geral e, especificamente no caso desta pesquisa no espaço escolar, requer o estabelecimento de múltiplas relações, devendo considerar os seus diferentes aspectos naturais, culturais, econômicos, políticos, técnicos e científicos, na perspectiva de compreensão da sua complexidade (SANTOS e COMPIANI, 2009). E para que o aluno possa ter um entendimento da complexidade social, a qual expõe as diferentes formas sobre as quais o problema fenomênico se apresenta, é preciso articular as variadas dimensões espaciais (local, regional, global), no seu processo de raciocínio.

Dessa forma, partindo do entendimento de que a interpretação geográfica do cotidiano ocorre mediante estabelecimento de reflexões e interpretações dos fenômenos que nele ocorrem. Infere-se conforme proposto pelos PCN's (BRASIL, 1998) que as práticas pedagógicas docente podem colocar os alunos em diferentes situações de vivência com os lugares, valorizando o cotidiano e possibilitando a compreensão de sua posição na relação sociedade-natureza.

Sob tal ótica, aproximar os conteúdos e teorias da geografia ao cotidiano dos alunos pode contribuir para a formação da consciência espacial do aluno, condição imprescindível para o desenvolvimento do cidadão crítico e consciente do meio ao qual está inserido.

Neste contexto, propõe-se que o professor de Geografia estabeleça situações para que os alunos possam realizar leituras críticas da sua realidade, compreendendo e interpretando o espaço como um todo. Assim, considerando tais propostas de mudança pedagógica, é preciso colocar em relevo o papel do docente, uma vez que, este será quem implementará e estará à frente dessas mudanças, no dia-a-dia de sua sala de aula (SACRISTÁN, 1998, *apud*, ROQUE ASCENÇÃO, 2003).

Neste trabalho, por conseguinte, tem-se por entendimento que seja papel do professor a inserção de discussões e problematizações que favoreçam aos alunos apreensões e compreensões críticas dos problemas socioambientais no contexto local e em suas conexões, resultando no conhecimento e transformação da realidade.

Assim posto e corroborando que o professor de Geografia tem a função de propor e criar situações para serem problematizadas sobre o meio/espaço em que os alunos estão inseridos (CAVALCANTI, 2005), contribuindo para o desenvolvimento crítico, instigando o processo de reflexão dos educandos e propiciando a troca de saberes no processo ensino-aprendizagem; é que se define o eixo investigativo desta pesquisa: a apropriação do local e do vivido nas práticas pedagógicas em Geografia.

O interesse pela investigação que aqui se apresentará, surgiu a partir da minha experiência profissional, em uma Unidade de Conservação (UC) - o Parque Estadual do Biribiri (PEBI), localizado no município de Diamantina. As Unidades de Conservação tratam-se de espaços territoriais e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes, legalmente instituído pelo Poder Público, com objetivos de conservação e limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção. (BRASIL, 2000).

Atuando durante três anos no cargo de monitora ambiental, dentre outras atribuições, eu tinha a função de desenvolver atividades de Educação Ambiental (EA) nas escolas localizadas no entorno desta UC.

Cabe salientar, que me graduei como bacharel em Turismo, o que tornou as atividades de Educação Ambiental em sala de aula totalmente inéditas para mim. De alguma forma, durante a graduação me envolvi em muitos projetos de cunho ambiental - motivo que me levou a ingressar logo após a minha graduação, em uma instituição ambiental - como ecoturismo, turismo de aventura e vilarejo, os quais abrangem a Educação Ambiental, porém em uma perspectiva diferente, voltada à orientação. Dessa forma, quando iniciei o desenvolvimento da EA em escolas, percebi que estas deveriam ser muito complexas e profundas, uma vez que, que ali era o local de construção do conhecimento, que ali o aluno teria maior oportunidade de vivenciar a EA à todo momento. Assim, as atividades realizadas nas escolas contavam com o apoio dos professores, não somente pelo fato da minha inexperiência na área da educação e licenciatura, mas principalmente para que o professor coparticipasse das atividades.

No entanto, durante a abordagem das temáticas ambientais nas escolas, pude perceber um distanciamento pelos professores, quanto a apropriação do espaço local, isto é, enquanto realizávamos as atividades junto aos alunos, não era possível apreender nenhum tipo de abordagem do espaço vivido pelos docentes.

Logo, durante o exercício, me descortinaram inquietações e questões sobre as práticas de ensino dos professores, referentes às problematizações concernentes a abordagem do local. Durante minha experiência profissional percebi que o professor, em especial de Geografia, via de regra, apresentava um distanciamento ao tratar a escala local durante a abordagem dos conteúdos, os quais eram trabalhados, na maioria das vezes, na escala global.

Conforme adverte Callai (2001), as perspectivas de escala de análise dos fenômenos se diferenciam em local ao se tratar do mundo fisicamente mais próximo do aluno (expressos no cotidiano) e global, ao considerar que um fenômeno se situa num determinado local, mas também apresenta perspectivas e um significado no nível do movimento geral do mundo e da humanidade.

Dessa forma, mediante o contexto, a minha atenção foi despertada para buscar uma melhor compreensão da relação dos professores junto ao espaço vivido. Diante dessa ideia, surgiu o questionamento que resultou na elaboração deste trabalho, o qual se refere à apropriação (ou não) do referencial escalar local, pelo professor de Geografia, em suas práticas pedagógicas.

Para isso, busca-se realizar ações investigativas com o objetivo de obter indicativos acerca das práticas de ensino do professor de Geografia que permeiam experiências vividas no cotidiano

dos alunos. Isto posto, faz-se necessário, a fim de atender o objetivo central dessa pesquisa: i- apresentar a relevância do vivido para o ensino de Geografia; ii - identificar nas práticas do professor de Geografia, suas metodologias específicas de ensino, materiais didáticos utilizados e possíveis relações com a abordagem do contexto vivido/local dos alunos; iii - entender como o professor pode agir para guiar as interações discursivas, em sala de aula, focando a abordagem do vivido/local que resultem na construção de significados em sala de aula.

Sendo assim, tal investigação busca trazer reflexões acerca dos processos prático-pedagógicos docentes, a fim de evidenciar novas formas de conhecimentos e procedimentos de ensino, por meio do estudo e valorização do ambiente local. Em vista disso, corrobora-se que a decisão pela análise não foi aleatória.

Parafraçando Ortega (2015), as escolhas que fazemos nas pesquisas têm muito a ver com a nossa história de vida, com o nosso lugar, com nossas as experiências prévias ao momento específico da investigação e as perguntas que nos acompanham durante essa trajetória.

Durante os anos de serviços prestados à UC - Parque Estadual do Biribiri – PEBI/Diamantina, MG, eu ocupava o cargo de Monitora Ambiental, o qual, dentre outras atribuições, demandava o desenvolvimento e a promoção de atividades de Educação Ambiental no entorno dessa Unidade.

Na função de monitora ambiental, estava encarregada do preparo e realização de atividades de EA que seguiam uma linha de buscar estabelecer relações entre o homem com o ambiente natural, buscando formas de preservá-lo, conservá-lo e administrar seus recursos adequadamente (UNESCO, 2005, p.44 *apud*, SAUVÉ, 2005), utilizando o PEBI como objeto de análise.

O público alvo da UC para realização destas atividades eram as quatro escolas localizadas no seu entorno imediato, isto é, na Zona de Amortecimento da Unidade de Conservação. Em razão disso, eram desenvolvidas práticas de Educação Ambiental nessas escolas, em concordância, entretanto, sem consonância com as atividades pedagógicas construídas pela escola. O quero dizer com isso? Nos primeiros meses letivos do ano a equipe do PEBI se reunia junto à direção das escolas para montar um calendário de atividades de EA. Tais atividades deveriam ser promovidas em parceria entre a escola e a UC. A ideia era aliar o conteúdo que os professores estavam trabalhando no momento, à apropriação do espaço do PEBI como local de análises coletivas para apreensão dos conhecimentos escolares.

Todavia, a equipe do PEBI e os professores nunca conseguiram se reunir para elaborar tais atividades por questões de agenda, isto é, quando a equipe do PEBI estava disponível para tal tarefa, ou os professores estavam em sala de aula ou se encontravam desempenhando outras ocupações, o que impossibilitava o encontro para elaboração das atividades em conjunto.

Além disso, a proposta de realização das atividades de EA pelo PEBI era de abranger toda a escola, o que os impossibilitou de planejar as atividades de acordo com o conteúdo abordado por cada disciplina e por cada ano escolar.

Neste contexto, apesar de as atividades nunca terem sido programadas e elaboradas em conjunto, o calendário era cumprido. Em razão disso, uma vez por mês a equipe do PEBI se dirigia à escola para realizar as atividades de EA junto a um ano escolar diferente. Por exemplo, em março as atividades eram realizadas junto ao 5º ano, no próximo mês seriam desenvolvidas junto ao 6º ano e assim por diante. Tais atividades consistiam no desenvolvimento de jogos, dinâmicas, abordagem de filmes e documentários de cunho ambiental, trazendo logicamente o estigma do PEBI ao fundo.

A equipe do PEBI responsável em desenvolver as atividades de EA nas escolas era composta pela monitora (a qual elaborava e desenvolvia as atividades), pelo gerente da UC (o qual participava esporadicamente do desenvolvimento das atividades) e por um funcionário do Parque e/ou estagiários que acompanhavam e auxiliavam no desenvolvimento das mesmas. De modo geral as atividades eram conduzidas pela monitora, na maioria das vezes dentro da própria sala de aula e à presença dos professores.

Todavia, os professores não tinham uma participação direta no que referia a abordagem do conteúdo trabalhado pela equipe da UC. Enquanto a equipe do PEBI desenvolvia as atividades, foram registradas poucas ocasiões em que os professores interferiam e acrescentavam informações relacionadas ao conteúdo que estavam trabalhando no momento em sala de aula. Fato este que era sempre esperado pela equipe da UC, a qual buscava a coparticipação dos docentes na realização das atividades. Mesmo que os professores buscassem estabelecer relações entre o que estava sendo tratado, no momento pela equipe do PEBI e o seu conteúdo, percebia-se um distanciamento quanto a apropriação do espaço local. Por exemplo, quando a monitora abordava questões relacionadas ao clima, a professora acrescentava informações trazendo exemplos distantes dos alunos, mencionando situações ocorridas no país como um todo.

Em outro caso específico, durante uma atividade de EA, a monitora abordou a temática do relevo utilizando a região Diamantina, como objeto de análise, e alguns professores desconheciam ou pelo menos não manifestaram sapiência de que o Pico do Itambé se trata de um dos pontos de maior altitude da Serra do Espinhaço.

No tocante a esta experiência foram emersas diversas inquietações, mas, sobretudo aquelas relacionadas à vida do professor com o cotidiano dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Logo, essa imersão desnudou-me o levantamento de questões, tais como: como os professores lidam com a realidade do entorno do aluno? Quanto às práticas pedagógicas, o que é feito para aproximar os alunos de temáticas constituintes do vivido? Os professores, a escola e até mesmo o currículo consideram a realidade local para a abordagem do conteúdo geográfico?

Esses questionamentos me levaram a refletir sobre a função do professor enquanto mediador no desenvolvimento do conhecimento e na construção da cidadania, formando sujeitos que irão intervir em seu meio de forma crítica e construtiva.

Em vista disso, acredita-se e parte-se do pressuposto de que a educação para a cidadania perpassa várias disciplinas, no entanto, [...] “a clareza do objeto da Geografia é fundamental para tal, pois nos dá os instrumentos (o conteúdo, as informações geográficas) para chegar onde pretendem” (CALLAI, 2001, p.137).

Dessa forma, por permitir refletir espacialidades, discutindo ordenamentos e considerando percepções em diferentes escalas, o que permite aos alunos relacionar o conteúdo geográfico estudado em sala de aula à sua própria condição de vida, oferecendo-os possibilidades de agir nesse espaço de forma individual ou coletiva, é que se define a disciplina Geografia, como objeto de estudo desta pesquisa.

Segundo Cavalcanti (2002), o ensino de Geografia objetiva criar nos alunos uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos vivenciados, direta ou indiretamente, como parte da história social, sendo o raciocínio espacial importante para a realização das práticas socioespaciais. Para que isso seja possível e propicie a construção de conceitos, a partir da inter-relação de conhecimentos cotidianos e científicos, é imprescindível considerar a realidade em que o aluno está inserido.

Por essa razão, segundo Santos (2012) o professor de Geografia torna-se o responsável por estabelecer relações entre referência local dos alunos e os fenômenos de nível global. O autor recorda que, se no ensino em Geografia ao final de seu processo formativo, o aluno não tiver adquirido a consciência espacial do meio ao qual está inserido e a materialização neste do fenomênico global, é impossível atuar de forma crítica e transformadora da realidade na qual está inserido.

Assim, o presente trabalho expõe a importância da contextualização da ciência geográfica ao cotidiano dos alunos, na perspectiva de que este espaço vivenciado pelos alunos se transforme em um verdadeiro laboratório para as aulas de geografia, contribuindo desta forma para o desenvolvimento da compreensão espacial, condição *sine qua non* à formação do cidadão crítico e consciente do meio ao qual está inserido.

Neste contexto, o ensino em Geografia no que se refere ao tratamento do contexto local exige um novo olhar sobre o docente em exercício, bem como do processo de formação de novos professores, considerando as relações sociedade-natureza, na perspectiva do desenvolvimento de novos valores, atitudes e saberes docente.

Esse entendimento consiste na valorização da prática pedagógica proposta pelo educador, considerando que o professor tem o potencial de atuar comprometido com essa difusão do conhecimento, socializando suas experiências e propiciando reflexões durante a prática educativa.

Trata-se, portanto, de uma investigação com o olhar centrado nas práticas pedagógicas do professor, sujeito desta pesquisa, inferindo reflexões que discutem a importância e o papel deste no processo de formação de cidadãos capazes de se mobilizarem frente ao contexto em que estão inseridos.

Assim, teorias que se referem a Geografia Escolar, sob a égide do tratamento do contexto local no processo de ensino-aprendizagem contribuíram para o estabelecimento desta investigação, bem como para refletir sobre a prática pedagógica de professores de Geografia, no que se refere ao tratamento do conteúdo nesta escala de análise. Logo, o diálogo com tais teorias que apoiaram esta pesquisa se desdobram ao longo das discussões apresentadas.

Salientando que tal investigação tornou-se um grande desafio para mim, enquanto pesquisadora, uma vez que, a minha formação se distancia muito da licenciatura, do ambiente

escolar e da perspectiva educacional em sala. Tratou-se, portanto, de uma pesquisa inédita para mim, uma vez que, não sou da área da geografia, sequer da licenciatura.

Partindo dessas intencionalidades e considerando que as inquietações da pesquisadora se desnudaram mediante o tratamento de questões socioambientais e suas possíveis relações (ou não) com o contexto local, no momento de uma vivência em escolas localizadas no entorno de uma UC, seria ilógico se tal investigação não fosse realizada em pelo menos uma das referidas escolas.

Dessa forma, uma série de motivos levou a investigação a se realizar em uma determinada escola. Considerando que o foco de estudo da pesquisa, trata-se da investigação de questões socioambientais no ensino de Geografia, um dos temas transversais proposto no PCN de Geografia (BRASIL,1998) e que é abordado nos anos finais do ensino fundamental, fazia-se necessário e interessante buscar acompanhar a abordagem destes conteúdos. No momento da realização da pesquisa de campo, tais temas estavam sendo abordados para os alunos do oitavo ano do ensino fundamental, nesta escola onde a pesquisa foi realizada.

Cabe salientar que na referida escola havia, no momento, apenas uma turma de Geografia do oitavo ano o que levou a realização da pesquisa junto à apenas uma classe e um único professor, logicamente. Neste caso, uma professora. Considerando que o objeto de pesquisa trata-se da análise de práticas pedagógicas de ensino, fazia-se necessário dedicar um tempo maior para acompanhamento das aulas (PIO, *et.al.* 2016). Para isso, a pesquisadora emergiu-se em campo durante seis meses, acompanhando todas as aulas do docente de Geografia. Ainda, outro fator que levou a definição de tal escola como objeto de estudo referiu-se à disponibilidade da escola em receber pesquisadores no momento.

Faz-se mister enfatizar que essa escola se trata daquela que se localiza mais próxima do PEBI, distando da UC há apenas cerca de 500m. Por situar-se muito próxima da UC desde o início do trabalho, a pesquisadora fazia questão e achava imprescindível investigar a relação desta escola com o PEBI, uma vez que, o surgimento de muitos dos questionamentos que fundamentaram esta pesquisa se desnudaram nessa escola.

Para tanto, cabe salientar que antes da fase empírica dessa investigação foram realizados levantamentos bibliográficos referentes às teorias da aprendizagem, bem como de autores que tratam do ensino de Geografia, buscando-se orientações acerca das reflexões que envolvem as relações dos sujeitos com o vivido na construção do conhecimento.

Nesse sentido, a abordagem teórico-metodológica de investigação utilizada neste trabalho, encaminhou-se para a compreensão de como o processo de ensino-aprendizagem ocorre a partir da análise da relação dos sujeitos com o ambiente em que vivem.

Destarte, tem-se na observação o maior referencial para obtenção dos indícios que se propõem nesta pesquisa, a qual demanda um olhar voltado às singularidades, às perspectivas do sujeito, aos modos com que o indivíduo-professor considera seu papel no processo de mediador do conhecimento.

Quando observamos, estamos procurando apreender aparências, eventos e/ou comportamentos. Dessa forma, observar é um processo, o qual possui partes para seu desenrolar: o objeto observado, o sujeito, as condições, os meios e o sistema de conhecimentos, a partir dos quais se formula o objetivo da observação (BARTON; ASCIONE, 1984, *apud*, BELEI, *et.al.*, 2008).

Dada a complexidade das relações no ambiente escolar, em especial as dimensões do papel do professor, certamente a subjetividade compõe os atributos desta investigação, podendo considerar, posta suas devidas proporções, que esta pesquisa apresenta um caráter etnográfico, ao se considerar que o ponto de partida desse método é sua ênfase no cotidiano e no subjetivo.

Conforme salientam SILVEIRA E CÓRDOVA (2009, p.43):

A pesquisa etnográfica se caracteriza pelo: uso da observação participante, da entrevista intensiva e da análise de documentos; a interação entre pesquisador e objeto pesquisado; a flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa; a ênfase no processo, e não nos resultados finais; a visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências; a não intervenção do pesquisador sobre o ambiente pesquisado; a variação do período, que pode ser de semanas, de meses e até de anos; a coleta dos dados descritivos, transcritos literalmente para a utilização no relatório.

Ainda complementam Rocha e Eckert (2008, p.4), que “a pesquisa de campo etnográfica consiste em estudar o Outro e a observação é então esta aprendizagem de olhar o Outro para conhecê-lo”.

Sob tal perspectiva, o observar na pesquisa de campo implica na interação com o outro evocando uma habilidade para participar das contexturas da vida cotidiana, estando com o “Outro” no fluxo dos acontecimentos.

Sob tal perspectiva, ideias do método etnográfico são postas nesta pesquisa, que no caso dos processos educativos, analisa as relações entre escola, professor, aluno e sociedade, com o

intuito de conhecer profundamente os diferentes problemas que sua interação desperta (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009).

Para tanto, compreende-se que é preciso situar os movimentos e dinâmicas da pesquisa para que esta seja compreensível ao leitor.

A análise bibliográfica foi o passo inicial e constante neste trabalho. Através desta são convergidas discussões referentes à educação e ensino de Geografia, com fins de elucidar uma base teórico-metodológica com o foco na investigação das práticas pedagógicas docentes sustentadas na abordagem do vivido.

Para isso, a concepção socioconstrutivista, embasada na teoria sociocultural, sobretudo de Vygotsky, a qual oferece contribuições à compreensão da aprendizagem no desenvolvimento do saber, do conhecimento, como processos construtivos e significativos (VYGOTSKY, 1993), foi a maior fonte que norteou este trabalho e as reflexões sobre a questão que orienta essa pesquisa.

Para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área da educação é preciso lançar mão das diferentes possibilidades de interpretação que fazem sentido na análise das singularidades. Dessa forma, foi adotada como base metodológica deste trabalho orientações qualitativas de pesquisa, visto que tal perspectiva aproxima o investigador do contexto sociocultural (MARCONI e LAKATOS, 2003), no qual se produzem e desenvolvem as práticas pedagógicas do professor, sujeito desta pesquisa.

Neste contexto, foram realizadas observações diretas das práticas de ensino do professor em sala de aula, bem como, a realização de uma entrevista semiestruturada. Tais ferramentas foram aplicadas com a pretensão de analisar como se dão as práticas de ensino e interação do professor perante os conteúdos do ensino em Geografia, em especial no que tange a abordagem do vivido.

Dentre as diversas técnicas de observação, neste trabalho foi adotada a fonte de observação-não participante, em que o pesquisador faz contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela de forma consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. Presencia o fato, mas não participa dele; faz o papel de espectador (LAKATOS e MARCONI, 2003).

Com a finalidade de obter “informações referentes a abordagem das práticas pedagógicas do professor em questão, além de buscar “o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de dados alcance mais superficial” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34), foi realizada uma entrevista de caráter semiestruturada junto ao sujeito da pesquisa.

Visando reconhecer os movimentos intelectuais e práticos realizados pelo sujeito da pesquisa, foi realizada uma análise dos principais instrumentos e/ou materiais, utilizados pelo professor como base apoio para desenvolvimento de suas práticas, os quais serão indicados e detalhados posteriormente. Nesta análise, considerou-se a seguinte reflexão: se a partir da utilização de tais métodos/recursos de ensino, era possível trazer elementos que levasse no processo de ensino-aprendizagem a inferência de relações com o contexto local, em consequência permitisse ao aluno a apreensão do conhecimento, conforme proposto na teoria sociocultural de ensino.

Para o levantamento de tais dados foi realizada a análise do conteúdo, buscando inferir os parâmetros organizacionais, pedagógicos e metodológicos da prática pedagógica do professor, através da apreciação do Livro Didático e do Plano de Ensino do professor. Bem como, foi realizada a análise do discurso, com a finalidade de analisar a forma como o professor pode agir para guiar as interações que resultam na construção de significados em salas de aula. Para tal, utiliza-se o modelo analítico desenvolvido por Mortimer e Scott (2002), o qual se trata de uma perspectiva didática que auxilia na análise dos padrões de discurso que prevalecem em uma sala de aula, em diversas ocasiões.

As ações metodológicas descrevendo detalhadamente, o processo de construção de cada parâmetro de análise, se apresentarão ao longo do trabalho.

Para tanto o trabalho se organiza da seguinte maneira: no Capítulo 1, são apresentadas concepções teóricas sobre o vivido e suas contribuições para a aprendizagem da Geografia como um processo de desenvolvimento do indivíduo. Além de trazer informações e raciocínios que levem a compreensão das questões referentes ao contexto local, como facilitador de discussões e problemáticas escolares e gerador de práticas socioespaciais. No capítulo 2, são alçados elementos da prática docente sob o entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem se atém a um pensamento dialético e complexo, sendo este, passível de reflexões. Para isso, serão evidenciados e levados à ponderações elementos constituintes da prática pedagógica do professor, os quais se revelam na elaboração e desenvolvimento de seu planejamento, seleção e organização dos conteúdos, bem como, na escolha dos métodos,

técnicas e recursos utilizados para sua prática de ensino. No capítulo 3, foram analisados os dados decorrentes dos aspectos discursivos do professor, com ênfase na análise da abordagem do vivido e a possibilidade de mediar, junto aos alunos, o processo de significação e apreensão do conhecimento. Assim como no capítulo 2, tratam-se de discussões postas perante a pergunta norteadora da pesquisa.

Para finalizar, foram retomadas as contribuições e reflexões apresentadas ao longo desta pesquisa; uma tentativa de síntese de percurso a partir da recapitulação de seus objetivos, questionamentos e os resultados alcançados.

1 CONTRIBUIÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR PARA APREENSÃO DO VIVIDO

A concretização de uma nova conjuntura de ensino-aprendizagem, especialmente proposta nas últimas duas décadas, sugere que se faz necessário à educação, e por consequência às escolas, estarem inseridas neste movimento de mudanças contribuindo para a releitura da realidade em que vivemos. E, nesse sentido, a conexão da realidade e seus problemas com os conteúdos curriculares assumem importância significativa.

Trata-se, portanto, de um reconhecimento do processo de ensino-aprendizagem como prática complexa e singular, relacionada a contextos espacial-temporal singulares e, não apenas a um ato de informar o conteúdo científico e pedagógico indicado pelos documentos prescritivos utilizados nas escolas e pelos Livros Didáticos (GUIAMARÃES, *et.al.*, 2006).

Considerando que o vivido apreende aquilo que é experienciado pelo sujeito mediante suas relações socioculturais, que envolve o seu cotidiano e aquilo que se faz presente em seu contexto, esta seção baseia-se em reflexões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem a partir da apreensão do cotidiano, pelos sujeitos. Toma-se como suporte a análise da ação pedagógica proposta pelo educador.

Para obter maior compreensão sobre o sentido da prática educativa e a construção do conhecimento, referenciamos a concepção sociocultural de Vygotsky (1896-1934), o qual construiu sua teoria baseando-se no desenvolvimento do indivíduo como resultado do processo sócio-histórico-cultural, com ênfase no papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento.

Assim, a questão central da teoria histórico-cultural de Vygotsky é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio, a qual aponta para a importância das relações humanas e sobretudo para as possibilidades de aprendizagem do sujeito através do processo de mediação simbólica (IVIC, 2010).

Dessa forma, pela mediação da linguagem e do uso de instrumentos e signos, Vygotsky (1993) aponta formas para auxiliar professores e alunos no processo de construção e ressignificação do conhecimento com fins de facilitar os processos interativos humanos e a construção de saberes.

Tais proposições auxiliarão nas reflexões concernentes à prática pedagógica da Geografia Escolar, considerando a importância da abordagem do vivido e de todos os seus aparatos no processo de desenvolvimento de ensino-aprendizagem. Partindo deste propósito, consideramos necessária uma revisão de alguns dos conceitos da teoria histórico-cultural de Vygotsky para assim poder relacioná-los às ações pedagógicas no processo educativo.

1.1 Aspectos do Vivido em Vygotsky e o processo de ensino-aprendizagem escolar

As proposições apresentadas por Vygotsky (1896-1934) basearam-se no desenvolvimento do indivíduo através das relações humanas, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem, como instrumentos de mediação, para a obtenção de conhecimentos, cujo procede pela interação entre sujeito e ambiente no qual está inserido.

Na perspectiva de Vygotsky (2016) levando em consideração o ambiente escolar, os aspectos contextuais devem ser considerados ao se investigar o desenvolvimento de ideias desdobradas em sala de aula. Para o autor, a linguagem utilizada na interação entre os sujeitos é o instrumento mais importante que o professor e alunos dispõem para a estruturação e desenvolvimento das ideias.

Visto isso, a interação e o diálogo são elementos fundamentais no processo de internalização do conhecimento, enfatizando que a transformação dos processos externos para a criação dos processos internos, se dão através da mediação de signos, sendo a linguagem a principal ferramenta neste processo.

Para Vygotsky (2001), a linguagem e o pensamento têm origens sociais, isto é, derivam da interação da pessoa com a cultura. A partir desses raciocínios Vygotsky lançou a teoria sociocultural ou histórico-cultural, em que a produção do conhecimento emerge de uma produção social humana. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo procede das diversas relações sociais, afetivas e culturais que acontecem no decorrer da existência humana, entre os indivíduos e o mundo, envolvendo diversos processos mentais.

Assim, o processo de desenvolvimento do sujeito resulta da interação do indivíduo com o ambiente, admitindo que o conhecimento é construído de maneira ativa partindo desta interação (VYGOTSKY, 2001). Alicerçando-se no processo de ensino-aprendizagem, a perspectiva vygotskyana propõe que se deve levar em consideração as experiências de vida e tomar como

referência o ambiente cultural do próprio sujeito. Logo, a perspectiva vygotskyana influenciou este trabalho.

As interpelações aqui apresentadas envolvem a relação dos sujeitos - alunos e professores - com o vivido no processo de construção do conhecimento, conforme autenticado por Vygotsky (1993, 2001). O autor enfatiza que ao trabalhar a perspectiva do vivido- a dimensão real, o cotidiano dos sujeitos-, isto é, suas experiências e contextos histórico-sócio-culturais, favorece-se o processo de aprendizagem.

A teoria de Vygotsky nos leva a compreensão de que o processo de aprendizagem do aluno é arraigado de fatos anteriormente vividos. Em suas palavras, ele afirma que:

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmica e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital (VYGOTSKY, 2016. p.456).

Autenticam as contribuições de Vygotsky, David Reig e Laura Gradoli (1998), quando dizem respeito a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, em que o desenvolvimento do sujeito está em função da utilização dos meios culturais, isto é, o sujeito é influenciado pelo meio cultural em que está inserido. Logo, a partir das interações sociais os sujeitos apropriam-se das informações, desencadeando o processo de construção da aprendizagem criando condições de apropriações e reelaborações do conhecimento.

Vygotsky formulou algumas teorias sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, para tanto, buscando justificar o uso dos termos como sinônimos neste trabalho, em poucas palavras, sintetiza-se a contribuição final do autor, o qual infere que na relação entre desenvolvimento e aprendizagem, a boa aprendizagem é aquela que antecede o desenvolvimento, isto é, a aprendizagem estimula o desenvolvimento do sujeito (VYGOTSKY, 2001).

Nessa ideia, o referido autor aponta que, nos processos inerentes ao desenvolvimento, a maturação e a aprendizagem, são complementares e interdependentes. Dessa forma, o processo de maturação do sujeito prepara e torna possível um processo específico de aprendizado; por outro lado, o processo de aprendizado estimula e impulsiona para o processo de maturação.

Assim, para que ocorra o processo de desenvolvimento e aprendizagem é necessário que haja interação social integrada, ou seja, o desenvolvimento intelectual parte da concepção de que os processos psicológicos ocorridos na aprendizagem partem das relações externas, a partir dos contextos sociais, para o contexto interno.

Para Cavalcanti (2005), a formação da consciência ocorre a partir da atividade do sujeito, com a ajuda de instrumentos socioculturais que são os conteúdos externos da realidade objetiva. Essa formação é uma construção ativa do sujeito que transforma, via internalização, os conteúdos externos em conteúdo da consciência. Fundamentada na teoria vygotskyana, a autora refere-se à internalização como o processo de transformação de uma atividade externa para uma atividade interna, isto é, de um processo interpessoal para um processo intrapessoal.

Mortimer e Silva (2005), também corroboram com a perspectiva de Vygotsky quando dizem que a interação social é a ferramenta de intercessão para que ocorra o processo de internalização:

Nesse movimento de conversão de relações sociais em processos mentais, toda relação/função aparece duas vezes: primeiro em nível social e depois em nível individual, ou seja, primeiro no plano interpessoal ou inter-psicológico, e, depois, no plano intrapessoal ou intra-psicológico. O veículo fundamental para a transmissão dinâmica (inter e intrapessoal) do conhecimento construído social, cultural e historicamente, é a interação social (MORTIMER E SILVA, 2005, p.3).

As ideias de Vigotsky de que a aprendizagem parte do âmbito externo para o interno contribuem para as interpretações sobre a importância da abordagem do vivido. Eis a perspectiva deste trabalho, assumir o vivido como instrumento facilitador do processo não somente de aprendizagem, mas também no processo do ensino.

No caso da sala de aula, o processo de internalização induz os alunos a compreenderem aspectos do cotidiano em nível local levando-os a analisarem e refletirem sobre as causas e possibilidades dos conflitos presentes na realidade em que vivem, bem como nas possíveis soluções e/ou transformações para diversas circunstâncias.

Trata-se, portanto, de transformar a escola em um ambiente em que todos os participantes ajam em Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e de maneira coletiva busquem a construção de

conhecimento, por meio de um processo de interação que promoverá o desenvolvimento das funções psicológicas superiores¹. (SPEGIORIN, 2007)

Na teoria vygotskyana, sob a concepção da zona de desenvolvimento proximal, o aluno não deveria ser considerado isolado de seu contexto sociocultural, seus vínculos com os outros fazem parte de sua própria natureza-história (FONSECA e NAGEM, 2010). Desse modo, torna-se ilógico avaliar o desenvolvimento da criança, diagnosticar suas aptidões, sequer analisar sua educação, se seus vínculos sociais forem ignorados.

De acordo com a teoria de Vygotsky, a ZDP pode ser definida como a distância que ocorrem as interações e a ajuda de outros; nesta há o nível real de desenvolvimento, em que uma pessoa pode trabalhar, resolver um problema e/ou realizar uma tarefa de uma maneira, bem como, aquele nível que não seria possível, o desenvolvimento individual – nível potencial de desenvolvimento – neste, a resolução de um problema ocorre sob a orientação de um terceiro (COLL, *et. al*, 2002).

Em suas reflexões a respeito das teorias vygotskyanas, Ivic, (2010) comenta que esta zona é definida como a diferença (expressa em unidades de tempo) entre os desempenhos da criança por si própria e os desempenhos da mesma criança trabalhando em colaboração e com a assistência de um adulto

Dessa maneira, infere-se que o desenvolvimento é mais produtivo se o aluno é exposto a aprendizagens novas, justamente na zona de desenvolvimento proximal. Na escola, o professor é o agente intercessor que pressupõe uma negociação de sentidos e significados, estabelecendo uma mediação e intervenção propositada que conduza o aluno a uma ação com o meio externo para conhecê-lo.

Todavia, Kohl de Oliveira (2003, apud, Braun, 2005), ao analisar os processos de ensino, adverte que a relação entre as propostas teóricas e a efetivação da prática pedagógica, é uma das principais dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, os autores corroboram que o professor necessita de clareza sobre o processo que desencadeia a

¹ As funções psicológicas superiores, assim chamadas por Vygotsky, se referem a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao sujeito a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presentes (FONSCECA e NAGEM, 2010).

aprendizagem e conhecer as diferentes formas de atuação que podem promover a construção do conhecimento.

Neste caso, reconhece-se no professor o papel de mediador neste processo o qual poderá facilitar ao aluno o domínio e a apropriação de instrumentos para alcançar a resolução de problemas de modo independente.

A contribuição de Vygotsky, neste ínterim, configura que a escola e seus educadores podem potencializar o processo de aprendizagem do aluno, fazendo com que os conceitos espontâneos adquiridos na convivência social, evoluam para os conceitos científicos e sistemáticos oriundos do processo de ensino-aprendizagem.

Para Vygotsky, conceitos espontâneos são aqueles adquiridos pelo sujeito fora do contexto da instrução explícita. Esses conceitos são derivados basicamente dos adultos, porém não foram sistematizados, tampouco relacionados a outros conceitos. Como Vygotsky reconhecia expressamente o papel dos adultos na formação desses chamados conceitos espontâneos, ele preferia chamá-los de conceitos “cotidianos”, evitando, assim, a ideia de que eles houvessem sido inventados espontaneamente pelo aluno (VEER, 2001, *apud*, PANZERI, *et.al.*, 2010).

Para Mortimer e Scott (2002, *apud*, Vivian, 2006), os conceitos espontâneos não são substituídos por conceitos científicos, mas são reestruturados no âmbito da sala de aula, ambos permanecendo vinculados ao indivíduo que pode explicitá-lo de acordo com o contexto em que for utilizado.

Nesta perspectiva, a construção de significados e a aprendizagem somente se incide a partir daquilo que o aluno vivencia ou já vivenciou. Logo, a partir da interação entre os sujeitos (professor e colegas), estabelece-se um processo colaborativo de construção da aprendizagem (VYGOTSKY, 1998).

Dessa maneira, a aprendizagem não se resume à substituição dos seus conceitos pré-definidos/pré-estabelecidos pelos novos conceitos científicos, mas sim como um processo de interação entre ambos os conceitos propiciando o processo de construção de significados que permitem aos alunos se apropriarem de conceitos científicos sem, contudo, eliminar suas concepções.

Na concepção vygotskyana (2001), a relação entre aprendizagem e desenvolvimento remete-se à compreensão da interação entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos do sujeito. Dessa forma, o aprendizado se dá tanto na direção ascendente quanto na descendente. Na ascendência, a ação dos conceitos espontâneos, vetorizam para os conceitos científicos, enquanto, na descendência as influências dos conceitos científicos agem sobre o conhecimento cotidiano fornecendo as estruturas para o desenvolvimento ascendente do mesmo.

Logo, é no confronto dos conceitos espontâneos com os conceitos científicos que ocorre a internalização desses significados, isto é, o processo de aprendizagem. A formação do conhecimento ocorre a partir da interação das vivências dos alunos e também dos professores com o conteúdo escolar.

Uma vez compreendido que o processo de aprendizagem não ocorre a partir de um movimento dirigido pelo adulto que vai do desconhecido para o conhecido e que, o aluno não assimila de forma linear os conhecimentos transmitidos pelos adultos, mas introduz nesse processo, um conteúdo de sua própria experiência que interagindo com o novo conhecimento produz conjecturas e suposições (MELLO, 2003); pode-se inferir que os sujeitos adquirem novos conhecimentos de forma espontânea, interpretando e transformando aquelas informações em conhecimentos próprios a partir da mediação dos adultos.

Nessa perspectiva, a interação e o diálogo concernentes à sala de aula, através da linguagem, tornam-se fatores determinantes para a construção do conhecimento científico pelo aluno com a mediação do professor. O processo de ensino-aprendizagem busca oferecer condições que incitem significados aos conceitos preestabelecidos dos alunos, os quais podem ser reestruturados mediante interação social com seus pares e com o professor.

Dessa forma, o ambiente escolar, a sala de aula e o discurso do professor são elementos predominantes na atividade de ensino-aprendizagem, e a linguagem assume papel essencial para a significação dos conceitos científicos na relação com os conceitos espontâneos.

Nas proposições de Vygotsky a relação do homem com o mundo não é direta, sendo esta mediada por sistemas simbólicos. Através da mediação da linguagem e o uso de instrumentos de signos, em especial, o uso de modelos, analogias e metáforas, no processo de ressignificação do conhecimento, o professor aciona as potencialidades dos alunos, gerando um processo relacional entre o estranho e familiar, enfocando os processos interativos humanos e a construção dos saberes. (FONSECA E NAGEM, 2010)

Reforça-se, portanto, o papel de agente mediador do professor que através do discurso interativo em sala de aula delineado por ele, pode estimular o aluno a se tornar sujeito da sua própria aprendizagem.

Ao considerar os conhecimentos cotidianos dos alunos em suas práticas pedagógicas, favorecendo compreensão das situações e valores que permeiam a sua vida cotidiana, o professor facilita o processo de apreensão dos conhecimentos científicos necessários ao entendimento das complexas relações que permeiam o fenômeno geográfico.

Durante a imersão em campo, foi possível perceber que a professora, sujeito dessa pesquisa, buscava trazer e propiciar interações entre a experiência cotidiana/ vivida do aluno e a abordagem científica. Ao abordarem sala de aula questões referentes ao aquecimento global, em seu discurso, a professora traz o exemplo a escassez de água que ora assola a região, a qual de acordo com a professora decorre das mudanças climáticas ocorridas no planeta. Os alunos se mostraram interessados sobre o assunto expondo exemplos das situações de escassez de água em seus bairros e comunidades. O que nos leva a perceber que ao trazer contextos do vivido, eles conseguem assimilar significados ao conteúdo científico abordado em sala de aula. Sobre a forma como ocorriam esses processos interativos em sala, discutiremos ao longo do trabalho.

Nota-se, portanto, que ao elaborar uma prática pedagógica baseada na concepção do vivido, do cotidiano do aluno, pode-se perceber o processo de ensino-aprendizagem como um instrumento mediador do acesso democrático ao conhecimento e conseqüentemente, como processo capaz de contribuir para o desenvolvimento humano. (FONSCECA e NAGEM, 2010)

Pode-se observar que no processo de ensino-aprendizagem é possível ir além da abordagem do conteúdo. Alçar inferências sobre o cotidiano do aluno pode ajudá-lo a formar raciocínios e concepções mais articuladas à noção de espaço, favorecendo o estabelecimento e a produção do conhecimento. Isso significa que no processo de ensino-aprendizagem o saber cotidiano, mediado pela ação pedagógica, pode ser tomado como referência, para apreensão do conhecimento científico.

Para Cavalcanti (2005), em relação a Geografia Escolar, é necessário migrar o processo de ensino para a ótica da geografia cotidiana dos alunos. É a partir desta, do confronto/encontro entre a geografia cotidiana, da dimensão do espaço vivido pelos alunos com a dimensão da geografia científica, do espaço concebido por essa ciência, que pressupõe a formação de certos conceitos científicos, que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do

vivido, através da internalização consciente do concebido. Esse entendimento implica ter como dimensão do conhecimento geográfico o espaço vivido, ou a geografia vivenciada cotidianamente na prática social dos alunos.

Dessa forma, a construção de conhecimentos passa a ser uma ação mediada, com fins de elaborar conceitos científicos elaborados historicamente (VYGOTSKY, 2016). No decorrer da construção desses conceitos deve-se considerar os aspectos do vivido dos sujeitos, possibilitando a inter-relação das suas experiências imediatas com os conhecimentos científicos estes, atribuídos de significados do real.

Retomando as colocações de Cavalcanti (2005), quando destaca que o processo de ensino escolar advém da formação da consciência a partir de aspectos socioculturais específicos, e que essa formação transforma, via internalização, apropriação e assimilação de conceitos, os conteúdos externos em conteúdo da consciência. As reflexões aqui desenvolvidas levam à apreensão de que a partir de situações do vivido, o desenvolvimento do pensamento conceitual permite uma mudança na relação cognitiva do sujeito com o mundo, sendo função da escola, contribuir para a consciência reflexiva do aluno.

Corroborando com a autora e conforme evidenciado no exemplo mencionado, nota-se que quando a professora incita a análise geográfica ancorada nos contextos da vida cotidiana do aluno, ocorre a internalização dos conceitos, isto é, favorece-se a compreensão das contradições e conflitos ocorridos no espaço geográfico, induz-se a compreensão dos conceitos científicos (FONSECA e NAGEM, 2010) determinando nos alunos reflexões críticas e maior compreensão da realidade em que vivem.

Dessa forma, na concepção de Vygotsky, não se ensina conceitos aos alunos, pode-se, no máximo, apresentar definições de conceitos (que são uma expressão particular desses conceitos) para serem reproduzidas pelos alunos. Ou seja, são os próprios alunos que formam seus conceitos sobre as coisas, e o professor é um mediador nesse processo ao trabalhar com a linguagem geográfica, ao propiciar a negociação/apropriação de significados (CAVALCANTI, 2005).

A mediação do professor, nas atividades educacionais escolares, as quais pressupõem o reconhecimento de acontecimentos em diversas circunstâncias do cotidiano dos sujeitos envolvidos propiciará o desenvolvimento das capacidades individuais dos alunos, o que favorecerá as possibilidades de levar sentidos e significados aos conceitos.

Logo, é necessário romper o círculo vicioso presente na escola em que a aprendizagem se torna um elemento que dificulta o desenvolvimento por estar orientada para aquisição de uma habilidade especializada. Em oposição à situação atual predominante, surge o círculo virtuoso, o qual depende de uma ação consciente e intencional do professor, que transforma a sala de aula - local de contato entre o conceito cotidiano pertencente ao aluno e o conceito científico a ser construído – em um espaço onde ocorre a produção do saber resultante relação ensino-aprendizagem entre professores e alunos, que apresentam conhecimentos e experiências diferentes, entre o espaço vivido (experienciado) e o espaço observado (descrito, analisado) que é o objeto de estudo da Geografia (SPEGIORIN, 2007).

Dessa forma, nas propostas construtivistas do ensino, cabe ao professor utilizar os conteúdos escolares enquanto objetos de mediação do real do aluno, propiciando a atribuição de significados que são apresentados aos alunos. Levando em consideração que os conteúdos trabalhados devem apresentar significado para os alunos, sobretudo, a partir do vivido, o professor de Geografia é levado a atuar no sentido de que o aluno entenda o mundo na sua complexidade, considerando a dinâmica e a lógica da realidade do educando e articulando relações entre os diversos níveis de escala.

No caso do tratamento de temas socioambientais, nota-se cada vez mais a importância de os professores utilizarem a contribuição dos conhecimentos da Geografia Escolar para o entendimento das relações entre ambiente e sociedade. Contudo, muitas vezes, o cotidiano escolar parece ainda revelar uma situação adversa, sendo possível observar, em algumas situações, que as dimensões de tempo e espaço ainda são pouco consideradas no estudo do ambiente, como compreensão estática da vida social. Esta conjuntura reflete no desenvolvimento de um ensino descontextualizado, o qual ignora o espaço e seus problemas, impedindo que o meio seja percebido como resultado de relações desiguais dos seres humanos entre si e com a natureza e, portanto, como produto de relações socioambientais (SANTOS e COMPIANI, 2009).

Por isso, considerar o ambiente vivenciado pelos indivíduos, alunos e professores, o seu lugar, a sua realidade imediata e a compreensão que estes possuem do seu cotidiano, torna-se o “ponto de partida” para a apreensão da sua realidade o que levará à compreensão de uma totalidade.

1.2 A abordagem do Lugar, Espaço Vivido e Local, para tratamento da dimensão do cotidiano

A ciência geográfica, enquanto uma das possibilidades de abordagem no ensino na educação básica, destina-se a compreender a espacialidade dos fenômenos, ocorridos em dado espaço geográfico - este arraigado de relações sócio-histórico-culturais- portanto nota-se uma interdependência entre as escalas nas quais os fenômenos e fatos espaciais ocorrem.

A globalização tem sido apontada como uma das principais características da atualidade, a qual tende a homogeneizar a todos- estreitando as distâncias através da velocidade das informações- provocar interdependência dos fatos e fenômenos espaciais, customizar os padrões de estilos de vida, dentre outros. No entanto, também caracteriza o fenômeno da globalização a acentuação da diversidade cultural, “as ideias universais só se concretizam nos lugares” (CALLAI, 2005), isto é, as relações e estruturas do espaço tem um significado específico e peculiar em cada lugar.

Neste viés, buscar compreender a complexidade inerente a estes fatos e fenômenos é papel da ciência geográfica, a qual se dedica a compreender a espacialidade dos fenômenos utilizando o espaço geográfico como principal categoria de análise.

Assim, o ensino de Geografia que se encaminha a analisar e representar a vida cotidiana e os espaços vividos que vão se ampliando sucessivamente por níveis de escalas, deve ser utilizado como instrumento norteador para uma análise crítica da realidade social e natural de forma mais ampla (CASTELLAR, 2000).

Diante dessa realidade Cavalcanti (2010), corrobora que a Geografia investe na produção de conhecimentos mais abertos, mais articulados e integrados aos diferentes campos científicos, incorporando interpretações menos racionais aos fenômenos e fatos vivenciados.

Apesar de inúmeros estudos voltados ao tema, evidencia-se ainda hoje formas de ensino que perpetuam uma Geografia ligada à uma metodologia, a qual emprega as memorizações em oposição às análises geográficas e à compreensão do espaço vivenciado pelos educandos (SANTOS, 2012).

Nesse sentido, torna-se oportuno compreender as implicações didático-pedagógicas acerca da utilização de escalas geográficas no trabalho docente. Infere-se que o trabalho com as escalas

pode ampliar as vivências e a percepção do espaço, pelos educandos, levando-os a conhecer o seu mundo, o lugar em que vivem, compreendendo o que são os processos de exclusão social e a seletividade dos espaços (CALLAI, 2005), envolvendo, dessa forma, o estabelecimento de análises geográficas.

Sem a pretensão de querer apresentar uma historiografia sobre os conceitos Lugar, o Espaço Vivido e as escalas geográficas (local e global), tendo em vista que seria algo que necessitaria de uma investigação à parte e resguardadas as diferenças teórico-metodológicas entre as perspectivas destes conceitos, este tópico busca fazer uma discussão entre esses termos, com fins de validar a utilização destes conceitos ao longo do trabalho.

1.2.1 O Lugar como referência para compreensão do espaço

A compreensão de que a educação é um instrumento para atingir o exercício da cidadania, deve conceber ao sujeito a apreensão socioespacial, oriunda das relações e interações socialmente construídas, as quais constituem a produção do lugar onde vivem (CALLAI, 2005). No processo de ensino-aprendizagem, os seus agentes alunos e professores, pertencem a um meio social, onde ocorrem relações de aspectos sociais, econômicos, culturais, naturais e históricos, determinando, dessa forma, que cada lugar se torne único devido a interações peculiares.

Para a Geografia Humanista, a expressão “Lugar” refere-se a um sentido muito além da localização geográfica, trata-se, portanto, de uma determinada porção do espaço, arraigada de sentidos provenientes das diversas relações sociais. Compreende-se então que, “um Lugar é sempre cheio de história e expressa/mostra o resultado das relações que se estabelecem entre as pessoas, os grupos e também das relações entre eles e a natureza”. (CALLAI, 2005, p.234)

O Lugar é, portanto, o espaço do vivido, produto das interações e relações humanas compartilhadas, originando a partir das dimensões simbólicas, culturais, emocionais, sociais e biológicas, os significados que caracterizam esta categoria.

O Lugar não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo (SANTOS, 2000, p. 114).

Para Tuan (1983, *apud*, Pires, 2013), o Lugar pode ser definido de diversas maneiras, porém não pode ser compreendido sem o espaço e este sem o lugar. O espaço adquire formas objetivas e subjetivas e se transforma em lugar à medida que adquire definição e significado. Enquanto

o espaço é abstrato e aberto, permite o movimento, representa liberdade, sugere futuro e convida à ação, o lugar é composto por ritmos da **vida cotidiana**, é singular e único, é algo que tem visibilidade, que pode ser mostrado e registrado. (Grifo nosso).

Assim, os espaços são configurados em Lugares, a partir da própria vivência cotidiana. Isso quer dizer que a compreensão do Lugar precisa levar em consideração a produção de sentidos, significações e reprodução da vida cotidiana das pessoas. De acordo com Santos (2013), cada Lugar é, à sua maneira, o mundo e desempenha um papel em sua história.

[...] as experiências concretas deverão ter inter-ligamento e coerência dentro do que é ensinado, pois o vivido pelo aluno é expresso no espaço cotidiano, e a interligação deste com as demais instâncias são fundamentais para a aprendizagem. “Se o espaço não é encarado como algo em que o homem (o aluno) está inserido, natureza que ele próprio ajuda a moldar, a verdade geográfica do indivíduo se perde e a Geografia torna-se alheia para ele” (RESENDE, 1986, p. 20, *apud*, CALLAI, 2001, p.4).

Dessa maneira, ao relacionar as vivências dos educandos às suas experiências vividas, estes são impelidos a compreenderem o espaço em que estão inseridos com outro olhar, deixando de ser expectadores e agentes passivos no processo de aprendizagem, passando à agentes ativos e aptos no estabelecimento das articulações e experiências que ocorrem em seu cotidiano.

Assim, ao estabelecer relações com o espaço e a sociedade, a Geografia possibilita o alargamento das possibilidades de ensino. Incluir a fala e as experiências dos alunos, tornando-os sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, não mais como receptores de informações prontas, pode contribuir para a construção do conhecimento. Castellar (2000, p.32) afirma, “toda informação fornecida pelo lugar ou grupo social no qual a criança vive é altamente instigadora de novas descobertas”

Por isso, o Lugar enquanto produto das atividades e das relações dos sujeitos, entre si e entre e o meio, constitui o objeto da ciência geográfica, que por sua vez, tem a função de habilitar os sujeitos do processo ensino-aprendizagem a compreenderem o conjunto de relações que configuram o espaço por eles vivenciado.

A importância do estudo *do* e *no* lugar contribui para a construção e significação da aprendizagem, na medida em que, os alunos compreendem e constroem conceitos a partir da sua vivência, demonstrando interesse em discutir e investigar questões que falem deles, de seus problemas e necessidades reais. O (re)conhecimento do lugar na perspectiva da formação crítico cidadã dos alunos, implica, portanto, no exercício de (re)descobrir a realidade e de observá-la com um olhar orientado (SANTOS e COMPIANI, 2009).

A Geografia Escolar ao propor estudar e trabalhar situações concretas que expressam a realidade vivida do aluno leva-o ao confronto de várias situações concretas das suas experiências, fazendo-o construir um conhecimento próprio, incorporando habilidades e ampliando seu olhar geográfico, sua capacidade de compreender o espaço.

Para Santos (2002) é por meio do Lugar que o mundo é percebido empiricamente. A partir do Lugar, que a funcionalidade do mundo é definida, por meio dos significados e resignificados dados a ele, definindo-o como espaço vivido, como um palco do acontecer social, que se impõem e se exercem cotidianamente, funções diferenciadas.

Neste sentido, os Lugares são espaços em que são reproduzidas significações de modo específicos, individuais e até mesmo coletivas. Estes são singulares, mas também apresentam manifestações da totalidade, isto é, o lugar é mais que uma simples localização espacial, este configura-se como um espaço socialmente produzido, que expressa singularidades próprias, a partir do nível do cotidiano, que articulados à contextos mais amplos, revela os conflitos do mundo moderno.

Dessa forma, o espaço em que vivemos é o resultado da história de nossas vidas. Segundo Callai (2005), nenhum lugar é neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado. Perceber de maneira crítica e analítica o Lugar em que se vive é conhecer a história do lugar e, assim, procurar entender o que ali acontece. As pessoas que vivem em um Lugar estão historicamente situadas e contextualizadas no mundo.

Sob tal conjectura, infere-se que o espaço em que vivemos é resultado da história de nossas vidas. Portanto, buscar as explicações para aquilo que o espaço está mostrando requer, estabelecer inter-relações e perceber que os fenômenos geográficos se configuram em variadas escalas que devem ser analisados com diferentes olhares (GOMES, 2013).

É por esse motivo que consideramos indispensável que o “Lugar” ou os espaços próximos do aluno e também do professor, que também é o sujeito do processo de ensino aprendizagem, devem ser levados em consideração no ensino da Geografia.

Segundo Freire (2016) o afastamento entre espaço estudado e espaço vivido que muitas vezes se revela no ambiente escolar configura-se como um espaço irreal. Muitas vezes o processo de ensino-aprendizagem envolve os sujeitos em um mundo que não lhes cabem, enchendo os

alunos de conteúdos, “os quais não passam de retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão (dos professores) ganhariam significação” (FREIRE, 2016, p.65). Configura-se, dessa forma, discursos excludentes que afastam/ignoram todo o contexto vivido dos sujeitos do lado de fora dos muros.

Ensinar Geografia, portanto, vai além da interpretação de mapas, imagens, paisagens, de instruções e conteúdos descritivos; o olhar e pensar geográfico, significam interpretar o espaço, entender o seu processo de organização e a função ativa do aluno perante esta construção (CASTELLAR, 2010).

Nesse sentido, a disciplina de Geografia nos moldes socioconstrutivistas busca promover o ensino-aprendizagem a partir do entendimento não somente da dimensão espacial da sociedade, mas principalmente, contextualizar o espaço vivido dos/pelos sujeitos e a partir desse ponto levá-los à compreensão da sua própria realidade e os fatores que influenciam diariamente sua vida. Dessa forma, o aluno e o professor trazem consigo para as discussões em sala de aula, experiências de vida conforme a sua realidade social.

Diante do exposto, o Lugar constitui uma categoria importante para apreender o real, a partir do estabelecimento de um diálogo permanente entre as relações sociais que ocorrem no espaço. Logo, infere-se que é no lugar onde ocorrem os processos sociais do aluno, onde são construídas relações identitárias e até mesmo de pertencimento. É por esse motivo que consideramos indispensável que o Lugar ou os espaços próximos do aluno também sejam levados em consideração no ensino da Geografia.

Pode-se inferir, portanto, que o Lugar pode ser definido como a parte do espaço/mundo vivido pelo sujeito, não se tratando de um espaço vazio de interações sociais, mas condicionado pelas relações humanas, pelas dimensões histórico- social-culturais dos indivíduos (CAVALCANTI, 2005). Neste contexto, a seguir, será realizada uma pequena discussão, corroborando a inter-relação, neste caso, da utilização dos termos como sinônimos.

1.2.2 O Lugar e o Espaço Vivido

As colocações referentes à adesão de discussões significantes ao contexto real dos alunos, que contribuam para a formação de cidadãos conscientes, os quais possam atuar na sociedade de maneira coerente, há muito vem sido discutidas. A Geografia Escolar, neste contexto, busca trazer ao aluno a percepção e análise crítica do espaço em que está inserido, na medida em que

os fenômenos estão acontecendo, com a intenção de possibilitá-lo compreender o espaço geográfico na sua totalidade.

Corroborando com esta conjectura adverte Cavalcanti (2011) que para compreender o mundo com os fundamentos da Geografia é preciso desenvolver uma determinada maneira de ver as coisas do mundo, tendo como referência central o próprio sujeito e sua capacidade cognitiva e emotiva.

Dessa maneira, a apreensão do espaço vivido pelos alunos, pode contribuir para que estes compreendam os conteúdos científicos da Geografia Escolar a partir da exemplificação das suas vivências, resultando em ações mais conscientes e críticas.

De tal modo, o espaço enquanto produto da análise geográfica, constituído pelas diversas relações sociais - atribuídas de significações e complexidades sociais - constitui-se o espaço vivido do sujeito (SANTOS, 2012). Ainda, infere-se que é a partir da análise geográfica do espaço vivido, da realidade imediata, que os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem poderão alcançar reflexões que possibilitem uma compreensão ampla, do meio ao qual estão inseridos, bem como, do todo.

Nas palavras de Santos (2000) é no cotidiano que os eventos vão ocorrendo e, assim, configurando o espaço, configurando o lugar. Um lugar que não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, que permite simultaneamente a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro, que possibilita que as experiências sejam sempre renovadas exercendo um papel revelador sobre o mundo.

Por isso, neste contexto, Lugar e Espaço Vivido, são considerados sinônimos, uma vez que, ambos representam o espaço/lugar agregados de significados, onde se situam sujeitos contextualizados historicamente.

Como nos explica Gomes (2000), o espaço vivido torna-se uma categoria que acentua a constituição atual dos Lugares, dedicando uma atenção especial às redes de valores e de significações materiais e afetivas.

Neste sentido, sugere-se que os professores de Geografia, abranjam uma postura teórica que possibilite ao aluno perceber o seu cotidiano, seu espaço vivido inserindo na prática cotidiana dos alunos a construção do saber geográfico. Os fenômenos que ocorrem na sociedade mais

próxima, na família, na escola, no município, podem ser tratados em sala de aula, levando-os a compreender a vida cotidiana, a observar e estabelecer relações e fazer análises o mundo e lugar em que vivem. Estarão, portanto, aluno e professor construindo situações de ensino-aprendizagem mais críticas e eficientes.

Ao se constituir o ensino-aprendizagem pelo movimento do sujeito, no espaço, infere-se que é possível instigar o desenvolvimento da sua percepção localizando-o, fazendo-o reconhecer-se e compreender-se no processo dinâmico dos contextos espaciais.

Pode-se alçar um exemplo, presenciado durante as observações de campo desta pesquisa, o qual se refere à possibilidade colocada em dado momento em sala de aula de os alunos compreenderem relações fenomênicas no seu cotidiano.

Ao abordar o conteúdo referente às questões ambientais, a professora levantou questões concernentes à produção de lixo, sua destinação e as consequências para o meio ambiente, bem como as possibilidades de reciclagem e destinação destes. Durante a discussão, alguns alunos levantaram questões, relatando o seu dia-a-dia, isto é, como descartam o lixo e a realidade dos seus bairros, como por exemplo, as lixeiras que vivem cheias de lixos, sobre o lixo jogado nos rios e outros.

Cabe salientar, de tal modo, que as análises geográficas devem partir de contextos espaciais mais próximos do sujeito; entretanto, a compreensão dos fenômenos deve se configurar além da escala geográfica local, a qual deve se conformar, sobretudo como um ponto de partida à análise do contexto de outras escalas. Isto é, o aluno deve compreender o seu cotidiano, *a priori*, para posteriormente, o professor, alçar discussões e análises em outros níveis de escalas espaciais.

Como nos adverte Callai (2003, *apud*, Cavalcanti, 2010), o Lugar não trata de uma categoria geográfica² a ser trabalhada apenas como referência local, mas como uma escala de análise necessária para se compreender os fenômenos que acontecem no mundo, mas que também ocorrem temporal e territorialmente nesse local. Trabalhar esses fenômenos como conteúdo geográfico é compreendê-los a partir do Lugar - referência constante do sujeito -, de sua

² Espaço, Território, Paisagem e Lugar, configuram categorias analíticas imprescindíveis para a explicação e compreensão na análise geográfica, deverá instigar o aluno a querer saber como o olhar geográfico poderá contribuir para ajudar a desvendar a natureza dos lugares e do mundo como hábitat do homem. (BRASIL, 1998)

realidade, levando-o ao diálogo com os temas, mediando a interlocução e a problematização necessária, o que permitiria maior identificação dos alunos com os conteúdos.

Assim, tanto o estudo dos fenômenos globais, quanto os mesmos aspectos a nível local são importantes, e o professor de geografia tem o potencial de estabelecer uma conexão entre os fenômenos e as paisagens globais com o mesmo aspecto do recorte espacial do cotidiano dos alunos, onde o Lugar se configura como um laboratório para a compreensão dos fenômenos e processos da totalidade (SOUZA, 2012).

Nesse sentido, infere-se que o Lugar se apresenta como um espaço vivenciado pelo sujeito, os quais trazem consigo, suas experiências de vida e a sua realidade social. Deste modo considerando o Lugar como o ponto de articulação para compreensão entre o global e o local, nota-se que uma experiência holística das interações espaciais levará os sujeitos, no processo de ensino-aprendizagem em Geografia, a observarem e compreenderem a relação sociedade-espço, a partir da análise da sua escala de vivência.

O Parâmetro Curricular Nacional (PCN) de Geografia dá destaque a esse procedimento, nos seguintes termos:

É fundamental que o espaço vivido pelos alunos continue sendo o ponto de partida dos estudos ao longo do terceiro e quarto ciclos e que esse estudo permita compreender como o local, o regional e o global relacionam-se nesse espaço. Recomenda-se não trabalhar hierarquicamente do nível local ao mundial: o espaço vivido pode não ser o real imediato, pois são muitos e variados os lugares com os quais os alunos têm contato e, sobretudo, sobre os quais são capazes de pensar. A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho a ser desenvolvido durante toda a escolaridade, de modo cada vez mais abrangente, desde os ciclos iniciais (BRASIL, 1998, p.31).

Logo, a interpretação do espaço em que o aluno está inserido é imprescindível para que este se considere pertencente ao local, como o sujeito que pode contribuir para a transformação da sua realidade, possibilitando a partir das suas vivências, interpretar dado fenômeno e estabelecer raciocínios geográficos.

Formar o sujeito habitante que interroga, que está sensível e que conhece, geograficamente, o lugar que habita, implica em colocar no centro o “sujeito habitante”, que estudará, conhecerá, terá informações e análises de diferentes lugares do mundo, mas não como algo externo a esse sujeito, mas como parte do mundo e do próprio aluno (CAVALCANTI, 2002).

Nesse contexto estudar o Lugar - o Espaço Vivido em geografia é compreender os processos e fenômenos ocorrem numa fração não só local, como também no âmbito da escala global, o que permite a abrangência da totalidade pelos alunos. Assim, para se ter uma compreensão das diferentes formas sobre as quais os fenômenos geográficos se apresentam, é preciso articular as dimensões espaciais (local - global) nessa análise.

1.2.3 O Local visto da abordagem multi-escalar no tratamento dos fenômenos geográficos

As atuais propostas de reformulação do ensino em Geografia expressas em documentos oficiais³ ou nas pesquisas acadêmicas da área, são alicerçadas na construção de uma relação dialética, entre professor e aluno, no processo de elaboração do conhecimento através da ampliação das discussões em sala de aula, definindo a compreensão do espaço geográfico de maneira questionadora, levando o aluno à apreensão da realidade de forma crítica (BRASIL, 1998).

Essa perspectiva do ensino em Geografia, que tende à formação de cidadãos críticos e participativos, é pautada no construtivismo, que considera o ensino como processo de construção de conhecimentos ativo, isto é, o processo de ensino-aprendizagem é realizado de maneira conjunta (RABELO e CAVALCANTI, 2009). Neste caso, o ensino deve relacionar-se com a realidade, ter presente a historicidade individual de cada um, bem como, dos grupos sociais com o intuito de estimular o conhecimento latente e produzir conhecimento próprio.

[...] saber suas práticas espaciais, seus conceitos sobre a cidade, sobre os territórios e outros elementos de sua vida cotidiana é relevante. A base para essa defesa está na adoção do princípio de que conhecer não é um ato de assimilação pura e simples, é um ato construtivo, mais ativo do sujeito, que carrega, portanto, seus saberes. (CAVALCANTI, 2002, p.13)

Segundo Cavalcanti (*idem*), na perspectiva socioconstrutivista, a situação de ensino-aprendizagem é moderada pelo sujeito professor, o qual leva o aluno a construir e elaborar seus conhecimentos, como sujeitos da construção de seus espaços de vivência, que reconhecem e entendem suas ações locais, levando-os a condições de pensar e vivenciar espaços.

Na perspectiva do vivido, o espaço onde ocorrem as relações entre alunos, professores e sociedade é o resultado da produção das histórias vividas de cada sujeito. Logo, a apropriação do que acontece no local permite a apreensão dos fenômenos, como fatos concretos e não

³ Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (MEC, 2013).

idealizado longinquamente da realidade do aluno, além de, permitir vincular o conhecimento adquirido à construção do espaço que lhe é possível observar de maneira próxima e concreta.

Admitindo-se, dessa forma, que o ensino em geografia busca desenvolver a construção de raciocínios geográficos, formando cidadãos conscientes e que compreendam a espacialidade dos fenômenos em que estão inseridos. Faz-se mister enfatizar práticas de ensino que permitam a construção de conhecimentos, reflexões e autonomia do aluno no processo de aprendizagem, garantido dessa maneira, análises em escalas local e global.

Cavalcanti (2002) emerge como uma orientação específica para a formação em Geografia a consideração do Lugar para o aluno como referência permanente e essencial para que as diferentes espacialidades “apreendidas” por ele, ao longo do seu curso, possam resultar em novas formas de ver o mundo e novas perspectivas de se relacionar com ele, nas diferentes escalas de análise.

Acredita-se que quando ocorre o processo de empoderamento dos alunos pela construção do seu espaço de vivência, através de uma formação geográfica que lhes propiciem o entendimento de que suas ações locais podem surtir efeitos a nível global, é possível formar cidadãos que ajam de forma autônoma e reflexiva, respeitando a dimensão socioambiental do espaço.

Partindo dessas ilações, o educador como mediador do ensino da geografia escolar, pode permear seu trabalho, conforme discutido, a partir dos aspectos do vivido dos alunos, de situações do cotidiano, tomando estes aspectos como ponto de partida para as discussões em sala de aula.

Lembra-nos Pires (2013) que o Lugar, como dimensão local, trata-se de um recorte do real, uma vez que, na análise geográfica, é praticamente impossível fazer uma descrição do “fenômeno” em toda a sua complexidade/totalidade. Para isso, é necessária a adoção de um recorte analítico.

Conforme nos orienta Compiani (2007), a atenção para o local traz o foco para o particular, isto é, o sentido de local aguça o entendimento do contexto, do singular e histórico; mas em um sentido que, contextualmente, busca-se um entendimento maior do entorno e dos processos que o moldam, aguçando o entendimento do abstrato, das propriedades, do generalizável. Nesse sentido, o lugar vai além do indivíduo e torna-se a dimensão de ação do sujeito na coletividade.

Considera-se que a Geografia escolar possa favorecer à tais sujeitos, na condição de alunos da educação básica, a apreensão e interpretações mais aprofundadas sobre as diversas relações existentes no seu cotidiano.

As discussões relativas às questões socioambientais possibilitam ao professor referenciar o espaço vivido, perpassando pela ação dos indivíduos, e em nível global, da sociedade na construção do espaço (SANTOS e COMPIANI, 2009). Isso promoverá compreensões e elucidações ao aluno, quando se tem uma formação educacional e pedagógica fundamentada em valores éticos, de que ele é parte integrante do ambiente e se torna corresponsável por suas transformações no ambiente como um todo.

Pode-se inferir tal intencionalidade nos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's de Geografia, quando diz que:

A proposta de Geografia para estudo das questões ambientais favorece uma visão clara dos problemas de ordem local, regional e global, ajudando a sua compreensão e explicação, fornecendo elementos para a tomada de decisões e permitindo intervenções necessárias (BRASIL, 1998, p.46).

Diante disto, infere-se que seria ilógico considerar no processo de ensino aprendizagem, a fragmentação dos espaços, isto é, considerar apenas os Lugares, os espaços vividos de maneira isolada. O ensino de Geografia pode abranger a compreensão da realidade de forma mais ampla, levando os sujeitos à compreensão das relações socioespaciais em que estão inseridos.

Segundo Callai (2001), é necessário encontrar as explicações universais para as questões locais, isto é, reconhecer como é que o universal e o global estão presentes no local e, que o que está expresso aí tem um significado para a vida de cada um, mas também uma explicação e um significado no nível do movimento geral do mundo e da humanidade.

Verifica-se, portanto, ao analisar determinado fenômeno a partir do seu vivido que é possível desencadear as abordagens conceituais de Geografia como instrumento de análise e de compreensão do mundo.

Assim, a abordagem da escala local se revela na vida do indivíduo como o lugar privilegiado para se pensar/compreender os processos de produção-apropriação-reprodução do espaço, revelados no nível do cotidiano. Logo, ao compreender a realidade do mundo atual atribuindo-lhe novos significados, são possíveis estabelecer relações com o mundo global, entendendo que estas se concretizam nos lugares específicos (SOUZA, 2012).

Na sala de aula a construção do conhecimento pode se dar forma integral, onde o aluno se reconhece como sujeito ativo em seu espaço de vivência, a partir da abordagem e fundamentação teórica dos professores (*Op. Cit.*, 2012). Assim sendo, o estudo do meio possibilita aos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, alunos e professores, a percepção da paisagem local, confrontando com o nível global, levando-os a reconhecer a identidade com o lugar em que vivem.

Considerando-se diferentes possibilidades de abstração e cognição junto às crianças e jovens. Cavalcanti (2010) recomenda que, sem dar definições formais de local ou de global, é necessário apontar evidências que levem os alunos a perceberem diferenciações, fazer comparações e compreender processos que evidenciam as relações entre o local e o global.

Em razão do que foi exposto, ao considerar a perspectiva do Lugar, como um fragmento para realização de micro análises geográficas, parte-se do pressuposto que essa perspectiva analítica busca no conhecimento do local, na compreensão do Espaço Vivido, uma nova maneira de apreender as questões sociais de espacialidades mais amplas. Como menciona, Santos (2002), o lugar, por menor que seja, convive dialeticamente representando, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local.

Neste contexto, em virtude das aproximações escalares que todos esses conceitos Lugar, Espaço Vivido e abordagem do Local carregam, ao se tratar da dimensão do cotidiano, no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração as diferenças que separam os termos, todos serão utilizados neste trabalho.

2 INVESTIGAÇÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DISCURSOS EM SALA DE AULA DE GEOGRAFIA

"A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem, devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes". (Paulo Freire, 1967, p.46)

O referencial até aqui apresentado articula questões relativas à associação do vivido no ensino de Geografia, no que se refere o tratamento de questões socioambientais, com o desenvolvimento de estudos sobre cognição em uma perspectiva sociocultural. A partir das considerações, sobretudo de Vygotsky, que incorpora a importância das relações interpessoais do sujeito para apreensão do desenvolvimento intelectual, compreende-se a prática de ensino-aprendizagem como um processo dialógico de co-construção do conhecimento.

A complexa dinâmica envolvendo os processos interativos no ambiente da sala de aula tem motivado o desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao discurso do professor e seu impacto na condução de atividades referentes ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, é necessário “voltar nossos olhares para o professor, não enquanto apêndice das reformas educacionais (TORRES, 1998a, 1998b, *apud*, GUIMARÃES, *et. al.*, 2006), mas enquanto sujeito fundamental do processo de mudança”, sendo este, sujeito responsável pelas mudanças significativas que possam ocorrer na educação escolar (GUIMARÃES, 2006).

Logo, ao refletir sobre a organização da prática pedagógica docente, tem-se o potencial de aprofundar as análises em relação ao saber geográfico. De tal modo, é possível propiciar ponderações acerca dos conteúdos desenvolvidos permitindo reflexões sobre as contradições existentes na prática, bem como, ajudando a entender os motivos pelos quais o ensino, em via de regra, continua sendo realizado de maneira descritiva e pouco profunda (CASTELLAR, 2010).

Assim, por se tratar de uma pesquisa que envolve questões referentes à prática docente e cujas reflexões desenvolvidas podem contribuir para a formação de todos os envolvidos (alunos e professor), foram definidos instrumentos para análise deste trabalho que possibilitassem buscar compreender a forma como os significados e entendimentos são desenvolvidos no contexto social da sala de aula.

Conforme mencionado, este estudo foi idealizado a partir da experiência da autora em atividades inerentes ao tratamento da temática Educação Ambiental em escolas localizadas no

entorno de uma UC. Questões de ensino e aprendizagem identificadas durante as vivências e experiências desta pesquisadora, trouxeram indagações referentes ao papel do professor, no que tange, a abordagem de questões socioambientais e a sua implicação com o vivido.

Neste contexto, considerando que as questões socioambientais estão, inegavelmente, presentes no vivido, busca-se neste trabalho, compreender como o professor pode guiar as interações discursivas em sala de aula, as quais acredita-se podem resultar na construção dos significados aliado à interpretação do vivido. Para isso, entendeu-se necessário sinalizar as ações pedagógicas do professor, com fins de compreender os movimentos da sua prática, que levem ao estabelecimento de significados, pelo aluno, no processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Para isso, tornou-se imprescindível: i- observar, descrever e analisar as ações pedagógicas que constituíram a prática didática da professora em questão; ii - proceder a análise de episódios de ensino, a fim de identificar como ocorre o processo de construção de significados da aprendizagem, em sala de aula.

Antes, porém faz-se fundamental discorrer sobre a base teórica que sustentou as discussões das evidências empíricas obtidas em campo.

2.1 Perspectiva sociocultural nas investigações sobre interações e produção de significados na sala de aula

Sob a influência da psicologia sociocultural, as pesquisas em Educação têm despertado o interesse sobre o processo de significação em salas de aula, gerando estudos nas diversas ciências, os quais procuram responder como os significados são criados e desenvolvidos por meio do uso da linguagem e outros modos de comunicação.

A teoria de Vygotsky - apresenta forte referência para a mudança analítica da perspectiva individual de construção do conhecimento, para uma análise sociocultural- tornando-se referência para muitos estudos em Educação. Dessa forma, as atenções voltam-se à construção de significados a partir da relação dos sujeitos com o contexto histórico, cultural e institucional.

Aludido por Moll (1990, *apud*, Libâneo, 2004), Vygotsky remete a organização social da instrução como forma única de cooperação entre a criança e o adulto, tornando-se o elemento central do processo educativo; e por este processo interativo se transfere conhecimento à criança

em um sistema definido ressaltando-se, portanto, o significado do contexto social do pensamento para o desenvolvimento de novas formas de pensar.

Conforme discutido nos capítulos anteriores, a perspectiva sociocultural entende que o desenvolvimento cognitivo é formado a partir das atividades sociais, conferindo a interação, os materiais, signos e símbolos culturalmente construídos, referidos como materiais semióticos⁴. Dessa forma, o processo de formação da cognição humana surge a partir dos processos de interações sociais (JOHNSON, 2009, *apud*, VIEIRA ABRAHÃO, 2012), estas mediadas pela cultura, pelo contexto e pela linguagem.

Assim na perspectiva vygotskyana, o processo de construção do conhecimento ocorre a partir da interação social, a qual utiliza instrumentos mediadores que fornecem o papel de transformar as relações sociais em níveis mentais. O autor ainda considera que um dos principais instrumentos ou signos externos que permitem o movimento de transformar as percepções do plano interpessoal para o plano intrapessoal, é a linguagem. Ainda, de acordo com Bakhtin (1997), a linguagem não é individual, mas social, pois o significado atribuído a ela depende do contexto em que os sujeitos estão envolvidos.

Dessa maneira, implica-se à linguagem um instrumento do processo de ensino-aprendizagem utilizado pelo professor para ilustrar sua intencionalidade no momento de apresentar os termos científicos, bem como ao elucidar as formas de organização e significação dos elementos que compõe o conhecimento.

Neste contexto, infere-se que no processo dialógico, em que se utiliza a linguagem como instrumento deste, desdobra-se comunicações que estabelecem a inferência de sentidos e significados ao discurso. Tais comunicações podem ser aludidas pelos discursos originários em sala de aula.

⁴Se toda ação humana supõe uma mediação, do mesmo modo a aprendizagem se faz com a mediação semiótica ou pela interação com o outro, na interação social, na qual as palavras são empregadas como meio de comunicação ou de interação. A essa mediação, Vygotsky e seus discípulos denominaram de sócio-interacionismo – a ação se dá numa interação sócio-histórica ou histórico-cultural (MARTINS e MOSER, 2012).

Segundo Fairclough (1989, *apud*, Meurer, *et. al.*, 2008), o discurso é uma prática social, uma forma para as pessoas representarem a realidade, agirem sobre o mundo e, sobretudo, sobre as outras pessoas; caracterizando-se, assim, como uma forma de ação sobre as estruturas sociais.

Moita Lopes (2001) pressupõe que o discurso se trata de uma forma de ação no mundo. Assim, é através dos discursos que os participantes inseridos em um processo de interação, constroem o seu significado de mundo, operando ativamente no contexto no qual se encontram.

Neste estudo, o ato discursivo é tido como as manifestações verbais, realizada por meio da linguagem, isto é, as narrativas e discussões orais produzidas pelos alunos e professor em sala de aula. Além disso, o presente trabalho baseia-se na noção do discurso como forma de participação social (LOPES, 2001), em que os participantes discursivos, constroem o significado ao se envolverem mutuamente no discurso.

Dessa forma, as práticas discursivas promovidas em sala de aula, podem ser entendidas como a base da construção e da negociação do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem (LOPES, 2001). Assim, a construção do conhecimento em sala de aula, se dá a partir da ação discursiva de cada participante da interação, sendo essencial para que o aprendizado aconteça.

Sob tal perspectiva, considerando o discurso como uma das formas de comunicação mais comumente utilizada em sala de aula, neste estudo está em pauta a descrição das práticas discursivas neste ambiente. Busca-se, dessa forma, identificar o processo de formação de significados no processo de ensino-aprendizagem, utilizando a perspectiva do vivido como “pano de fundo” para as análises.

De tal modo, a partir das práticas discursivas, em sala de aula, ocorre a construção de significados, os quais são produtos da interação entre os saberes dos alunos e dos professores. Logo, infere-se que os significados são criados a partir da interação⁵ social e estão “relacionados à utilização da palavra realizada pelas pessoas” (MARTINS e MOSER, 2012), sendo estes internalizados pelos indivíduos.

⁵Sobre o conceito de interação, Bakhtin (*s/d, apud*, Mortimer e Silva, 2005), o pressupõe como o aspecto constitutivo da linguagem, priorizando-a (a interação) na análise e descrição de todas as formas de discurso. O autor ainda pondera que a partir do fenômeno social da interação verbal, constitui-se a ideia de dialogia.

No que tange a cognição de significados, Coll e Edwards (1998, p. 78, *apud*, Vivian, 2006), aludem que:

[...] o aluno constrói significados relativos aos conteúdos escolares, como resultado de uma dinâmica interna própria, mas a natureza cultural dos conteúdos marca a direção na qual esse processo construtivo deve ser orientado a partir do exterior, através da intervenção do professor. O aluno é o responsável final pela sua aprendizagem ao atribuir significado aos conteúdos, mas é o professor quem, com a sua intervenção, determina que as atividades das quais o aluno participe possibilitem uma orientação adequada do processo de construção, assim como um maior ou menor grau de amplitude e profundidade dos significados construídos (VIVIAN, 2006, p.68).

Para, Mortimer e Scott (2002) os significados são oriundos do processo de interação social dos indivíduos e internalizados por estes.

Sendo assim, pode-se entender que o significado é o resultado das interações, discursos e dos contextos em que ocorrem no processo dialógico. De tal modo, a sala de aula pode ser representada como um espaço aberto à interação, à construção de novos significados, cujo ambiente propicia um momento para exposição de ideias levando os sujeitos a pensar e refletir, sobre conceitos inéditos e aqueles que já trazem consigo.

Neste contexto, ao estabelecer significado àquilo que lhe é ensinado em sala de aula, acredita-se que o aluno pode alcançar a proposta de realizar leituras críticas da sua realidade, compreendendo e interpretando o espaço em que se insere. Isto é, ao internalizar e assimilar aquilo que lhe é ensinado em sala de aula, a partir da relação com as suas experiências e vivências, são criadas condições para formar cidadãos capazes de se mobilizarem frente ao contexto em que estão inseridos.

Deste modo, as interações discursivas são consideradas como constituintes do processo de construção de significados, possibilitando aos docentes levar em consideração não apenas aquilo que querem explicar, mas, também, envolver os alunos no processo, levando-os à interpretação, assimilação e internalização daquilo é discutido em sala de aula.

Através das interações discursivas e sociais, ocorridas em sala de aula, o aluno é levado a apreender significados e reflexões sobre o espaço vivido. Dessa forma, pode alcançar compreensões referentes à espacialidade dos fenômenos⁶, incidindo a interpretação e constituição do raciocínio geográfico.

⁶ ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO (2014); GOMES (2013), realizam interpretações minuciosas acerca da compreensão da espacialidade do fenômeno.

Acredita-se, portanto, que é a partir das interações discursivas que ocorre a promoção da construção dos significados, os quais possibilitam aos alunos tomarem consciência das suas ideias e por consequência “tentar o uso de uma nova linguagem com características da cultura científica” (VIVIAN, 2006).

Logo, nota-se a possibilidade de um espaço mais interativo - neste caso a sala de aula - por onde as linguagens sociais se revelam podendo-se destacar, a dos conceitos espontâneos que os alunos trazem do seu cotidiano e a dos conceitos científicos, que originam novos significados. Partindo dessa ideia, os alunos adquirem uma linguagem científica a partir da exposição de ideias e apreensão de conceitos oriundos da intermediação discursiva do professor.

O termo linguagem social criado por Bakhtin é compreendido como:

[...] um discurso peculiar a um determinado grupo da sociedade (profissional, etário, etc.) em um dado sistema, em um tempo determinado. Um falante sempre invoca uma linguagem social ao produzir uma enunciação e tal linguagem configura o que a voz do falante quer dizer. Como exemplos de linguagens sociais Bakhtin cita os dialetos sociais, o comportamento característico de grupos, os jargões profissionais, as linguagens genéricas, as linguagens de autoridades de vários círculos e de modas passageiras, etc. (MORTIMER e SILVA, 2005, p.3).

Sob este referencial, Mortimer e Scott (2002), consideram “cada ciência pode ser percebida como produto de uma determinada comunidade científica que apresenta suas próprias formas de falar e pensar sobre o mundo. Nesse sentido, cada ciência tem a sua linguagem social”. Desse modo, a linguagem social que é introduzida por meio do currículo escolar pode ser entendida como uma ferramenta que oferece uma forma distinta de interações e apreensão de significados.

No caso da Geografia Escolar, a sua linguagem social se destina a trabalhar com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais característicos de cada paisagem. Tendo em vista que o seu objetivo primordial conjectura estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem (BRASIL, 1998).

A linguagem social, portanto, se caracteriza pelo discurso de um grupo específico, sendo essa o caminho para a construção conjunta de significados e conceitos. Por conseguinte, cada campo do conhecimento apresenta suas próprias formas de articulação e construção de raciocínios, configurando a sua própria linguagem social.

Dessa forma, corroborando com Callai (2005), o processo de ensino-aprendizagem é algo complexo e amplo. E para isso, no ensino em Geografia, a partir da vivência e do desenvolvimento do pensamento do aluno, que será possível inferir a compreensão e significação do espaço. Dessa maneira, o papel do professor é imperioso ao explicar e levar o aluno a compreender os processos de interações entre a sociedade e a natureza, situando-os em diferentes escalas espaciais e temporais e conferindo-lhes apreensão de significados.

De tal modo, pode-se inferir que o processo de ensino-aprendizagem ocorre conjuntamente, de maneira articulada entre os sujeitos envolvidos e as diversas relações sociais que os cercam, cabendo ao professor, incidir uma série de decisões de ordem pedagógica, desde a elaboração do currículo, até as práticas escolares em sala de aula.

Assim, considerando que o professor é o agente mediador, o qual promove os processos de interação, diálogo e desenvolvimento do pensamento geográfico elaborado, busca-se compreender- ao elucidar os processos discursivos em sala de aula- como o professor pode colaborar para que ocorra o processo de internalização do ensino de Geografia, pelo aluno.

Assim, sob as proposições de Bakhtin e Vygotsky, Mortimer e Silva (2005), corroboram que a compreensão do ensino-aprendizagem envolve vários aspectos, tais como: a compreensão de como o professor estabelece interações com os alunos e como são disponibilizadas as concepções científicas, o tipo de discurso prevalecente em sala de aula, o processo de elaboração e apreensão pelos alunos de uma nova linguagem social, dentre outros.

Portanto, compreender a *performance pública* do professor, conforme sugerido por Vygotsky (s/d, *apud*, Mortimer e Silva, 2005), consiste em entender a dinâmica discursiva em sala de aula a partir dos movimentos provenientes dos professores, independente do objetivo almejado pelo professor na realização de uma atividade, com fins de alcançar a compreensão da forma como os significados são desenvolvidos em sala de aula.

Neste íterim, sugerindo que, “o que o aluno aprende na sala de aula depende da influência das ideias que traz consigo e através das quais o professor terá um ponto de partida para mediar a reestruturação das mesmas” (VIVIAN, 2006); o professor tem o papel fundamental de mediar as influências externas que o aluno traz consigo, perante os conceitos científicos trabalhados em sala de aula.

Assim, torna-se imprescindível compreender as implicações prático-pedagógicas do professor, pois este tem o papel primordial no processo de ensino-aprendizagem. Acredita-se que através do seu papel de mediador é possível desnudar nos alunos competências que os levem a falar, pensar e compreender sobre o meio em que estão inseridos, atribuindo-lhes, dessa forma, raciocínios geográficos.

Isto implica em compreender a forma como o professor intervém nas discussões dos alunos e o seu discurso pedagógico, como ele conduz o movimento das suas aulas para se chegar em diferentes níveis de dialogismo e interação, oferecendo suporte aos alunos para construção de novos significados.

Sendo assim, a partir da perspectiva teórica em educação, relacionada à corrente sócio- histórica ou sociocultural, em Vygotsky, busca-se nesta análise inferir como os processos de significação e entendimento, através da abordagem do vivido, em salas de aula de Geografia, são criados e desenvolvidos pelo professor, verificando o uso da linguagem e outros modos de comunicação, no processo de ensino e aprendizagem.

2.2 Reflexões sobre as Ações Pedagógicas e o Exercício Docente: análise dos dados

No tocante a Geografia Escolar, as propostas atuais de ensino, propõem a formação de um cidadão crítico, de um aluno que compreenda o seu papel na sociedade e articule relações nos diversos níveis escalares (CASTELLAR, 2015). Essa perspectiva sugere a superação da transmissão de conteúdos fragmentados e superficiais que, pouco ou nada, contribuem para que os educandos compreendam as organizações espaciais.

Sob tais inferências cabe ao professor de Geografia “desenvolver ações que contribuam para que os educandos compreendam as espacialidades produzidas a partir de interações entre o cotidiano dos educandos e os diversos e diferentes componentes espaciais” (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014, p.3). Dessa forma, considerando os momentos de reformulação da educação, faz-se necessário procurar entender o processo de construção do conhecimento, o qual resulta das interações/relação professor-aluno.

Sob tal ótica, esta pesquisa exigiu análises qualitativas das práticas docente, com a intenção de compreender como ocorrem as interações discursivas em sala de aula, a partir da mediação do

professor, as quais podem resultar na construção dos significados aliado à interpretação do vivido.

Assim, busca-se demonstrar nesta pesquisa, através das descrições, observações e interpretações que se seguem, as estratégias de ensino do professor, as quais envolvem a apreensão da sua tomada de decisões referentes ao tipo e a natureza das atividades, o momento destinado para cada atividade, bem como os recursos a serem utilizados no desenvolvimento da sua prática.

2.2.1 Instrumentos da prática de ensino

As ações deste trabalho foram organizadas a partir dos diferentes aspectos percebidos, durante as observações em campo, na prática pedagógica da professora. O trabalho de campo foi realizado durante o segundo semestre do ano de 2016, no qual a pesquisadora acompanhou todas as aulas de Geografia lecionadas, ao oitavo ano do ensino fundamental.

Durante a imersão em campo foram observados além dos discursos, os métodos práticos pedagógicos empregados pela professora, tais como: a seleção e organização dos conteúdos, a escolha dos métodos, as técnicas e recursos utilizados para sua prática de ensino. A partir desses dados, buscou-se compreender as ações provenientes pela professora, a fim de entender se tais movimentos poderiam contribuir para que os alunos pudessem apreender significados.

Dessa forma, a metodologia aplicada para a coleta dos dados, possibilitou conhecer o seu discurso, bem como incluir acesso direto à prática. Para isso, foram considerados os dados obtidos através da entrevista semi-estruturada, da observação em campo não-participante e levantamento documental, isto é, as formas de uso do Livro Didático, do Plano de Ensino e os Recursos Didáticos, pela professora.

Buscando alcançar o propósito de descrever e analisar as ações pedagógicas constituídas pela professora, aliado à análise das questões evidentes à percepção do vivido, fez-se necessária a apreciação individual de diferentes instrumentos percebidos em sua prática. Vale ressaltar que os instrumentos, neste trabalho, se tratam dos aspectos, métodos e/ou recursos identificados no exercício, os quais de alguma forma influenciaram sua prática pedagógica, sendo eles: - o Plano de Ensino, o Livro Didático, os Recursos Didáticos, a Avaliação e a discussão dos “saberes/conhecimentos” que podem influenciar o seu exercício. Dessa forma, corroborando

que a apreensão de cada um deles exigiu movimentos intelectuais diferentes, estes foram analisados separadamente.

Durante as imersões em campo, a pesquisadora percebeu que a professora utilizou como base do seu trabalho as propostas concernentes ao plano de ensino. Dessa forma, inferindo-se que este instrumento sustenta o trabalho da professora, considerou-se pertinente seguir as análises a partir deste. Logo, a análise dos demais instrumentos será realizada mediante as propostas concernentes no Plano de Ensino.

Ainda, considerando que o *Livro Didático* foi utilizado como base para o desenvolvimento do trabalho da professora junto aos alunos, fez-se mister inferir reflexões sobre usos, práticas de escolha e representações deste no ideário da professora, no intuito de apreciar a abordagem do vivido a partir da utilização deste material.

Em seguida, entendendo que o discurso e a prática pedagógica do professor estão vinculados, a um conjunto amplo de conhecimentos teóricos implícitos ou não, que direcionam seu relato e sua tomada de decisões em sala de aula (CUNHA e CAMPOS, 2010), buscou-se reconhecer as concepções subjacentes à prática educativa. Para isso, fez-se elucidar os *recursos didáticos* aderidos pela professora, os quais, acredita-se, podem revelar as intenções e tomadas de decisões docente nos processos de ensino e de aprendizagem.

Além disso, considerando que a *avaliação*, também, se enquadra em estratégias de ensino (GUIMARÃES, *et.al.* 2006), fez-se necessário compreender a forma de uso deste instrumento na prática de ensino da professora.

Por fim, ponderando que a interpretação geográfica é favorecida junto ao educando, mediante as relações entre *conhecimento docente* e as ações pedagógicas de um professor (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014) e que, “a estrutura cognitiva é inerente ao processo de aprendizagem; contudo, o conteúdo é que dará condições para que o aluno, junto com o professor e seus colegas, construa seu conhecimento” (CASTELLAR, 2015, p.54), considerou-se apropriado alçar inferências acerca do conhecimento do conteúdo da professora, apreciando sua contribuição para a construção da sua prática pedagógica.

Dessa forma, a partir do levantamento das formas de uso destes instrumentos, enquanto recursos da sua prática pedagógica - sendo que nem todos serão detalhadamente utilizados na análise, mas servirão de apoio na discussão dos resultados -, busca-se revelar como procede o discurso

da professora, em conjunto com as práticas pedagógicas, na perspectiva de elucidar se o ensinar Geografia está associado à compreensão do espaço vivido do aluno.

Também, foram utilizadas para esta análise, as conversas realizadas fora do contexto das aulas, entre a pesquisadora e a professora, o que foi fundamental para compreender a percepção da professora enquanto “pessoa”.

Para Nóvoa (2000, p. 15, *apud*, Neves, 2008) “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”, marcando a maneira de ver esse profissional. Ainda, corrobora que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal, porque a sua maneira de ser determina sua maneira de ensinar e vice-versa (NEVES, 2008).

Logo, a partir dos diálogos espontâneos⁷ em sala de aula, entre professora e pesquisadora, foi possível abstrair depoimentos da professora de maneira natural, configurando o seu discurso pessoal-profissional.

A tabela a seguir, ilustra o panorama geral dos instrumentos de coleta, seus objetivos e características.

Tabela 01 Instrumentos de coleta de dados

Instrumentos	Objetivos	Método
Descrição das formas de uso do plano de ensino em consonância com o LD	Confrontar o discurso prescrito com o trabalho real	Apreciação das propostas constantes no material e o discurso utilizado pela professora.
Recursos didáticos	Conhecer as ferramentas utilizadas para a sua base teórico-metodológica. Isto é, as formas de uso desses materiais pela professora.	Observação das aulas.
Avaliação	Reconhecer os processos de avaliação enquanto	Observação das aulas.

⁷ Nos momentos em que os alunos estavam realizando alguma tarefa em sala e surgiam preleções espontâneas entre professora e pesquisadora.

	instrumento da prática pedagógica	
Abordagem dos conhecimentos-saberes	Apreciar os caminhos que levaram às suas escolhas teórico-metodológicas	Observação das aulas, através do seu discurso, bem como a utilização dos materiais de apoio.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nessa perspectiva, as reflexões a seguir emergem sobre o processo de interação e produção de significados em sala de aula, buscando conjecturar como as práticas discursivas-pedagógicas instituídas em classe, têm atribuído significados no processo de ensino-aprendizagem, com ênfase na perspectiva do vivido.

Assim, corroborando com Roque Ascensão (2009), a investigação das práticas docente, bem como do seu conhecimento⁸ significa assumir uma questão, em si, complexa pois demanda, por vezes, a articulação com outros elementos. Tais elementos incluem os referenciais teóricos sobre um dado ensino, as orientações próprias das ciências da educação, as “persuasões” materializadas nos materiais didáticos destinados ao ensino, bem como, os rumos traçados pelas propostas curriculares oficiais. Deste modo, infere-se que todos esses elementos contribuem para a constituição do conhecimento do professor, influenciando suas práticas e discursos.

2.2.1.1 Quanto à utilização do Livro Didático:

Em relação ao plano de ensino, a professora declarou elaborá-lo anualmente. Contudo, considerando que a investigação foi realizada a partir do segundo semestre do ano de 2016, a análise do plano foi tomada a partir do terceiro trimestre. Dessa forma, serão descritas e consideradas as informações a partir deste dado momento.

⁸ Considera-se neste contexto, o termo conhecimento como algo amplo e intrínseco ao professor, algo que o professor dispõe ao longo da sua profissão sob diversas procedências. Alguns autores diferenciam os termos *saber* e *conhecimento*, neste estudo estamos utilizando-os como sinônimos. Sobre tais tipologias ver: Shulman (1987) e Tardif (2002).

A professora indicou como referência para elaboração do plano de ensino as propostas governamentais, constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, o Projeto Pedagógico⁹ escolar, os Livros Didáticos (LD) e outros materiais.

Contudo, foi percebido pela pesquisadora durante a análise, que as propostas do plano de ensino, o qual apresentava uma organização por meio de eixos temáticos, se baseava prioritariamente no Livro Didático (LD). Isto é, as propostas de conteúdo constantes no plano de ensino, eram idênticas aos conteúdos empregados no LD. Para ilustrar, foi realizado um recorte¹⁰ do plano de ensino, com fins de delinear os conteúdos propostos neste, em comparação ao LD. Conforme apresentado na tabela 02.

Tabela 02: Conteúdos do plano de ensino x informações LD

Planejamento 8º ano - Ensino Fundamental – 2º trimestre (maio, junho e julho)		
Eixo Temático: Cotidiano de convivência, trabalho e lazer		
	Plano de Ensino	Livro Didático
Tópicos	Espaço de convivência, trabalho e lazer: cidade e urbanidade Patrimônio e ambiente Impactos ambientais e sustentabilidades	-
Conteúdo	- A ação humana, a dinâmica natural e as questões ambientais; - O efeito global, o aquecimento global e suas consequências; - O aquecimento global e suas consequências sobre o clima;	- A ação humana, a dinâmica natural e as questões ambientais; - O efeito global, o aquecimento global e suas consequências; - O aquecimento global e suas consequências sobre o clima;

⁹O PP, oferece subsídios teórico-metodológicas ao professor, orientando-o acerca dos conteúdos a serem tratados em sala de aula, bem como orienta quanto o planejamento das aulas, auxiliam quanto a elaboração de avaliações, dentre outros.

¹⁰Nos anexos, se encontra o Plano de Ensino na íntegra.

	<ul style="list-style-type: none"> - Sociedade, consumo e questão ambiental; - Consumo e consumismo; - O agravamento da crise ambiental e o despertar da consciência ecológica; - A consciência ecológica e o desafio do desenvolvimento sustentável. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociedade, consumo e questão ambiental; - Consumo e consumismo; - O agravamento da crise ambiental e o despertar da consciência ecológica; - A consciência ecológica e o desafio do desenvolvimento sustentável.
<p>Planejamento 8º ano - Ensino Fundamental – 3º trimestre (agosto, setembro, outubro)</p> <p>Eixo Temático: Redesenhando o mapa do mundo: novas regionalizações</p>		
Tópicos	<ul style="list-style-type: none"> - Segregação Espacial - Regionalização e mercado - Nova Ordem Mundial 	-
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - A regionalização do espaço mundial - Um mundo bastante desigual - IDH: uma maneira de conhecer o nível de desenvolvimento de um país - Crescimento econômico nem sempre é sinônimo de desenvolvimento - Por que alguns países se desenvolveram e outros não? 	<ul style="list-style-type: none"> - A regionalização do espaço geográfico mundial - Um mundo bastante desigual - IDH: uma maneira de conhecer o nível de desenvolvimento de um país - Crescimento econômico nem sempre é sinônimo de desenvolvimento - Por que alguns países se desenvolveram e outros não?

Fonte: Elaborado pelo autor

Considerando que o plano de ensino em questão foi elaborado a partir dos conteúdos do LD e, conforme percebido nas observações, a professora seguia integralmente este plano para execução das aulas; infere-se que os conteúdos dispostos no LD influenciaram a sua prática. Isto é, foi perceptível, durante as imersões em campo, que o LD foi utilizado como fonte principal de consulta para os alunos e como instrumento de apoio da professora para condução das suas aulas, para sugestão de atividades e discussões dos conteúdos.

Cabe salientar que foram observadas vinte e nove aulas ao todo, e em dez destas, foi efetivado o uso direto do LD. Conforme anotações da pesquisadora:

Aula 4: A professora propicia um tempo para os alunos para fazerem atividades do LD.

Aula 5: A professora pede aos alunos para que leiam os textos referentes ao aquecimento global e efeito estufa, constantes no LD.

Nas aulas 6, 7, 8: Leitura e atividades do LD, referentes ao tema trabalhado em sala de aula.

Aula 11: Os alunos deveriam responder um questionário, constante no LD do professor.

Aula 15: Inicia outro tema, mas continua utilizando o LD como base principal de abordagem do conteúdo.

16, 21 e 23: A professora pede aos alunos para que façam atividades constantes no LD, referentes aos temas abordados.

Nota-se que com o objetivo de fixar e aplicar os conteúdos desenvolvidos, a professora orienta os alunos a realizarem atividades do livro didático. Podendo-se inferir que este recurso influenciou, nestes momentos, a sua forma de desenvolver as práticas pedagógicas.

Essa perspectiva se distancia das inferências de Vygotsky, uma vez que, as propostas prontas do LD, dificultam os processos de significações e apreensão dos conceitos científicos, os quais são internalizados mediante a valorização dos aspectos vivenciados pelo aluno.

Além disso, o professor corre o risco de não estar se fazendo uma mediação para a formação de conceitos por parte dos alunos, conceitos que precisam ser estabelecidos a partir do confronto entre aqueles que estão dentro de uma dimensão cotidiana e aqueles provenientes dos saberes científicos (CAVALCANTI, 2005).

Logo, é importante destacar que a análise do LD indicou um distanciamento entre as proposições de conteúdos e a abordagem do vivido. No que se refere a abordagem dos conteúdos, a grande maioria, senão todos, foram tratados a partir de uma escala de abrangência que se contrasta ao vivido, isto é, trata-se prioritariamente os conteúdos na escala global.

A esse respeito Souza (2012) elucida que, ao trabalhar os fenômenos processos e paisagens somente a nível global, acabam fazendo com que os indivíduos (no caso os alunos) não compreendam, ou melhor, não relacionem esse conteúdo com seu espaço cotidiano. E mais, a Geografia, caracteriza-se pelo estudo da produção social do espaço entendido como uma das características dos fenômenos. O papel fundamental dessa ciência no ensino básico é o de proporcionar aos alunos os códigos que permitam decifrar a realidade por meio, espacialidade dos fenômenos [...]. (PEREIRA, 2003, *apud*, SOUZA, 2012).

Logo, considerando que “nenhum estudo pode ficar restrito ao âmbito espacial em que está acontecendo, pois nada acontece de forma isolada” (Callai, 2005), e que “o processo de formação de conceitos, instrumentaliza um pensamento espacial” (Cavalcanti, 2005), infere-se que as conjecturas do LD não coadunam com as propostas de Vygotsky, o qual recorda que para o conhecimento do mundo, os conceitos são imprescindíveis, pois com eles o sujeito categoriza o real e lhe conforma significados.

Embora a professora demonstrasse saber da importância em abordar a escala do vivido no ensino de Geografia, conforme apreciado em seu discurso, foi possível observar que os objetivos propostos na sua fala, se distanciaram dos objetivos praticados. Tal discordância foi constatada ao levar em consideração que a sua principal ferramenta de apoio e efetivação das aulas é o Livro Didático, o qual trata os conteúdos relevantemente na escala global, não favorecendo ou pouco favorecendo a abordagem dos conteúdos na escala local.

Em sua fala, através da entrevista, quando indagada sobre a maneira como organiza a sua prática com os conteúdos geográficos e quais são os recursos que baseiam as suas aulas, a professora relata:

“Primeiro eu preparo o conteúdo bem específico da realidade deles, por exemplo, a gente faz projetos de agricultura familiar, né? Viver no campo com qualidade... Então, eu não vou ficar trabalhando com esse aluno, por exemplo, coisas que são muito do urbano, se ele é da zona rural. Ele vem para o urbano, mas a vida dele não é no urbano, então eu tenho que estar privilegiando algo que vai ser significativo para esse aluno, né? Assim é o preparo”.

Neste caso, nota-se a busca pela referência ao espaço de vivência dos alunos, em seu discurso. Pode-se dizer que a referência à realidade vivida dos alunos foi comum no decorrer das aulas e no desenvolvimento dos conteúdos, quando a professora aludia questões sobre a cidade, o bairro dos alunos e até as suas casas. Entretanto foi percebido, que essas abordagens se configuravam em apenas exemplos, isto é, a professora mencionava certas situações cotidianas sem inserir os alunos no processo “dialógico¹¹”, ou seja, sem possibilitar momentos para que os alunos pudessem expor suas múltiplas visões e argumentações a respeito do tema.

De tal modo, infere-se que as lacunas identificadas, quanto ao tratamento de escalas representadas no LD, podem trazer limitações ao processo de ensino-aprendizagem, visto que este instrumento foi utilizado como base de ensino através da leitura de textos e análises de imagens, mapas e gráficos; para discorrer sobre determinados processos; para introduzir novos conceitos e conteúdo; na realização de exercícios; para a execução de tarefas de casa, bem como, nos estudos para as avaliações.

É compreensível que o LD se trata de um instrumento necessário como acessório de atividades didático-pedagógicas, além disso, o aluno o encontra, em via de regra, como suporte para acesso aos textos informativos, imagens e atividades referentes aos variados conteúdos. No entanto, este não pode ser utilizado como a única fonte de conhecimento.

Conforme salientado por Castro Giovanni (2002), o LD é um recurso viável, porém, não pode ser convertido em um manual didático. O professor precisa se atualizar, produzir e questionar as informações nele contidas.

Do contrário, o Livro Didático pode contribuir para a perda de autonomia dos professores, uma vez que, este recurso especifica para o professor o conjunto de conhecimentos que ele deverá transmitir a sequência dos mesmos e a forma de transmiti-los e organizá-los (ENGUITA, 1991, *apud*, GUIMARÃES, *et.al.*, 2006). Fato este, observado durante o acompanhamento das aulas e ilustrado através do plano de ensino acima delineado.

¹¹Sobre o tipo de discurso e prática, bem como, a utilização e a inserção da perspectiva do vivido em suas aulas, discutir-se-á posteriormente no quando das análises discursivas. Para o momento, cabe apresentar reflexões acerca da utilização do LD, como um dos principais recursos didáticos utilizado pela professora para a sua prática de ensino.

Em uma das suas narrativas a professora levou-nos à inferência de que o conteúdo do LD é aquele utilizado como base da sua prática de ensino e partir do conteúdo trazido neste, faz-se as analogias e as possíveis e necessárias interações com o cotidiano do aluno.

[...] eu gosto de buscar atualidades pra contextualizar o que está no livro com o que é a vida real. Por isso eu acho que é até mais fácil pra gente fazer essa relação, do que o livro traz com o que você vive no espaço real”.

Diante da referida colocação, nota-se que o LD é utilizado como suporte para o processo de ensino do conteúdo científico, fato que gera polêmica, quando se observa problemas conceituais no livro. E situações intrincadas são geradas, quando paralelo aos problemas conceituais dos livros está à própria dificuldade dos professores em identificá-los (LONGHINI, 2008). Sobre tal conjuntura, discorreremos com detalhes em outro momento neste estudo.

Portanto, corrobora-se com Gimeno Sacristán (2000, *apud*, Sulleiman, 2011), quando afirmam que os materiais didáticos oferecem estratégias de ensino e, se aproveitados adequadamente, podem inovar a prática. No entanto, esses recursos são considerados negativos quando anulam a capacidade de iniciativa dos docentes, reduzindo sua autonomia.

Diante do exposto, nota-se que o LD enquanto recurso didático, tende a reforçar a contribuição dos trabalhos didáticos e pedagógicos, desde que o professor disponha de informações num contexto amplo, de forma a apoiar uma análise crítica que permita uma adequada seleção do material a ser utilizado em sala de aula.

Logo, considerando que o professor tem potencial de tornar-se agente mediador, contribuindo para que o aprender seja mais importante que o ensinar, é preciso que este utilize recursos didáticos mais adequados - os quais permitam que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas - evitando que todo o investimento repouse sobre o professor e auxiliando-o na consolidação das interações no processo de ensino-aprendizagem (GUSMÃO, *et.al.*, 2005).

Em se tratando de recursos didáticos torna-se conveniente elucidar aqueles utilizados pela professora, para que se possa compreender as intenções do planejamento e execução das suas práticas pedagógicas.

2.2.1.2 Recursos Didáticos

No Plano de Ensino de Geografia da referida professora, constam orientações metodológicas, nas quais incluem-se o detalhamento das atividades estratégicas a serem desenvolvidas nas aulas, conforme exposto no quadro abaixo. Neste caso, foi feito o recorte do Plano de Ensino, ilustrando as atividades estratégicas e os recursos didáticos propostos para desempenho das aulas.

Tabela 03: Atividades Estratégicas e Recursos Didáticos

Planejamento 8º ano - Ensino Fundamental – 2º trimestre (maio, junho e julho)	
Eixo Temático: Cotidiano de convivência, trabalho e lazer	
Tópicos	<p>Espaço de convivência, trabalho e lazer: cidade e urbanidade</p> <p><u>Patrimônio e ambiente</u></p> <p><u>Impactos ambientais e sustentabilidades</u></p>
Atividades Estratégicas	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação de textos, mapas e imagens - Aula expositiva e dialogada - Leitura e interpretação de manchetes - Estudo de textos complementares - Atividades de compreensão - Atividades com uso de dicionário e biblioteca - Atividades de cartografia - Interpretação de charges, gráficos e tabelas - Atividade de desenho (artes) - Pesquisa dirigida - Leitura e interpretação de histórias em quadrinho - Documentário: Globo Ecologia (dvd)

	- Pesquisa em revistas	
Recursos didáticos	<ul style="list-style-type: none"> -LD - Dicionário - Filme - Imagens (figuras) - Jornais e revistas - Lápis de cor, cola, etc - Xerox (cópias de mapas, textos, etc) - Internet (quando possível) - Filme (DVD) (relacionado ao tema estudado) - Mapas diversos (temáticos) - Planisfério. Globo Terrestre 	<p>Obs: Alguns recursos e metodologias poderão ser adicionados conforme: materiais disponíveis (recursos), o andamento e necessidade das aulas.</p> <p>Ex: filmes, documentários, textos, mapas, multimídia, internet, material de recorte, etc.</p>
<p>Planejamento 8º ano - Ensino Fundamental – 3º trimestre (agosto, setembro, outubro)</p> <p>Eixo Temático: Redesenhando o mapa do mundo: novas regionalizações</p>		
Tópicos	<ul style="list-style-type: none"> - Segregação Espacial - Espaço de convivência trabalho e lazer: cidade e urbanidade - Regionalização e mercado - Nova Ordem Mundial 	

<p>Atividades Estratégicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação de textos, mapas e imagens - Aula expositiva e dialogada - Leitura e interpretação de manchetes - Estudo de textos complementares - Atividades de compreensão - Atividades com uso de dicionário e biblioteca - Atividades de cartografia - Interpretação de charges, gráficos e tabelas - Pesquisa em revistas 	
<p>Recursos didáticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> -LD - Dicionário - Revistas/jornais - Recurso audiovisual (telejornal) - Imagens (figuras) - Jornais e revistas - Xerox (cópias de mapas, textos, etc) - Internet (quando possível) - Filme (DVD) (relacionado ao tema estudado) - Mapas diversos (temáticos) - Planisfério. Globo Terrestre 	<p>Obs: Alguns recursos e metodologias poderão ser adicionados conforme: materiais disponíveis (recursos), o andamento e necessidade das aulas.</p> <p>Ex: filmes, documentários, textos, mapas, multimídia, internet, material de recorte, etc.</p>

Fonte: Elaborado pelo Autor

Para Gusmão (*et.al.*, 2005), os recursos didáticos podem ser utilizados como instrumentos responsáveis por fazer a mediação entre o conhecimento teórico trazido pelo professor e a respectiva compreensão e análise por parte do aluno. Por isso, deve-se pensar em recursos que proporcionem o conhecimento do aluno face à complexidade apresentada pelo objeto mais claro da Geografia: o espaço geográfico.

Entretanto, conforme Perrenoud (2000, *apud*, Cysneiros, 2004), é necessário descartar receitas e modelos metodológicos prontos para uso. O professor pode aproveitar dos recursos não para reproduzi-los em sala de aula, mas para orientar discursos, preencher lacunas do que não foi aprendido e ensinar aos alunos a estabelecerem distâncias críticas com o que é vinculado ao seu cotidiano.

Durante as conversas informais em sala de aula, a professora relatou que busca empregar outros recursos didáticos, alheios ao LD, em especial os vídeos, para apresentar aos alunos realidades diferentes das suas, bem como, para “completar” as aulas. Os dados obtidos estão sintetizados a seguir.

A professora utilizou materiais como mapas, recursos multimídia (vídeos explicativos, documentários e filmes), com a intenção de ilustrar e fazer relações com as situações cotidianas dos alunos, conforme aludido por ela em conversas informais. No entanto, foi possível perceber que a utilização da maioria desses recursos, apresentara limites, uma vez que, foram utilizados de maneira ilustrativa, sem ocasionar problematizações entre as escalas, local e global.

Nas aulas 17 e 18, a professora apresenta um filme “A boa mentira¹²”, pedindo aos alunos para que se atentem às diferenças culturais, econômicas entre os países, bem como às políticas de acolhimento dos imigrantes pelos Estados Unidos. Antes de iniciar o filme, a professora enfatiza que eles (os alunos) devem saber e entender esses acontecimentos para poderem opinar. Continua, relacionando o filme, à situação política em que o Brasil se encontrava na eminência de aprovar a PEC 241¹³, a qual poderia influenciar o futuro de todos, segundo suas palavras.

¹² O filme retrata os anos da Guerra Civil que assolou o Sudão, entre os anos de 1983 e 2005, levando seus moradores a seguirem em direção a campos de refugiados, como para os Estados Unidos.

¹³PEC 241 ou 55, proposta de Emenda à Constituição, cujo objetivo é o de instituir um novo regime fiscal para o país. O alicerce central da proposta está baseado no estabelecimento do chamado “novo teto para o gasto público”. O pretexto é o de redução da relação dívida-PIB (Produto Interno Bruto). (Fonte: <http://adufop.org.br/courses/saiba-mais-sobre-a-pec-2412016/>).

Todas as informações foram colocadas pela professora antes de iniciar o filme, para que os alunos pudessem refletir sobre tais situações. A respeito deste modo de interação e discussão, fasear-se-á a análise discursiva posteriormente. Todavia cabe mencionar, que apesar de buscar trazer fatos do cotidiano dos alunos para discussão, a professora utiliza um discurso unívoco, desencadeando a transmissão verbal do conteúdo, a partir da exposição das suas ideias.

Enquanto os alunos assistiam ao filme a professora relatou à pesquisadora, que estava oferecendo esse filme para que os alunos pudessem interpretar e correlacionar a realidade deles à de outros povos; a fim de que eles tomassem conhecimento de outros mundos, culturas e realidades. Entretanto, lamenta que eles sejam muito imaturos para compreender a complexidade da segregação social.

Conforme alegado por Spejorin (2007), o aluno pode descrever o espaço, mas o fundamental é compreender os processos que o determinou.

Diante disso, pode-se inferir que uma série de processos internos, ainda não amadurecidos nos alunos poderiam ser estimulados, por exemplo, através dos processos interativos oriundos das discussões em sala de aula.

Além do referido longa-metragem, foram reproduzidos mais dois filmes, dentro do período das observações de campo, os quais não surtiram maiores discussões. O primeiro foi reproduzido no início do semestre, relacionado ao aquecimento global o qual não se surtiu nenhuma discussão posterior. O outro longa Diários de Motocicleta¹⁴ relacionava-se à cultura sul-americana, o qual fora reproduzido segundo a professora, para que os alunos conhecessem sobre as condições socioeconômicas dos países vizinhos. Cabe salientar que este filme retrata um cenário dos países sul-americanos na década de 1950, logo, o panorama econômico, social e político já modificou bastante até então, o que caberia discussões a respeito, entretanto, não houve nenhuma reflexão após o filme.

¹⁴O filme é baseado em fatos reais e aborda uma viagem pela América do Sul, em 1952, de Ernesto Guevara de La Serna (Che Guevara) e seu amigo Alberto Granado. Os dois saíram da Argentina com o intuito de percorrer o subcontinente em uma motocicleta, pois pretendiam conhecer a América do Sul, da qual só tinham informações através de livros e revistas.

Fonte: (<http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/o-filmediarios-motocicleta.htm>).

Esperava-se que após os filmes fossem levantadas reflexões e discussões a respeito e/ou propostas atividades relacionadas ao que foi percebido pelos alunos. No entanto, os filmes foram esboçados, ao que tudo indica, somente a título ilustrativo.

Mediante tal cenário, corrobora-se com as palavras de Cunha e Campos (2010), quando afirmam que é preciso que as decisões do professor estejam claramente fundamentadas para que ele seja capaz de refletir sobre o que acontece no momento da decisão e no momento posterior a ela. Por isso, é fundamental que ele tenha clareza dos objetivos que pretende atingir e que esteja baseado em teorias que possam auxiliá-lo na hora de tomar estas decisões.

Para isso é preciso saber manejar os conceitos, saber a que eles se referem e que condução teórica expressam (CASTELLAR, 2010), para promover o conhecimento e o raciocínio geográfico.

Além da utilização dos filmes – longa-metragem, foram empregados mapas, cartazes e vídeos, os quais, embora a professora os tenha utilizado na perspectiva de tornar as aulas mais atraentes, pode-se dizer que na grande maioria das vezes, tratavam-se de recursos apenas ilustrativos sem possibilitar apreensões de significados e problematizações do conteúdo pelos alunos.

Infere-se que a utilização de tais recursos, os quais não propiciaram diálogos com os alunos, foram abordados na perspectiva da fase de formação de conceitos denominadas de “conglomerado vago e sincrético de objetos isolados” (Vygotsky, 2001), sem estabelecer e efetivar relações que propiciassem a construção de significações dos conceitos. Tal fase será referida em outros momentos neste estudo, considerando que em outras situações essa perspectiva fora adotada na prática da referida docente.

Na entrevista, ao ser indagada quanto a utilização de recursos didáticos para auxiliar na sua prática, a professora relata que promove “mostras” para os alunos apresentarem determinados conteúdos à escola, como também os levam para visitar feiras de produtos *horti-fruti* da cidade e visitas técnicas: *“este ano teve visita técnica demais, o calendário ficou tão carregado de atividades assim (desse gênero), que nos últimos dois meses, não teve condição de encaixar mais nada”*. (Depoimento da professora sujeito da pesquisa)

A pesquisadora, então contesta porque na escola em que está ocorrendo a pesquisa, não percebido tal fato. A professora relata: *“é incrível como a gente percebe que cada escola tem uma organização. Nesta eles prezam mais por aulas dentro de sala, onde o aluno fique mais*

quieto na escola, né? Então isso, eu percebo muito...”. (Depoimento da professora, sujeito da pesquisa).

A professora relata que as atividades partem também de incentivo da escola, da equipe que está apoiando.

[...] Igual eu falei, eu supervisiono seis alunos do curso de Geografia daqui da universidade, de forma que eu pude separar três em uma escola municipal e três em outra estadual. Eles me apoiam, nossa! O apoio... As novidades que eles trazem às nossas reuniões para elaborar tudo. Então, acaba tornando mais dinâmico o trabalho, muito mais”. (Depoimento da professora, sujeito da pesquisa).

A pesquisadora ainda indaga, se esta escola não aceita esse tipo de apoio. A professora afirma: *“sim, mas ainda não tive oportunidade de levar Pibidianos pra lá, porque trabalhar em três escolas não é fácil. Aí assim, as experiências que eu tinha, o planejamento positivo que eu tinha levava pra lá, só que sem o apoio dos outros”*. (Depoimento da professora, sujeito da pesquisa)

A partir desse discurso pode-se perceber, dentre diversos outros fatores que, no momento em que foi indagada quanto aos recursos utilizados para as suas práticas, a professora associou-os às atividades extra-classe. Logo, pode-se perceber que em algumas escolas a professora utiliza tais recursos, neste caso as visitas de campo, e em outras não, o que modifica a sua prática de acordo com cada contexto.

Em sala de aula a pesquisadora indagou à professora, se ela não tinha interesse em levar os alunos para realizar visitas de campo ou outras atividades extra-classes, ela redarguiu que “não recebia pra isso”. Sobre tal eventos discorremos em outro momento.

Antes, considerando que o processo de ensino aprendizagem requer métodos, dentre eles a aplicação da metodologia avaliativa. Faz-se mister realizar uma breve discussão a respeito dos processos avaliativos utilizados pela professora, enquanto instrumento de prática pedagógica, tendo em vista que este método foi empregado, durante suas práticas, em diversas formas e ocasiões.

2.2.1.3 A avaliação enquanto método de prática pedagógica

Em linhas gerais, a avaliação é utilizada pela escola e professores como uma forma de constatar a aprendizagem dos alunos. Logo, de forma sucinta, com a finalidade de trazer considerações acerca da avaliação, enquanto instrumento de prática pedagógica, apresenta-se, neste trabalho, as formas de avaliação empregadas em sala de aula. Para tanto, foram considerados e percebidos

os seguintes instrumentos de avaliação utilizados pela professora: - a realização de exercícios, em sala de aula e em casa; - a realização de trabalhos em sala de aula, em grupo ou individual; - a realização de pesquisas; - a verificação dos cadernos; - e as provas/testes.

Segundo Ribeiro (2011), existe uma variedade de designações, conceitos, concepções teóricas e filosóficas que normalmente são utilizadas quando os seus autores querem referir a algum tipo de avaliação.

No que tange a avaliação da aprendizagem Libâneo (2004), coloca que existem diversos conceitos e interpretações, sendo essa caracterizada como o elemento verificação e qualificação dos resultados obtidos, no processo de ensino que visa determinar a correspondência dos resultados com os objetivos propostos pelo professor, a partir daí, é possível orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas. (LIBÂNEO, 2004).

Dessa forma, considerando os apontamentos de Rabelo e Cavalcanti (2009), que a avaliação da aprendizagem serve como base para a tomada de decisões, podendo se transformar em um instrumento auxiliar do ensino busca-se neste contexto, refletir sobre os processos avaliativos adotados pela professora e a sua função enquanto instrumento de prática pedagógica.

Durante o trabalho de observação da pesquisadora, foram múltiplos os episódios em que a professora utilizou o método de verificação nos cadernos - “vistos” - enquanto instrumento de avaliação. Para cada conteúdo trabalhado, era realizada uma atividade em sala de aula ou em casa/dever, a qual resultaria no “visto”.

Para Ribeiro (2011), muitos professores chamam de avaliar o processo de ensino aprendizagem quando o aluno em sala de aula passa a fazer as tarefas e depois o professor atribui uma nota. No entanto, o autor enfatiza que muitos deles copiam uns dos outros sem se preocuparem se a questão está correta ou não, uma vez que, o professor apenas verifica se foram preenchidas as questões; atribuindo notas ou pontos, que mais tarde são somados e divididos conferindo um conceito. Esse tipo de verificação, de acordo com o autor, não se caracteriza como uma avaliação, mas como a realização de exercícios para fixação do conteúdo e para atribuição de uma dada nota no final do bimestre.

Apesar de a professora referir em seu discurso que a avaliação é utilizada para estimular, para melhorar as aprendizagens e orientar o papel que o aluno tem a desempenhar na sociedade, pode-se inferir que o ato de oferecer o visto nos cadernos foi somente com a finalidade de

averiguar se os alunos fizeram a atividade ou não, uma vez que, as tarefas e atividades não foram, em sua maioria, corrigidas junto à classe.

Tal situação pôde ser observada através do seu discurso em sala de aula, quando a professora fala aos alunos que os processos de avaliação são realizados para apreensão do conhecimento, não somente como método avaliativo. Conforme ilustrado, na observação de determinada aula.

Aula 10: A professora inicia a aula passando “o visto” nos cadernos referente à atividade ao dia anterior e disponibiliza mais um tempo para eles terminarem a atividade (que não foi feita em casa). Em seguida, pede aos alunos para realizarem a leitura no LD, referente ao próximo conteúdo. (Observações em campo – anotação da pesquisadora).

Baseado nas proposições de Vygotsky, a aprendizagem ocorre a partir do processo dialógico e dinâmico. Logo, no que tange do ensino de Geografia, a avaliação precisa conceber a totalidade, a complexidade, isto é, não basta fazer a descrição e repetir os conteúdos, é preciso considerar as relações sócio-histórico-culturais-ambientais que constituem os espaços.

Assim, corroborando com as colocações de Castellar (2000) o professor precisa considerar que as atividades práticas aplicadas em sala de aula necessitam ser (re) pensadas como procedimentos que contribuem para o desenvolvimento conceitual e não apenas fixação de conteúdo. No caso do professor de Geografia, compreender os conceitos e conteúdo que devem ser priorizados é imprescindível para oferecer condições para que o aluno possa fazer a sua leitura espacial, a partir do conhecimento geográfico relacionado com a sua realidade.

Além disso, conforme ilustrado no item referente à análise do LD, a maioria das atividades propostas se baseavam na utilização do Livro Didático. No caso, da realização de tarefas esta perspectiva se mantém.

Aula 4: A professora propicia um tempo para os alunos para fazerem atividades do LD.

Aula 11: os alunos deveriam responder um questionário, constante no LD do professor.

16, 21 e 23: a professora pede aos alunos para que façam atividades constantes no LD, referentes aos temas abordados.

Considerando o LD como base da sua prática, conforme discutido anteriormente, cabe salientar que este não propicia análises, que levem o processo de ensino à inferências na escala local.

Conforme proposto por Mello (2003), para garantir que o processo de ensino resulte em aprendizagem, é preciso considerar, que este seja ativo do ponto de vista do sujeito que aprende, então a partir daí encontra-se o conceito de atividade.

[...] o aprendizado é garantido a partir das situações que envolvem intensamente o sujeito naquilo que faz, quando este se interessa profundamente pelo resultado que alcançará ao final do processo. Nesse caso, o sujeito atua com o corpo, o intelecto e as emoções. (LEONTIEV, 1988, *apud*, MELLO, 2003).

Sob tal perspectiva, pode-se inferir que as atividades propostas pelo LD, as quais incidem na realização de tarefas com reflexões, na maior parte das vezes, na escala global, dificulta o processo de internalização e apreensão de significados, pelos alunos. Logo, restringe-se a possibilidade de o aluno estabelecer relações com os conhecimentos prévios adquiridos em sua vida cotidiana, conforme proposto na teoria vygotskyana.

Referente a realização de trabalhos em grupo, foi perceptível em diversos momentos, que a professora permitia a realização dessas atividades em conjunto. Todavia, não foi possível apreender que tal oportunidade foi colocada para que os alunos pudessem discutir conteúdo, mas pelo fato de nem todos os alunos munirem-se do LD no momento da tarefa. Em via de regra, as atividades em grupo eram propostas, apenas, para se compartilhar os livros.

Neste caso, a professora perde a oportunidade de explorar a possibilidades da construção do conhecimento mediante o estabelecimento da Zona de Desenvolvimento Proximal.

Na proposta de Vygotsky, é nesta “zona” que se encontram as capacidades e habilidades potenciais, em amadurecimento do aluno, o qual é capaz de fazer mais com o auxílio de outra pessoa (professores, colegas) do que faria sozinho. Essas capacidades e habilidades, destaca o autor, uma vez internalizadas, tornam-se parte das conquistas independentes da criança (CAVALCANTI, 2005).

Assim, a professora teria o potencial de agir enquanto sujeito mediador no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, através do estabelecimento da ZDP. Mediante o estabelecimento desta zona, poderia excluir situações em que os alunos atuassem mecanicamente, apenas motivados em concluir a tarefa, ao contrário agiriam construindo em conjunto, significações e sentidos à atividade e ao conteúdo.

Quanto à realização de pesquisas, a professora sugeriu durante todo o período de observação, apenas dois momentos para realização de pesquisa fora do ambiente escolar. A primeira relacionada aos impactos ambientais e sustentabilidade e a outra relacionada ao conteúdo, “Regionalização Mundial”, a qual abrangia as propostas da PEC 241/55.

Referente ao primeiro tema, a professora mencionou à pesquisadora, que almejava que os alunos interagissem com os pais na pesquisa, uma vez que, se tratava de questões relacionadas ao consumo de energia elétrica, água, alimentação, enfim, ao consumo geral de uma família. Quanto a esse tema, a professora não corrigiu ou comentou com os alunos posteriormente em sala de aula, uma vez que, a maioria dos alunos não fez a atividade.

Neste caso, nota-se que a professora busca métodos que estimulem a participação dos alunos na realização das tarefas e até mesmo da família, no entanto, nem sempre adquire êxito em suas propostas.

Todavia, corrobora-se com as proposições de Mello (2003), a qual enfatiza que quando o aluno está interessado no resultado da atividade, ele se envolve inteiramente ao realizá-la. A sua interação com a atividade é o que o faz agir despreendendo todas as suas funções como atenção, memória, pensamento e sentindo neste processo, ocasionando o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A atividade se constitui, pois, quando a tarefa tem um sentido para o sujeito que a realiza.

Tal situação pode ser interpretada tanto no caso da pesquisa, quanto das atividades e tarefas propostas para dentro e fora de sala de aula. Logo, a correção das atividades junto à classe, poderia denotar a possibilidade de criação das Zonas de Desenvolvimento Proximal e instigá-los a querer participar das atividades.

Quanto à segunda proposta de pesquisa, a professora discutiu com os alunos a respeito do tema em sala de aula, porém, mesmo assim, a minoria realizou a pesquisa. Neste ínterim, a professora relata à pesquisadora, que tal situação a desestimula, isto é, o fato de os alunos não realizarem as tarefas que lhes são propostas.

No caso desta segunda proposta de pesquisa, há situações adversas que podem ter ocasionado a não realização da pesquisa. Talvez a carência de condições materiais para realizá-las. A escola não oferece recursos necessários para realização de pesquisas, não possuindo uma biblioteca com livros atualizados, sequer um laboratório de informática. Além disso, a maioria dos alunos

não possui acesso à internet em casa, conforme mencionado pelos próprios em certa ocasião em sala de aula.

Apesar de tais dificuldades, conforme exposto por Rabelo e Cavalcanti (2009) quando a avaliação e/ou atividade está comprometida com a aprendizagem, ela não intimida professores e alunos, pois os agentes do processo pensam e participam dela de maneira direta e efetiva. Assim, infere-se que os processos avaliativos podem ser mais fidedignos às propostas vygotskianas, constituindo o processo de significação a partir das diversas interações entre os sujeitos.

Outro instrumento de avaliação utilizado em sua prática tratou-se da realização de provas/testes. De certa forma pode-se conjecturar, a partir das observações em sala de aula, que as características das suas avaliações se basearam nas dimensões objetivas e/ou quantificáveis, envolvendo aspectos procedimentais e atitudinais, mediante julgamento do que é certo e errado, de maneira bastante engessada.

Tal fato pode ser exemplificado quando após realização da prova bimestral, a professora devolve aos alunos suas avaliações e antes de comentar qualquer questão, estabelece que os alunos copiem, da prova para o caderno, as questões que estes erraram, com fins de fixarem o conteúdo.

Em seguida, a professora comenta junto aos alunos que esperava respostas mais completas. Entretanto, apesar desta colocação, não possibilitou momentos para se debater as questões e repostas da prova. Ainda, comenta que eles (os alunos) poderiam ter discutido melhor nas questões abertas, pois sabia, afirmou a professora, que eles apreenderam o conteúdo.

Neste caso corrobora-se com Rabelo e Cavalcanti (2009), as quais afirmam que neste modo de avaliação, o aluno deve devolver ao professor exatamente o que ele recebeu durante as aulas, não cabendo a ele a interpretação, sequer participar ativamente do seu processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, foi observado durante a correção da prova, que os alunos não compreendiam determinados temas e assuntos tratados na prova, os quais foram tratados em sala de aula e/ou constavam no LD - base de apoio para estudos e consulta dos alunos. Por exemplo, durante o último trimestre do ano letivo foi tratado, o eixo temático denominado “Regionalização dos

Mundos”, todavia, no momento da correção da prova, os alunos alçaram dúvidas referente ao significado da palavra Regionalização.

A partir de tal colocação, pode-se inferir que a avaliação se tratou de um método externo e que o aluno não estabeleceu a apreensão do conteúdo, reduzindo neste caso o ensino de Geografia, a um ato de responder questões, inibindo as propostas de refletir o espaço e estabelecer significações ao conteúdo.

Para Rabelo e Cavalcanti (2009), quando se considera a cotidianidade de alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem, inclui-se o momento da avaliação. Com base na teoria socioconstrutivista, a aquisição de conceitos não se dá pela memorização dos mesmos, pela acumulação quantitativa dos conteúdos trabalhados em sala de aula de forma pronta e acabada, mas ocorre, a partir dos questionamentos, avaliações e possíveis respostas, de um trabalho desenvolvido por grupos e indivíduos.

Ainda, referente à avaliação/teste somente em uma questão foi tratada a perspectiva do vivido, a qual indagou quais atitudes diárias poderiam ser tomadas pelos alunos para melhorar o meio ambiente. Somente um aluno associou a resposta ao seu cotidiano, os outros deram respostas relacionados à escala global, conforme trabalhado no LD.

Nota-se, que mesmo que a professora tenha incluído sutilmente perspectivas do vivido na avaliação, foi possível perceber durante as observações em campo, que a sua prática de ensino em Geografia se baseia ainda apenas na colocação de fatos do cotidiano.

Conforme Cavalcanti (2002), o ensino de Geografia tem por objetivo levar os alunos a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que eles vivenciam, de modo direto ou não. Logo, o raciocínio socioespacial propicia a construção de conceitos que deve se dar a partir da inter-relação de conhecimentos cotidianos e científicos e a apreensão destes é de suma importância para se compreender o pensamento geográfico. Assim, a autora infere que a avaliação da aprendizagem em Geografia deve ser um recurso pedagógico que auxilie o aluno na construção e reconstrução desses conceitos.

Considerando que a avaliação deve ser utilizada como um instrumento de comunicação voltado para o levantamento das dificuldades dos discentes, a correção de rumos, a reformulação de procedimentos didáticos – pedagógicos e de objetivos e metas, de modo a facilitar a construção dos conceitos na aula. (ROMÃO, 2005; QUINQUER, 2003, *apud*, SILVA, *et.al.*, 2014). Assim,

foi possível perceber que esta proposta de avaliação, não foi realizada no momento dessas análises.

Para tanto, foi notório em seus discursos e em algumas práticas, que a professora reconhece a necessidade de assumir novas metodologias, levando os alunos a interagirem e se interessarem mais pelo conteúdo. Todavia, também foi perceptível a dificuldade em materializar a teoria em prática. Talvez ao se deparar com dificuldades que a impeçam ou dificultam a execução de tais propostas, suas avaliações dão ênfase aos processos de classificação, seleção e os resultados obtidos pelos alunos.

Transformar a prática avaliativa significa, sobretudo, questionar a educação desde as suas concepções, seus fundamentos, sua organização, suas normas burocráticas. Significa redefinição de conteúdo, mudanças conceituais, das funções docentes, entre outras, propiciando um novo caminho ao processo pedagógico (RABELO e CAVALCANTI, 2009).

Sendo assim, no processo de ensino-aprendizagem com vistas ao socioconstrutivismo, não basta somente explicar o que pensa e/ou se considerar adepto de uma prática inovadora, é preciso demonstrar isso durante o planejamento, as aulas e no momento da avaliação, ou seja, durante todo o processo. Nesse sentido, é preciso estar atento para que os conceitos colocados para os alunos não sejam meras definições ou descrições de fatos, é preciso que os conceitos de Geografia estejam relacionados com o mundo vivido desses alunos. Pois, se não há aprendizado, não há que ser avaliado (RABELO e CAVALCANTI, 2009).

Ao refletir sobre os processos avaliativos e os diversos instrumentos que compõem ou podem compor uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem, remetemos e corroboramos com os diversos autores supracitados, a necessidade de pensar sobre a eficácia do processo de ensino em Geografia.

Reconhece-se, assim, que os discursos e as práticas da professora se articulam às suas visões e atuações, são desnudadas através dos seus diversos conhecimentos, os contextos em que se insere, as teorias educacionais em que está imersa e outros.

Dessa maneira corrobora-se com Tardif (2002), o qual considera que o professor é um sujeito ativo e partir dessa prerrogativa deve-se admitir que a sua prática não é somente um espaço de aplicação dos saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes

específicos oriundos dessa mesma prática. Isto é, o professor produz ou tenta (re) produzir conhecimentos através dos quais ele compreende.

De antemão, observadas tais lacunas e mediante as propostas educacionais, inclusive dos PCN's (BRASIL-1998), os quais propõem que o docente efetive uma educação de qualidade, apoiada em uma fundamentação conceitual e pedagógica sólidas, tendo este a clareza do seu papel de mediador de conhecimento na sociedade.

Nota-se que é preciso analisar uma série de fatores, dentre eles, o conhecimento ou conhecimentos que o professor traz da sua formação e da sua experiência, na perspectiva de elucidar como estes são aplicados em sala de aula e como estes conhecimentos/saberes, levam o professor às suas tomadas de decisão para efetivar suas práticas.

Dessa forma, a partir dessas ilações que envolvem a prática da professora pesquisada, torna-se necessário fazer uma relação direta do seu exercício com os saberes docente. Nesse sentido, a partir das observações e em consonância com as perspectivas de (GROSSMA, WILSON e SHULMAN, 2005, TARDIF, 2002, ROQUE ASCENSÃO, 2009, 2014), foi possível perceber que os diversos saberes/conhecimentos¹⁵ inerentes à professora, orientam a sua prática.

2.2.1.4 Quanto à abordagem dos conhecimentos-saberes docente

De acordo com os dados observados e analisados, no que tange a sua prática docente cotidiana, foi possível perceber que existem saberes/conhecimentos que orientam a prática da professora.

Logo, a partir da entrevista semi-estruturada e das observações em campo, foi possível esclarecer e adaptar informações, relacionadas à descrição e à importância da formação dos saberes/conhecimentos da professora acerca da sua prática docente. Além disso, desnudaram-se aspectos de sua trajetória de vida e profissional levando a inferência de que estes influenciaram na construção de seus saberes docentes e às estratégias adotadas em suas práticas.

¹⁵ Nota-se que o texto traz inferências sobre os termos, saberes e conhecimentos. Isso ocorre pelo fato dos termos provirem de correntes teóricas distintas. Entretanto, não é foco desta pesquisa debater sobre as possíveis distinções entre estes termos. Contudo, conforme Fiorentini (*et. al.* 1998, *apud*, Fernandez, 2015) ao tratar de saberes e conhecimentos, infere-se que o conhecimento se aproxima da sistematização da produção científica; por outro lado, o saber, representa o modo de conhecer/saber, menos sistematizado, articulado a outras formas e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação (FERNANDEZ, 2015). Deste modo, os termos serão utilizados para o mesmo fim neste estudo.

O tratamento do conhecimento docente chegou à esta pesquisa, por acreditar que a prática docente não se trata somente de refletir a atitude pedagógica em sala de aula, nem tampouco somente analisar a questão da didática. Conforme advertido por Tardif (2002), o trabalho docente não é uma atividade burocrática, que demanda habilidades e disposições mecânicas. Este alicerça-se no processo de constituição histórica dos docentes, identidade profissional, que considera as suas atitudes e valores os quais constituirão o seu “saber-fazer”, a partir das necessidades e desafios colocados pelo ensino.

Segundo Roque Ascenção (2009), a construção do conhecimento docente ocorre de forma dialética, sendo difícil – senão impossível – estabelecer qual dos seus componentes interfere mais na estruturação de um conhecimento pedagógico. Portanto, a versão pedagógica de um conhecimento procede da articulação entre outros conhecimentos, produzidos em espaços diversos.

Neste contexto, desnuda-se o conhecimento pedagógico do conteúdo, o qual pode ser usado na metodologia dos professores para orientar sua prática em sala de aula de forma contextualizada. Este sugere que o conhecimento está relacionado com o planejamento e o processo de ensinamento na sala de aula, isto é, refere-se ao encontro entre conteúdo e pedagogia (FERNANDEZ, 2011).

De acordo com Shulman, o conhecimento do conteúdo pedagógico constitui:

[...] a capacidade de um professor para transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas pedagogicamente poderosas e adaptadas às variações dos estudantes levando em consideração as experiências e bagagens dos mesmos. (SHULMAN, 1987, *apud*, FERNANDEZ, 2011, p.12)

Dessa forma, a articulação entre os saberes torna-se interessante, para a formação do professor de Geografia, no sentido de, integrar os conteúdos da ciência geográfica, à prática pedagógica didática dos saberes adquiridos, necessários ao processo de ações crítico reflexivas em sala de aula (CAVALCANTI, 2002).

Nota-se, portanto, a importância de traçar caminhos que contribuam para apreensão dos saberes e práticas da professora de Geografia no cotidiano escolar, conferindo que ao distinguir suas propostas pedagógicas, é possível identificar como o conhecimento ou os conhecimentos podem influenciar e determinar a sua ação pedagógica. Isto é, como a docente desempenha suas funções nas situações de ensino e aprendizagem e como estes (os conhecimentos) influenciam o exercício da sua profissão docente.

Conforme mencionado, o tratamento do conhecimento docente chegou à esta pesquisa, por entender que conhecimento do conteúdo específico¹⁶ (SHULMAN, 1987, ROQUE ASCENÇÃO, 2009) influencia a prática pedagógica e vice-versa. Além disso, foi observado abordagem de falhas conceituais no tratamento dos conteúdos, o que levou querer identificar, como o conhecimento do conteúdo docente pode direcionar a sua prática pedagógica.

Infere-se que, em razão de o livro didático ter sido utilizado como base para suas práticas pedagógicas e ensino, os equívocos referentes aos conceitos e terminologias constantes neste, foram reproduzidas da mesma forma pela docente.

Na abordagem do eixo temático “Redesenhando o mapa do mundo: novas regionalizações”, o LD utiliza os termos desenvolvido e “subdesenvolvidos” para identificação dos blocos de países economicamente e socialmente distintos. Contudo é sabido que estes conceitos são obsoletos, os quais são denominados por “países desenvolvidos e menos desenvolvidos¹⁷”.

Logo, foi percebido que em todas as aulas referentes a esse eixo temático, os termos foram utilizados, reiterados e discutidos pela professora, sem que ela redarguisse sobre tais os conceitos.

Para ilustrar, em uma das aulas a qual se referia às desigualdades econômicas e sociais existentes no mundo, a professora informa aos alunos que existem diferenças econômicas entre os países mesmo se encontrando “no mesmo lado da regionalização”. Ela comenta: [...] “apesar

¹⁶O “conhecimento do conteúdo específico” refere-se àquele corpo de conhecimentos da área ou assunto que se irá ensinar, o qual inclui saber como se deu o desenvolvimento histórico daquela área, seus desdobramentos atuais e as teorias científicas que o dão suporte. Este apresenta respectiva influência nos conhecimentos pedagógicos do conteúdo, o qual é de posse exclusiva do professor, uma vez que ele é responsável pela sua elaboração no momento da prática (SHULMAN, 1987, *apud*, LONGHINI, 2008).

¹⁷Há controvérsias quanto a classificação de países, visto que não existe uma única definição internacionalmente reconhecida de país desenvolvido e os níveis de desenvolvimento, econômico e social, podem variar muito dentro do grupo dos *países em desenvolvimento*. Atualmente os critérios utilizados classificação são questões controversas, um dos critérios utilizados é a renda *per capita* e o valor do produto interno bruto *per capita* de cada país. Outro critério econômico é a industrialização. E por fim, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que mede três dimensões: riqueza, educação e esperança média de vida e é uma maneira padronizada de avaliação e medida do bem-estar de uma determinada população. Desde o início da década de 1990, a ONU e o Banco Mundial acreditam que o termo “subdesenvolvimento” é desnecessário ao falar destes países, pois dá a impressão de que estarão neste estado permanentemente. O termo utilizado para substituir o mesmo é “*país em desenvolvimento*”, o qual significa que o país ainda não é desenvolvido, porém está em movimento, tentando modificar sua situação para tornar-se um lugar melhor para sua população. Fontes: <<https://nacoesunidas.org/acao/desenvolvimento/>>; <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pa%C3%ADs_desenvolvido>; <<https://www.publico.pt/espaco-publico/jornal/a-onu-e-os-paises-menos-desenvolvidos-154741>>.

de ambos serem categorizados como subdesenvolvidos, há muita diferença entre o Brasil e o Sudão”.

A partir da sua colocação, presumia-se que fosse estimulado um momento para que os estudantes analisassem os diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando o processo de generalização dos fenômenos. Segundo Castellar (2010), a interpretação dos fenômenos geográficos, também ganha significado, quando o aluno entende a diversidade da organização dos lugares.

Todavia, além de não propiciar a desenvoltura de um diálogo, estabelecendo neste momento um método discursivo de transmissão de conhecimento Monteiro (2004), ainda foram perceptíveis limites perante a abordagem do conhecimento geográfico, ao reproduzir falhas conceituais do LD.

Ainda que não seja o foco deste trabalho, neste caso, seria possível inferir que uma possível limitação do conhecimento do conteúdo, faz com que a referida professora se baseie no LD como base principal de suas práticas de ensino?

Advertem Grossman, Wilson e Shulman (2005, *apud*, Roque Ascensão, 2009), que aquilo que o professor conhece sobre a matéria que leciona, “a ausência ou a precariedade do conhecimento do conteúdo, interfere em sua prática docente”. (GROSSMAN, WILSON E SHULMAN, 2005, *apud*, ROQUE ASCENÇÃO, 2009, p.72).

Para Spegiorin (2007), no atual contexto de ensino da Geografia, o que se observa é que as práticas didáticas são promovidas a partir de conteúdos que não se trazem relação significativa para a vida escolar, ou para o exercício da cidadania. As autoras colocam que tal circunstância ocorre por diferentes razões, por um insuficiente domínio do conhecimento do conteúdo científico por parte do professor, pelo apego às prescrições sobretudo do LD que impede uma reflexão maior sobre sua adequação à realidade ou, ainda, pela falta de domínio das teorias de ensino-aprendizagem, o que compromete a mediação pedagógica.

Sob tal circunstância, é perceptível a necessidade de adequação do conhecimento do conteúdo, o qual se relaciona diretamente com a matéria a ser ensinada e compreende o domínio do conteúdo específico (GROSSMAN, WILSON SHULMAN, 2005).

Corroborar Castellar (2010, p. 50), que é imprescindível “trazer a discussão das questões relativas aos conteúdos específicos geográficos para o campo da didática, das concepções de aprendizagem e, assim, os conteúdos específicos transformar-se-ão em meios e não em pontos de chegada”.

Neste ínterim, estudos dedicados ao conhecimento do conteúdo de docentes geógrafos (ROQUE ASCENÇÃO, 2009; MORAIS, 2011; ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014; CASTELLAR, 2010), perpassam pela análise não somente do conhecimento do conteúdo, mas do conhecimento do conteúdo pedagógico (SHULMAN, 2005), o qual é composto pelos conteúdos específicos a serem ensinados junto às estratégias de como ensiná-los.

Tais autores inferem que ao se propor uma prática pedagógica inovadora, que permita ao professor alçar problematizações no ensino, estimulando o aluno a significar e interpretar os fenômenos observados na realidade é preciso investigar o seu processo de formação inicial e continuada.

O pensamento Shulman (1987, *apud*, Marcon, *et. al.*, 2010), pressupõe que a base de conhecimentos para o ensino se refere a um corpo de conhecimentos, concepções e disposições construídas em diferentes momentos, contextos e experiências vividas pelo estudante-professor ao longo da sua trajetória pessoal, escolar, acadêmica e profissional.

Neste caso, adverte Bento e Cavalcanti (2009) que “assim como os saberes docentes, a prática docente é um elemento fundamental de análise da formação e ação do professor”. Pensar sobre a prática, não é somente refletir a atitude pedagógica em sala de aula, nem tampouco a questão da didática. É refletir também sobre a profissão, a carreira, as condições de trabalho, as organizações escolares, o que se refere à responsabilidade e autonomia dos professores (BENTO E CAVALCANTI, 2009).

Para Tardif (2002), o saber docente é tido enquanto um saber plural, o qual é formado de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Ou seja, envolve o conhecimento da estrutura e funcionamento da escola, baseia-se na experiência cotidiana do profissional, da sua experiência na ação pedagógica. O saber da disciplina relacionado ao conhecimento científico da ciência e ainda, o saber curricular prescrito que se apoia em discursos, objetivos, conteúdos e métodos selecionados como modelo pela cultura escolar.

Discutindo também a temática, Ariza *et.al.* (2000, *apud*, Bento e Cavalcanti, 2009) discutem sobre o conhecimento profissional, o qual se repousa em dois tipos de saberes: o *saber acadêmico e disciplinar* e o *saber-fazer*. O saber acadêmico e disciplinar corresponde ao conhecimento consciente, racional, embasado nos elementos da ciência, vinculado à atividade acadêmica. O saber-fazer seria um conhecimento, baseado na lógica do pensamento cotidiano e na realidade vinculada aos contextos escolares concretos, ou seja, aos processos mais ou menos intuitivos de ensaios e erros durante o trabalho em sala de aula.

A partir desse entendimento de que a prática docente não se reduz à apenas a didática ou conteúdo, mas articula através dos diversos saberes os quais estabelecem entre si, simultaneamente, uma relação dialética entre teoria, conteúdo e prática (CAVALCANTI, 2009), fez-se necessário, neste estudo, empreender como se dá essa relação dialética entre os saberes da professora, os quais influenciam sua prática pedagógica.

Apesar de não discorrer minuciosamente neste trabalho sobre a perspectiva do conhecimento e saberes dos professores, o que caberia a realização de outro estudo, devido a sua complexidade teórica; nota-se que é imprescindível compreender que a formação docente, inicial e continuada do professor, incide diretamente na sua atuação em sala de aula. Corrobora-se que se não forem discutidas tais questões, pouco adiantará alçar estudos e suposições para um exercício crítico e mediador do professor propondo interpretações geográficas e consolidação de cidadanias ativas.

Para isso, foi solicitado à professora, via entrevista, que fizesse um apanhado da sua carreira em períodos de 05 anos e para cada agrupamento desses 05 anos, que ela descrevesse como se enxergava em sua profissão/carreira. A professora informou que possui 19 anos de carreira e a partir desta cronologia, relata:

“Ah, tudo mudou. Mudou bastante. Se eu for colocar em uma balança hoje, vai dar uma diferença muito grande. No início é o que? Aquele início que eu não tenho muita experiência, mas cheia de... muito conhecimento e achando que eu tinha que aplicar, só aplicar. Estudava muito, mas eu queria só aplicar aquele conhecimento. E aos poucos, né? Ah, e o próprio contexto, exigia isso muito de mim. Eu trabalhava com alunos, com turmas de alunos que eram mais sedentos de... por esse momento de professor lá..., né? Enquanto professor expositor que dialogava, era mais claro isso. Quando eu comparo, quando eu comecei com os dias de hoje, os meninos eram mais dedicados, sabiam ouvir mais do que falar, eles eram mais acomodados nesse sentido de buscar também esse conhecimento, né? Esse é um parâmetro gritante que a gente pode tá comparando. Hoje, eu falo assim, você pediu de cinco em cinco anos, mas eu falo no decorrer do tempo, até os dias de hoje. Hoje os nossos alunos são mais inquietos, são alunos que têm muito mais informações e de uma maneira muito mais interessante do que a escola pode oferecer, então eu atribuo a isso, a diferença da

época em que comecei e como é hoje. E também houve essa diferença do nosso aluno, a sociedade mudou, o contexto é outro, mas a nossa escola não mudou. Eu não vejo essa mudança, desde infraestrutura... como assim? [...]. Quando falo a escola, falo o que o sistema me oferece para acompanhar essa mudança, eu não falo escola x, y. Não! É o contexto que a gente vive. Essa é a mudança que eu vejo.”

Em seu discurso, foi possível perceber que a professora atribui a sua carreira e as mudanças ocorridas nestes últimos anos, a partir da postura do aluno e a necessidade da sua adaptação frente essas mudanças. Enquanto se refere às atitudes dos alunos e as mudanças propostas pelo sistema escolar, percebe-se que ela esquiva ou não dá ênfase ao seu papel, neste momento da pesquisa.

Além disso, neste trecho do seu discurso, cabem algumas inferências, principalmente referentes às passagens sublinhadas. Quando a professora ressalta que “*Quando eu comparo, quando eu comecei com os dias de hoje, os meninos eram mais dedicados, sabiam ouvir mais do que falar, eles eram mais acomodados nesse sentido de buscar também esse conhecimento.*”

A partir da sua fala, também, ao recordar os primeiros anos da sua carreira, são evidenciadas pistas de que a professora se enquadrava no estilo de transmissão de conteúdo.

Eu trabalhava com alunos, com turmas de alunos que eram mais sedentos de..., por esse momento de professor lá..., né? Enquanto professor expositor que dialogava, era mais claro isso. [...] Esse é um parâmetro gritante que a gente pode tá comparando.

Nota-se a sua preocupação em imprimir conhecimentos, em sistematizar os conteúdos apreendidos durante a graduação para desencadear a transmissão verbal do conteúdo, a partir de aulas expositivas, sem se preocupar com a base dialógica (CAVALCANTI, 2005). Sobre tal padrão de discurso abordaremos, com maior ênfase, adiante.

Quanto a isso Neves (2008), salientam que a formação do professor, dentro da perspectiva acadêmica, via de regra, concebe o ensino como sendo um mero processo de transmissão de conhecimentos e aquisição da cultura acumulada pela humanidade. Esta prioriza um modelo de professor intelectualizado que se constrói a partir do conhecimento acadêmico, sem que seja relevante o conhecimento pedagógico que orienta “como” esse conhecimento deve ser transmitido.

Fato este comprovado pela excessiva preocupação da professora, no início da sua carreira, com o repasse de conteúdos e talvez, com menos ênfase nos processos de construção e significação do conhecimento.

Além disso, ao salientar que “*a sociedade mudou, os moldes para preparo do ensino mudou, mas a escola, o sistema, a infraestrutura para atender aos alunos não*”. Nota-se através do seu discurso, que a sua atividade, dos professores em geral, sofre determinações institucionais, técnicas, regimentais, econômicas, o que muitas vezes, define um gênero de atividade estabelecido por uma norma social (FAITA, 2004, *apud*, MOTTA, 2003), o que acaba influenciando a sua prática.

Pode-se corroborar, neste contexto, com Tardif (2002), ao afirmar que o professor é munido de um saber plural, conforme mencionado, os quais vão se delineando a partir da experiência. É nessa perspectiva que esses saberes adquiridos nas vivências do professor como cidadão, na sua formação inicial, nos processos de formação continuada, no cotidiano da escola, assim como, nos processos de gestão e de ensino, são importantes para o professor na sua prática docente, propiciar a construção da sua identidade profissional.

Logo, buscando entender a compreensão da professora, quanto a sua atuação, desde o início da sua carreira, a pesquisadora pede à docente para que discorra sobre o seu processo de formação inicial. Para isso, sugere à professora que faça um apanhado da sua carreira desde o início, até os dias atuais. A professora retoma à sua trajetória relatando:

“Olha, eu fiz licenciatura e o meu curso foi específico para lecionar, para dar aula, para estar em sala de aula, mas eu sinto hoje... Sinto falta do trabalho de pesquisa que o meu curso não me ofereceu, eu sinto essa necessidade do trabalho de pesquisa, que está mais voltado para o bacharel, né? Para o bacharelado (...). Então é essa a carência que eu vejo na minha formação e para as faculdades hoje, o que elas oferecem, né? Aí, eu tento neste caso, estar buscando através da leitura, estar acompanhando (...). Igual eu tenho ajuda de “Pibidianos¹⁸”, que são alunos da universidade que trabalham junto comigo e atuam junto comigo, então eu percebo isso e me ajuda bastante, mas esta carência não tem jeito ela está presente”.

A partir do seu discurso, nota-se que a professora percebe a necessidade de se atualizar, de “aprender para ensinar”, conforme advertido por Roque Ascensão (2009). Pode-se inferir que, a formação de grande parte dos professores de Geografia e suas difíceis condições de trabalho, muitas vezes, impedem que esses profissionais acompanhem as discussões acadêmicas da ciência, discutam e adotem propostas precristas atuais, até mesmo aquelas previstas nos PCN’s (SPEGIORIN,2007).

¹⁸Os Pibidianos são discentes do curso superior de Geografia, os quais participam do Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência. O Programa permite ao aluno uma experiência no ambiente escolar, antes de se formar.

Neste caso, pode-se inferir a dificuldade em colocar em prática as novas tendências de ensino, propostas nos documentos oficiais, permanecendo-se assim desempenhando aulas que enfatizam a transmissão do conteúdo e a uma geografia descritiva, se distanciando dos seus reais objetivos pedagógicos.

Mediante o seu discurso, nota-se que não são apenas questões relacionadas ao conteúdo ou a abordagem das práticas didático-pedagógicas que influenciam o trabalho da professora de Geografia. Sua atividade envolve aspectos peculiares relacionados à sua formação.

Dessa forma, o conhecimento do conteúdo específico carece da simultânea formação teórico-pedagógica do professor, que o capacite a compreender sua prática, a aprendizagem dos alunos e as contradições vivenciadas por ele no dia-a-dia (CASTELLAR, 2000).

Neste contexto, corrobora-se com Roque Ascensão (2009), ao afirmar que o conhecimento do professor sobre um conteúdo não é estático e pode sofrer variações ao longo da carreira, em função de novas formações, dos contextos nos quais trabalha, dos investimentos realizados na ampliação de seu conhecimento, entre outros fatores. A autora complementa afirmando que, aquilo que o docente conhece sobre uma determinada matéria, pode favorecer o entendimento das suas opções pedagógicas, entre as quais se incluem a seleção do que será trabalhado, a escolha dos materiais e dos recursos didáticos a serem utilizados, dos processos avaliativos e das estratégias didáticas (ROQUE ASCENÇÃO, 2009).

Logo, fez-se necessário buscar junto à professora, as matérias que foram mais marcantes, no processo de graduação em Geografia, bem como o porquê dessas matérias terem sido marcantes, com fins de compreender se o conteúdo aprendido nessas matérias contribuiu para o desenvolvimento da sua prática. A professora então, discorre a respeito, iniciando sua fala, apresentando a disciplina que mais se identificou na sua formação:

“A geografia política que trata as questões sociais, sabe?...Das questões econômicas, né? Essa foi a geografia que mais me marcou. Eu achei essa muito mais relevante que a geografia física, não menos...não que ela seja menos importante que a política. Mas eu acho que a geografia política, né? O social, a relação humana, eu achei que ela me marcou demais. Eu sempre fiquei mais atenta e a gente acaba..., não deixa de colocar isso no seu planejamento, nem suas práticas. Porque eu acho que é mais fácil para o homem, o ser humano, o aluno entender a importância dessas relações, de compartilhar, de entender esse espaço, a relação, a organização desse espaço, dessa população, dessa sociedade. E eu sempre trabalhei, por isso que eu gosto de buscar atualidades pra contextualizar o que está no livro com o que é a vida real. Por isso eu acho que é até mais fácil pra gente fazer essa relação, do que o livro traz com o que você vive, no espaço real.”

Conforme, advertido por Roque Ascensão (2009), um professor de Geografia adquire conteúdo ou temáticas diferentes em sua formação, como parte do conjunto de conhecimentos geográficos, entretanto pode conhecer mais sobre uma temática e trabalhá-la melhor com seus alunos, do que outra temática qualquer. Fato este percebido durante as observações e também mediante o discurso acima, em que a professora demonstrou possuir maior habilidade na Geografia Política e Geografia Social.

Considerando que foi possível observar duas propostas diferentes de abordagem do conteúdo, nesta pesquisa, isto é, a abordagem do conteúdo com foco em questões ambientais e outro focado em questões sociais, foi possível perceber maior habilidade em tratar um conteúdo e outro nem tanto. Assim, infere-se que ao não dominar determinado conteúdo, a professora tende a ter uma prática pedagógica improvável ante os objetivos do ensino de Geografia, quando se pensa em interpretação da espacialidade de um fenômeno.

Essa realidade pode ser constatada ao se observar a fragmentação e as dicotomias que o próprio currículo da geografia escolar apresenta, quando a adjetiva como física, humana, política, conforme apontado por (GUERRERO, 2005, *apud*, SPEGIORIN, 2007). Além de reforçar a fragmentação do ensino, o que dificulta as correlações entre os conceitos científicos a serem construídos e os conceitos cotidianos trazidos pelos alunos, bem como a apreensão dos significados no processo de ensino-aprendizagem, conforme proposto por Vygotsky.

Isto porque, quando se ensina aos futuros docentes a apropriação de conhecimentos, faz-se o estudo do fenômeno e não da espacialidade do mesmo. Quando se afirma que é através da interação entre os componentes espaciais e o fenômeno (lida a partir dos conceitos estruturantes e do tripé metodológico¹⁹) que se produz a interpretação das espacialidades, se afirma, simultaneamente, que o estudo isolado de componentes espaciais não constitui um exercício geográfico (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014).

Sob tal perspectiva, a professora foi indagada sobre o que pensa a respeito da relação conteúdo da Geografia e cotidiano do aluno, ela responde:

Como você pôde perceber, em alguns temas que estamos trabalhando em sala de aula, os alunos são mais perceptíveis, né? Quando começamos a trabalhar a questão ambiental, nós detectamos dentro da escola vários problemas, de origem de sustentabilidade, de ambiental e que os alunos também, logo já atuaram naquilo. Como por exemplo, o filtro que estava vazando água o tempo inteiro. Eles fizeram até plaquinha (para conscientizar sobre o uso da água), procuramos a direção... Então

¹⁹Localizar, descrever e interpretar (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014).

é dessa forma, tem que ser o que está mais próximo a realidade deles, né? Também é feito, mas cada um dentro da sua realidade.

Apesar de perceber a importância de se considerar a perspectiva do vivido no processo de ensino-aprendizagem, a partir do seu discurso, não foi possível verificar em sua prática problematizações do conteúdo e estabelecimento das relações espaciais dos fenômenos. Foi possível constatar que, quando o assunto envolve a prática pedagógica, de alguma forma ou de outra, há predominância da prática de ensino mais voltada para uma concepção fragmentada e instrutiva.

Além disso, ao mencionar em seu discurso que incentivou os alunos à conscientização de atitudes corretas em relação ao meio ambiente, verifica-se uma concepção antropocêntrica de meio ambiente, enquanto objeto de análise fragmentado das questões sociais.

Nesse sentido, valoriza-se pouco a abordagem do conhecimento geográfico nas diversas escalas geográficas, afastando-se das proposições vygotskianas e da Geografia Escolar, as quais propõem problematizações que possibilitem aos alunos internalizarem e significarem o conteúdo geográfico, promover espacialidades dos fenômenos e por conseguinte raciocínios geográficos²⁰.

Mediante tal perspectiva, buscou-se compreender a partir das colocações da professora, se ela procura estabelecer relação entre o que está ensinado e o cotidiano dos alunos. E como procede para alcançar tal objetivo.

[...] Tem que estabelecer (a relação entre o que está ensinando e o cotidiano), porque se você não estabelecer não tem significado o ensino da Geografia. O que está no livro não passa ter significado, simplesmente está ali para eu estudar e fazer prova, mas para eu colocar em prática no meu dia-a-dia? Se você não trazer isso para o mundo real, o espaço de vivência dele, não adianta. E esse é o meu maior aliado para atrair esse aluno para a aula de Geografia, para a boa nota em geografia. É nisso que eu percebo, é ali que eu tenho que me apegar e buscar...é onde o aluno expõe o que ele vê, é onde ele dialoga comigo, é nesse momento. É trazer para que tenha significado, por exemplo, vou trabalhar hidrografia, vou falar do meu rio Jequitinhonha aqui, vou falar do meu Rio Grande aqui....Não adianta eu falar da Amazônia, do Rio Negro e Solimões que está lá no norte, sendo que eu tenho aqui também. Aí depois, é claro que eu tenho que falar dele, mas depois que eu contextualizei, isso aqui, na realidade do meu aluno... Aí a gente vai mais longe. É nesse sentido. Por exemplo, eu estava trabalhando com os alunos, tanto do estadual quanto do municipal, questão de regiões, aí eu peguei o Vale do Jequitinhonha, para depois trabalhar as regiões brasileiras. Quando trabalhei a questão da regionalização do espaço que falava do mundo desenvolvido e subdesenvolvido, o tempo inteiro a gente adequa ao contexto político que estamos vivendo, as reformas políticas, as propostas de leis, a PEC. Então, buscando isso para ver, como que isso

²⁰ Segundo Castellar (2010, p.45), este refere-se à possibilidade de compreender o espaço construído, a ordenação territorial, a espacialidade e/ou a territorialidade dos fenômenos, bem como a escala social de análise.

vai contribuir para essa regionalização do Brasil, enquanto desenvolvido e subdesenvolvido, né? A questão social. Então, tem que buscar o real, o atual.

Ao contrário do que foi dito, não foi percebida, durante as observações, uma possibilidade de transformação social ou de relacionamento discursivo com os alunos, a partir da ação mediadora da professora. De fato, houve situações, em que ocorreram apontamentos acerca da realidade cotidiana dos alunos, no entanto, não foram estabelecidas relações entre os conceitos científicos e cotidianos. Neste caso, sua prática configura-se em “conglomerado vago sincrético de objetos isolados” (VYGOSTKY, 2001).

Nessa perspectiva, recorre-se às contribuições de Perrenoud (1993, *apud*, Bento e Cavalcanti, 2009), ao afirmar que em muitas situações a ação do professor não é a concretização da teoria, não é uma representação consciente do que é pertinente fazer em diferentes situações, até por que o professor não é provido de receitas na memória que ditem o que ele deve fazer no momento desejado.

Mediante o discurso anterior da professora, em que esta afirma administrar o processo de ensino e construção do conhecimento, tendo como referência imediata o cotidiano dos alunos, desnudou-se a indagação: se esta obteve o preparo em sua formação para lidar com tais relações, isto é, associar o conteúdo científico ao cotidiano dos alunos. A professora responde:

Ah, foi só com a minha experiência, foi só com o tempo. Agora, as minhas aulas de didática contribuíram muito, muito. Eu tenho uma professora de didática que até hoje ela é a minha conselheira, ela ainda me ajuda. Até hoje! Há uns quatro anos atrás eu fui convidada para trabalhar em uma escola que não..., em uma escola particular, que não era da faixa etária que eu estava acostumada, ou que eu havia me preparado... Aí ela me ajudou muito. E eu corri atrás, busquei ajuda..., ela disse, que isso pra mim não seria um grande problema e contribuiu. Então, as aulas de didática, essa relação que eu ainda tenho com alguns poucos professores da minha época, também, ainda me ajuda.

A partir dessas discussões, pode-se inferir que o trabalho docente não é uma atividade burocrática, que demanda habilidades e disposições mecânicas. Esta alicerça-se no processo de constituição histórica dos docentes, identidade profissional, que considera as suas atitudes e valores os quais constituirão o seu saber-fazer, a partir das necessidades e desafios colocados pelo ensino (TARDIF, 2002).

Para Bento e Cavalcanti (2009), a prática da educação se constitui pelo diálogo entre as ações presentes e passadas dos indivíduos, do mesmo modo que é constituído o conhecimento sobre essas práticas; não há como negar a autonomia dos sujeitos; há casualidade no que fazem, há liberdade, criatividade e também necessidade de se basear na tradição acumulada.

Logo Tardif (2002), salienta que o professor é aprofundado pelo saber plural, o qual se desdobra em saberes múltiplos, que por sua vez, tornam-se pouco valorizados pela sociedade.

Distanciados da produção de conhecimentos transformam-se em meros executantes ou assemelham-se a um operário dentro de uma estrutura cada vez mais rotineira e empresarial. Segundo Amigues, todo esse contexto dificulta que a ação do professor consista não apenas em aplicar prescrições, mas que possam colocá-las à prova, reorganizá-las e substituí-las, dando protagonismo a esse profissional, aproximando o prescrito do realizado, e acima de tudo, criando um ambiente de realização coletiva de tarefas distribuídas ao longo do período escolar que se constituem como desenvolvimento dos participantes (SPEGIORIN, 2007, p.45).

Neste ínterim, outros fatores percebidos, além das lacunas observadas acima, foram questões relacionadas ao cotidiano escolar, a falta de tempo e incentivo para realização de práticas inovadoras podem fazer com que a prática pedagógica seja prejudicada.

Nos depoimentos em sala de aula, a professora expressa sua insatisfação quanto as condições de trabalho, os moldes do sistema, enfatizando que tais situações a desanimam em realizar determinadas atividades.

Aula 8: enquanto os alunos realizavam as atividades do LD, em sala de aula, a professora relatou à pesquisadora, espontaneamente: *“A questão do ensino é muito limitada, as escolas não têm recursos pra nada, essa, “pior ainda”*. Até o momento em que foi proferido este discurso, a escola não munia de recursos com o data-show, computadores, etc. Continua seu discurso, afirmando que a Secretaria de Educação não investe na escola. *Eu não tenho “ânimo” para preparar aulas diferentes porque não tem recursos (materiais), incentivo e além do mais, leciono em três escolas diferentes, “é difícil inovar para tantas realidades diferentes”*. *Eu estou cansada e por isso mando os alunos fazerem atividades do LD*. A pesquisadora, logo indaga sobre a possibilidade de se realizar atividades fora de sala, a professora relata que a Secretaria de Educação levava e bancava os custos para visitar o zoológico em Belo Horizonte, hoje não faz mais isso. A pesquisadora insiste, perguntando se a escola permite que os professores levem os alunos em locais próximos como o PEBI: *“Sim. A escola libera, mas eu não pego essa responsabilidade porque vou ter que organizar tudo sozinha e eu não ganho pra isso”*. (Depoimento da professora, durante as observações em sala de aula).

Nota-se que diversos fatores, levantados pela própria professora reduzem a realização de uma prática pedagógica contrária aos métodos tradicionais, fazendo com que ela se atenha aos recursos que dispõe, sobretudo o LD.

Neste contexto, quando aludido o questionamento, no início deste item, se a utilização do LD ocorria pela limitação do conhecimento do conteúdo. Não cabem afirmações concretas, mediante tais ilações. Contudo, pode-se inferir que um outro motivo que leva a professora a utilizar o LD, enquanto suporte para as suas práticas, consiste na busca por atividades que a auxiliem sobre “como ensinar” aquele conteúdo. Ou seja, além de ser empregado como fonte de abordagem de conteúdos, o LD é utilizado como manual de sugestões que acaba influenciando na forma de desenvolver as atividades em aula, ou seja, no conhecimento pedagógico do conteúdo (LONGHINI, 2008).

Além disso, foi identificado através do seu discurso, a razão da utilização do LD. Compreende-se que as condições de trabalho, também influenciam a sua tomada de decisão para definir tal prática e utilização deste recurso.

Sob tal ótica, Spiegiorin (2007) afirma que os professores desenvolvem um trabalho alienado, sem intencionalidade em relação às propostas de melhoria do ensino, adotando posturas, discursos, decisões e escolhas de caráter pragmático e imediatista. O que caracteriza um fazer pedagógico pouco transformador, sustentado apenas pelo conhecimento tácito, sem a reflexão crítica.

Ainda, ao mencionar que *não tem “ânimo” para preparar aulas diferentes porque não tem recursos (materiais), incentivo e além do mais, leciona em três escolas diferentes, “é difícil inovar para tantas realidades diferentes”*.

Retoma-se novamente à perspectiva da necessidade de ter que “aprender para ensinar”, isto é, ao fato do professor ter que se atualizar e reciclar. Na entrevista a professora corrobora esta ideia quando diz que “o professor tem que ser especialista em tudo, o que vai onerar a sua prática e ainda, nem tudo o que planeja é possível de se realizar”.

Quando indagada sobre o que busca na condição de professora de geografia, isto é, qual o *feedback* (retorno) espera dos alunos, enquanto professora. Esta relata que para ela é um orgulho ser professora de Geografia, entretanto, hoje se sente angustiada, conforme descrito a seguir.

“[...] hoje eu estou angustiada com o contexto, com as propostas aí que veem, no que diz respeito ao nosso profissional da educação. Com a própria maneira com que a sociedade trata a educação, pais de alunos tratam a educação, a desvalorização do profissional, né? E essa desvalorização, eu não estou falando em termos de salário, é em termos de humano, importância enquanto profissão, isso realmente me deixa muito triste cabisbaixo, quando eu faço essa comparação. Me deixa desestimulada, digamos assim. É pelo contexto, pelo desafio, tem dia que você planeja uma coisa,

com o mínimo de recurso, com uma fotocópia, você não tem esse recurso. E você entra em uma sala com 40, 45 alunos, o que você tem ali? Dentro do que você planejou e ainda aquilo que você planejou, nem sempre foi possível, né? Então é um desafio. A questão da indisciplina influencia e está ligada a essas salas superlotadas, conforme eu já falei uma escola que não evoluiu desde infra-estrutura, né? Essas reformas que, sem ouvir quem está lá, trabalhando com o aluno. Que chega na escola, pula de uma escola para outra, porque com um cargo só é impossível você ter o mínimo de salário então, e outra coisa, você tem que trabalhar com 6º, 7º, 8º, 9º, 1º, 2º e 3º, você tem que ser quase um especialista em tudo. E isso também, vai te onerar, onerar nos seus preparos de seus projetos, de suas aulas, né? E ainda assim, a gente faz, claro é a nossa função. E na hora que você consegue realizar tudo, outros fatores que não dependem de você, por exemplo, os recursos necessários, ainda estão faltando. Então, neste ponto o sistema, nossa! Deixa muito a desejar. Além do salário é óbvio”.

Nota-se, através do discurso, que determinações institucionais como uma cultura escolar fortemente influenciadas por diferentes conjuntos de interesses, além das propostas regimentais e técnicas que moldam as atividades organizacionais da escola (MORGAN, 1996, *apud*, SPEGIORIN, 2007), podem definir um gênero profissional ou gênero da atividade, que acaba aprisionando o professor a um agir rotineiro, repetitivo e pouco criativo (SPEGIORIN, 2007).

Contudo, na visão de Paulo Freire (2016), os professores, algumas vezes, se acomodam ao mundo da opressão do sistema educacional, em que o caráter pedagógico utilizado pela maioria das escolas, a partir da organização baseada em ordens, regras, leis e saberes prescritos, caracterizam uma educação opressora, voltada para o controle do indivíduo, sejam eles alunos, professores ou gestores.

Tal perspectiva retira do professor, a capacidade de autoria criativa no trabalho escolar, reduzindo-o a um mero executante de prescrições, que transcende o conteúdo através da reflexão sistemática durante a realização do processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 2016). Conjetura que pouco favorece o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e a atribuição de sentidos e significados na aprendizagem.

Logo, o ensino de Geografia nestes moldes, se mantém na proposta da exposição de conceitos e memorização, contribuindo, muito pouco para a interpretação do espaço geográfico, bem como para compreensão da realidade pelos alunos.

Neste contexto, faz-se mister destacar e corroborar que os professores devem se qualificar, não somente em sua formação inicial, como também na formação continuada. Criando condições para que o professor, enquanto sujeito mediador do processo de ensino-aprendizagem escolar, possa assumir a intenção de estabelecer raciocínios geográficos em suas práticas pedagógicas.

Para tanto, acredita-se que o processo de formação do professor, possa fornecê-lo possibilidades para que ele articule teoria e didática, corroborando a ideia de que ele poderá propor reflexões e problematizações mediante aquilo que aprendeu no seu processo de formação (CASTELLAR, 2010).

Sob tais reflexões, infere-se que as práticas docentes e os processos discursivos delineados pelo professor, são arraigados de intenções e experiências advindas de diversos contextos, as quais podem direcionar o processo de construção e condução das suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, considerando as propostas socioconstrutivistas aludidas por Vygotsky, as quais buscam a inserção do vivido nos conteúdos geográficos possibilitando o processo de internalização dos significados; busca-se, neste trabalho, considerar, não somente os instrumentos que conduzem a prática pedagógica, como também, o discurso do professor enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem.

3 ANÁLISE DOS DISCURSOS E INTERAÇÕES EM SALA DE AULA: PERSPECTIVAS DIDÁTICAS

Para essa investigação busca-se, através da apreciação dos diferentes tipos de discursos utilizados em sala de aula, pontuar elementos inerentes à reflexão da prática pedagógica do professor de Geografia.

Conforme discutido, infere-se que a partir das interações discursivas que ocorrem na sala de aula, criam-se possibilidades para que os alunos ampliem e deem significados aos conceitos da Geografia Escolar. O processo de aprendizagem, portanto, é visto como uma (re)construção das concepções dos alunos, vinculadas ao seu cotidiano no espaço comunicativo/social da sala de aula.

Assim, “a forma com que o professor intervém nas discussões dos alunos é fundamental, seja qual for o objetivo almejado na realização de uma atividade” (MORTIMER e MACHADO (2001, *apud*, VIVIAN, 2006, p.12), partindo do pressuposto de que a apreensão dos processos interativos discursivos, oferecem suporte para o processo de construção de significados pelos alunos.

De tal modo, a partir de tais inferências desnudou-se a necessidade de se discorrer sobre os processos discursivos em sala de aula, considerando que tanto alunos como professores, por intermédio da socialização de ideias, podem alcançar um suporte sólido para promover o ensino-aprendizagem.

Na eminência de identificar como as interações são produzidas em sala de aula e sobre como os diferentes tipos de discurso podem auxiliar a aprendizagem dos estudantes, autores como MORTIMER e SCOTT (2002, 2003, 2005,) LORENCINI (2000), COMPIANI (1996), MONTEIRO e TEIXEIRA (2004) e outros, identificaram perspectivas didáticas que subsidiam a análise dos discursos, concernentes ao ambiente da sala de aula.

Neste contexto, conforme Cavalcanti (2009, p.3), “toda prática de ensino é orientada por concepções e posicionamentos teórico-filosóficos, seja de maneira consciente ou não”, busca-se discernir os padrões de discurso que prevalecem nas salas de aula de Geografia, com fins de elucidar suas contribuições na apreensão de significados no processo de ensino-aprendizagem.

3.1 Concepções pedagógicas para análises do discurso

Considerando a existência de diversas propostas e denominações de análise didática que envolve os discursos em sala de aula, para essa investigação optou-se por utilizar como principal referência, a perspectiva didática de análise do discurso proposta por Mortimer e Scott (2002), em interação e diálogo com outras propostas referenciadas neste trabalho.

A escolha de tal perspectiva como referencial, encontra explicações tais como: - os autores seguem a perspectiva sociocultural e acreditam que os conceitos espontâneos dão espaço à apreensão dos conceitos científicos.

Na perspectiva sociocultural infere-se que os alunos reconheçam e superem conflitos a partir das interações discursivas, recebendo o apoio e suporte da cultura científica do professor (MORTIMER e MACHADO, 1997, 2000, 2001, *apud*, SOUZA *et.al.*, 2005).

Sob este prisma, conforme discorrido neste trabalho, o processo de aprendizagem resulta na apreensão de significados, quando sob a mediação do professor de Geografia, a apresentação do conhecimento científico proporcione consonância com aspectos da vida dos alunos, a partir dos quais os alunos são capazes de inferir espacializações dos fenômenos.

Dentro dessa perspectiva Vygotsky (1998), enfatiza que a função do professor é potencializar o processo de aprendizagem do estudante.

A função do professor é fazer com que os conceitos espontâneos, informais, que os educandos adquirem na convivência social, evoluam para o nível dos conceitos científicos, sistemáticos e formais, adquiridos pelo ensino. Eis aí o papel mediador do docente (VYGOTSKY, 1998, p.57).

Essas relações, oportunizadas pelo professor e realizadas pelos alunos, tem como objetivo oferecer condições para que estes possam alçar suas ideias e/ou suposições sobre os fenômenos científicos a que são expostos, relacionando-os ao vivido.

Desta maneira, corroborando com Mortimer e Scott (2003) refletir sobre a prática docente, torna-se essencial, enquanto agente orientador, mediador e assessor dos percursos que levam o aluno chegar à apreensão dos significados.

Outra característica que fundamenta a escolha pela proposta dos referidos autores, justifica-se pelo fato dos autores direcionarem suas análises ao papel do professor.

Para Mortimer e Scott (2002), a atividade discursiva é central nas diversas ações que os professores desempenham em sala de aula. No entanto, apesar dessa nova ênfase no discurso e na interação, ainda se conhece pouco sobre como os professores dão suporte ao processo pelo qual os alunos constroem significados em salas de aula.

Nessa direção, a atuação do professor inclui: lançar ou fazer emergir do grupo uma questão-problema; motivar e observar continuamente as reações dos alunos, dando orientações quando necessário; salientar aspectos que não tenham sido observados pelo grupo, que sejam importantes para o encaminhamento do problema; produzir, juntamente com os alunos, um texto coletivo que seja fruto de negociação da comunidade de sala de aula sobre os conceitos estudados (ZANON e FREITAS, 2007, p.25).

O diálogo entre perspectivas culturais distintas, em sala de aula, requer uma laboriosa intervenção do professor (AGUIAR JUNIOR e MORTIMER, 2005). No entanto, poucas investigações têm explicitado as relações discursivas em sala de aula, sobretudo no que tange o papel discursivo do professor nessas circunstâncias (MORTIMER e SCOTT, 2002, *apud*, SOUZA *et.al.*, 2005).

Deste modo, considerando a abordagem das interações discursivas, Mortimer e Scott (2002), enfatizam em seus estudos, o papel do professor enquanto sujeito mediador do complexo processo de ensino, o qual deve denotar atribuições de sistematizador de conceitos e socializador, estabelecendo os processos interativos e discursivos, oportunizando a construção do conhecimento científico pelo aprendiz.

Por fim, acrescenta-se a estes dois aspectos, o fato de que Mortimer e Scott (2002), fornecem instrumentos que subsidiam uma análise detalhada das interações entre professor e aluno, isto é, das relações estabelecidas nas atividades práticas e discursos que constituem o processo de ensino-aprendizagem.

Para eles, a ênfase no discurso e na interação tem sido pouco discutida entre professores e investigadores da área da educação; no entanto, elas dão suporte para a compreensão sobre os processos pelos quais os alunos constroem significados em sala de aula (MORTIMER e SCOTT, 2003, p.3, *apud*, ZANON e FREITAS, 2007).

Nesse sentido, a concepção pedagógica desenvolvida por Mortimer e Scott (2002, 2003) busca dar visibilidade aos processos discursivos e interativos em sala de aula. De tal modo, acredita-se que ao revelar as singularidades dessas ações, é permitida a reflexão consciente, pelo

professor, sobre suas formas de agir para guiar as interações, as quais resultam na construção de significados desejáveis do ponto de vista científico (MORTIMER e SCOTT, 2002).

Tais aspectos concordam com o posicionamento desta pesquisadora e são tomados como basilares. Logo, a fim de contribuir para o esclarecimento dos aspectos referentes às práticas do professor geógrafo, considerou-se essencial, nesta pesquisa, caracterizar os diferentes tipos de discursos concernentes ao processo de ensino-aprendizagem e as várias maneiras como estes discursos, podem promover o processo de construção de significados em sala de aula.

Neste contexto, cabe salientar que as pesquisas em Educação, sob influência da psicologia sociocultural, vêm alcançando adeptos ao investigar como os significados são criados e desenvolvidos no contexto de sala de aula, refletindo o grande número de trabalhos implementados em diversas áreas de ensino.

Propõem Boulter e Gilbert (1995, *apud*, Monteiro e Teixeira, 2004), analisando as interações em sala de aula, uma classificação dos tipos de argumentação²¹ utilizadas pelos professores em sua prática em sala de aula, sendo elas constituídas pelas, argumentação “retórica”, argumentação “socrática” e argumentação “dialógica”. (Apêndice A)

De pronto COMPIANI (1996), na tentativa de entender as interações discursivas em sala de aula, elabora um conjunto de categorias as quais admitem, na sua concepção, compreender melhor a performance da fala dos alunos e do professor em sala de aula. Todavia, a sua proposta enfatiza as contribuições dos alunos, durante as interações instauradas nas salas de aula. Para isso, foram distinguidas as seguintes categorias: solicitação de informações, fornecimento de informações, re-espelhamento, problematização, reestruturação e recondução.

Também, Guimarães, Echeverría e Moraes (2006), fazem um estudo buscando delinear não a prática pedagógica, mas, o pensamento dos professores, pressupondo que as concepções se fazem presentes na configuração das práticas. Os referidos autores acreditam que, “a análise das concepções de um conjunto de professores e a caracterização do modelo didático predominante em seu discurso, permite levantar questionamentos sobre o seu desenvolvimento

²¹A argumentação é vista como uma estratégia criada na interação social entre o professor e alunos. A sala de aula passa a ser um espaço para a comunicação, reestruturação de significados, articulação de ideias e de possíveis analogias que podem levar o aluno a pensar e refletir a partir do discurso do professor e na interação com colegas sobre os pontos de vista relacionados aos conceitos espontâneos que traz consigo (VIVIAN, 2006, p.6).

profissional e as possíveis práticas pedagógicas” (GUIMARAES, *et. al.*, 2006, p.20). (Apêndice B)

Por fim, Mortimer e Scott (2002) enfatizam, sobretudo o papel do professor, no sentido que este é quem estrutura sua aula, que pensa o currículo e que propõe os conceitos a serem trabalhados com os alunos na construção de significados, desenvolvendo, portanto, uma estrutura que busca ampliar e compreender a linguagem para além das interações interpessoais. Inspirados em Bakhtin para descrever o gênero de discurso em sala de aula, buscam mostrar que o discurso é influenciado pela posição social do falante e pelo contexto onde este é produzido.

Segundo Mortimer e Machado (1997, *apud*, Zanon e Freitas, 2007), é preciso encontrar um equilíbrio entre a apresentação de ideias dos alunos e às questões já discutidas, isto é, não basta deixar que os alunos falem livremente, é necessário que as discussões sejam conduzidas sem a perda do rumo estabelecido. Logo, o professor tem um papel essencial nas discussões, uma vez que, a forma como este intervém nas discussões com seus alunos, pode encorajá-los a participar da discussão, bem como pode reprimi-los. Nesse processo, a presença do professor é fundamental, induzindo esclarecimentos quando necessário, fazendo relação entre as diferentes falas dos alunos e resgatando conceitos esquecidos.

A partir dessas propostas e análises de discursos interativos no âmbito escolar, há um menor peso na preocupação com o modo de como se estabelece o discurso regulador, a distribuição de poder e os princípios de poder; e maior peso na preocupação em como articular a cultura escolar (ideologia, regras institucionais, política educacional) com os princípios de comunicação e a prática interativa dentro do contexto local da classe (COMPIANI, 2003).

Contudo, nota-se que propostas de análises deste viés, no campo da Geografia Escolar, ainda são ínfimas. Por isso a possibilidade de um momento, conforme apontado neste trabalho, para iniciar reflexões acerca das interações discursivas em sala de aula, as quais podem desnudar propostas constitutivas ao professor de refletir na ação (SCHÖN, 2000), sobre a sua própria prática e integrar ações pedagógicas, no seu exercício.

Logo, cabe salientar que este estudo não teve por objetivo atribuir valores ao discurso do professor de Geografia, ou classificar a sua prática. Busca-se, aqui, compreender e localizar a perspectiva do seu discurso e prática, propiciando dados que podem auxiliar nas reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, a partir das aproximações e características que distinguem as abordagens teórico-metodológicas apresentadas, busca-se neste trabalho, em especial às aulas de Geografia, sob a égide do papel do professor, discutir o potencial dos diálogos realizados entre os alunos e professores no ensino de Geografia.

3.1.1 A Perspectiva Didática de Mortimer e Scott, como concepção pedagógica discursiva em sala de aula

Inaugurada no livro *Meaning making in secondary science classrooms* (Mortimer e Scott, 2003), tal perspectiva baseou-se no papel do professor, composta de cinco aspectos inter-relacionados (intenções do professor, padrões de interação, conteúdo do discurso, abordagem comunicativa e intervenções do professor).

Os Aspectos da Análise são direcionados, por Mortimer e Scott (2003), da seguinte maneira:

Tabela 04: Aspectos de Análise

ASPECTOS DE ANÁLISE	
I – Focos de Ensino	Intenções do professor 2- Conteúdo
II- Abordagem	Abordagem comunicativa
III –Ações	Padrões de interação 5- Intervenções do professor

Fonte: Adaptado de Mortimer e Scott (2003)

Logo, serão descritos, brevemente, cada aspecto de análise de acordo com os autores, afim de delinear o papel do professor, perante a interação existente no contexto escolar.

3.1.1.1 Intenções do Professor

Para Mortimer e Scott (2002), na perspectiva vygotskyana de desenvolvimento e aprendizagem o professor possui *intenções* para realizar o processo de sequência de ensino, para isso, o professor cria um roteiro, chamado pelos autores de “estória científica”, o qual seleciona suas atividades que serão propostas aos alunos, com fins de alcançar as metas propostas em sua intencionalidade.

Segundo suas *intenções*, o professor torna as ideias científicas disponíveis no plano social da sala de aula e para isso, cria um problema engajando o aluno no processo, iniciando o trabalho de desenvolvimento da “estória científica”, no plano social da sala de aula. Assim, busca-se explorar a visão dos alunos sobre ideias e fenômenos específicos do tema trabalhado, introduzindo o conhecimento científico.

Em seguida, oferece oportunidades aos estudantes de falar e pensar com as novas ideias científicas, em pequenos grupos e/ou por meio de atividades, dando suporte ao processo de internalização e produção dos significados.

Logo, as *intenções* do professor buscam possibilitar aos estudantes à aplicação do conhecimento científico apreendido em diversos contextos, transferindo-os o controle e responsabilidade de uso das ideias adquiridas. Dessa forma, ao sustentar o desenvolvimento da estória científica, o professor possibilita aos alunos, compreender suas relações junto ao ambiente em que estão inseridos, estabelecendo, neste caso, a realização de raciocínios geográficos.

Em suma, a elucidação da forma pela qual o professor planeja sua aula e a desenvolve através da “estória científica”, de acordo com Mortimer e Scott (2002) se estrutura da seguinte maneira:

Tabela 05: Objetivos de Ensino

OBJETIVOS DE ENSINO	
Criar um problema;	envolvendo os alunos intelectualmente e emocionalmente, no desenvolvimento inicial da estória científica;
Explorar a visão dos estudantes;	sondando os pontos de vista dos estudantes e sua compreensão e idéias sobre os fenômenos específicos;
Introduzir e desenvolver a “estória científica”;	criando os significados científicos (incluindo os conceitual, epistemológico, tecnológico, social e os temas ambientais), disponíveis no plano social da sala de aula;

Guiar os estudantes e dar suporte ao processo de internalização das ideias científicas;	oferecendo oportunidades para que os alunos possam pensar e falar com novos significados científicos, individualmente, em grupos ou para a classe inteira. Ao mesmo tempo, apoiando os alunos no desenvolvimento dos sentidos e interiorização desses significados;
Guiar os estudantes na aplicação, expansão e responsabilidade pelo uso das ideias científicas;	apoiando aos alunos na aplicação dos significados científico sem uma variedade de contextos e levantar suas responsabilidades pela utilização destes conceitos;
E, sustentar o desenvolvimento da “estória científica”.	tecer comentários sobre o desenvolvimento da estória científica, a fim de auxiliar os alunos a seguirem seu desenvolvimento .

Fonte: adaptado de Mortimer e Scott (2003, p. 29)

3.1.1.2 Conteúdo do Discurso

O *conteúdo do discurso* na sala de aula, pode ser relacionar ao conceito de linguagem social fornecido por Bakhtin. “Este item foi estruturado em termos de categorias percebidas como características fundamentais da *linguagem social* da ciência escolar” (MORTIMER e SILVA, 2005).

Dessa maneira, estes conteúdos são estruturados pelas seguintes categorias: descrição, explicação e generalização. De acordo com Vivian (2006), estas dimensões envolvem as seguintes características:

I *Descrição*: abrange os enunciados que se referem a um sistema, objeto ou fenômeno;

II *Explicação*: refere-se à utilização de um modelo teórico para explicar um fenômeno ou sistema específico;

III *Generalização*: extrapola um determinado conceito; esta busca elaborar descrições ou explicações a ideia para interpretar outros conceitos.

Essas três categorias supracitadas podem ser caracterizadas como *empíricas* ou *teóricas*. De tal modo, as descrições e explicações que utilizam de referentes diretamente observáveis, podendo ser até mesmo palpáveis, são caracterizadas como *empíricas*. Já as descrições e explicações que utilizam referentes não diretamente observáveis, estes criados por meio do discurso teórico da disciplina, são caracterizadas como *teóricas* (MORTIMER, 2000, *APUD*, MORTIMER E SILVA, 2005).

3.1.1.3 Abordagem comunicativa

O conceito de *abordagem comunicativa* é central nesta concepção pedagógica, conforme afirmam Mortimer e Scott (2002). Esta é relacionada ao papel do professor na condução do discurso, isto é, abrange a perspectiva sobre como o professor trabalha suas intenções e o conteúdo do ensino, mediante intervenções pedagógicas, resultando em diferentes padrões de interação entre os alunos.

Ainda que, neste caso, as classificações estejam relacionadas ao papel do professor ao conduzir o discurso da classe, elas podem igualmente ser aplicáveis para caracterizar as interações que ocorrem entre os alunos também, depende do foco de análise.

Assim, os autores de referência, identificaram quatro classes de abordagem comunicativa, as quais se definem a partir da caracterização do discurso entre professor e alunos ou entre alunos em termos de duas dimensões: discurso *dialógico* ou *de autoridade*; discurso *interativo* ou *não-interativo*.

No entanto, Mortimer e Scott (2002), salientam que há diversas formas de interações entre alunos e professores, não se estabelecendo discursos conditos e previsíveis. Pode-se configurar uma sequência *dialógica* ou *de autoridade*, mesmo que esta tenha sido enunciada por um de forma interativa ou por um único indivíduo, o que a caracteriza como *dialógica* ou *de autoridade*, é o fato do discurso expressar, ou não, mais de um ponto de vista.

Na perspectiva bakhtiniana, mesmo um discurso não-interativo pode ser considerado como *dialógico*, pois, na fala do interlocutor, várias vozes podem estar sendo consideradas (ANTUNES e SALVI, 2009). Neste momento, o professor tem a possibilidade de utilizar não somente os conceitos científicos, mas também e, sobretudo a utilização da fala cotidiana e a do contexto escolar, possibilitando inferências sobre suas concepções e entendimentos.

Logo, a outra dimensão da abordagem comunicativa, relaciona-se à forma de produção do discurso, isto é, se ele é gerado por um grupo de pessoas ou por um único indivíduo, configurando-se as formas de *discurso interativo* ou *discurso não – interativo* (MORTIMER E SCOTT, 2003, *apud*, MORTIMER e SILVA, 2005).

Dessa maneira, ao analisar os processos e desenvolvimentos do discurso em sala de aula, os autores sugerem que sejam evidenciados os momentos do discurso em que se caracterizam as combinações.

As quatro classes referidas podem ser combinadas estabelecendo-se as seguintes possibilidades de discurso:

Tabela 06: Padrões de Interação

DISCURSO	INTERATIVO	NÃO-INTERATIVO
DIALÓGICO	<u>Interativo/ Dialógico:</u> professor e estudantes exploram ideias, formulam perguntas autênticas e oferecem, consideram e trabalham diferentes pontos de vista.	<u>Não-Interativo/ Dialógico:</u> o professor reconsidera, na sua fala, vários pontos de vista, destacando similaridades e diferenças.
DE AUTORIDADE	<u>Interativo/ De autoridade:</u> o professor geralmente conduz os estudantes por meio de uma sequência de perguntas e respostas, com o objetivo de chegar a um ponto de vista específico.	<u>Não-Interativo/ De autoridade:</u> o professor apresenta um ponto de vista específico.

Fonte: adaptado de Mortimer e Scott, 2003.

Em suma, nos momentos em que o professor interage com os alunos, havendo dessa forma, a participação de ambos, considera-se um discurso *interativo*. Do contrário configura-se o discurso *não interativo*, isto é, quando há participação de apenas uma pessoa.

Segundo Lorencini (2000), durante o discurso interativo, a utilização de perguntas pode levar o aluno a inéditas reflexões e gerar ZDP's, isto porque, presume-se que o desenvolvimento do aluno vai expressando para ele e seus interlocutores, a partir do compartilhamento dos novos significados dantes intersubjetivos, agora intra-subjetivos.

As ideias de Mortimer e Scott (2002), sobre a alternância dos discursos em sala de aula, distinguem entre duas abordagens: a comunicativa *dialógica*, quando na interação discursiva, o professor considera as colocações empíricas dos alunos. Já a interação que constitui a abordagem comunicativa de *autoridade* se configura naquela em que o professor considera o que o estudante tem a dizer, no entanto, tratando apenas o ponto de vista do discurso científico escolar. Assim, o professor faz perguntas que, intencionalmente, provoquem respostas para chegar a um entendimento específico.

As proposições de Wertsch (1991, *apud*, Vivian, 2006) que inferem sobre a mediação do professor são denominados por, respectivamente, função *dialógica* e função *unívoca*, e estas funções se relacionam com as ideias de Bakhtin (1997), que caracteriza discurso *autoridade* e discurso *internamente persuasivo*, sendo que, o discurso de autoridade não se modifica quando em contato com outras e novas vozes, já o discurso internamente persuasivo admite a interação com mais de uma voz, caracterizando-se como dialógico e gerador novos significados.

Neste contexto, Lotman (1988, *apud*, Mortimer e Silva, 2005) propõe que todos os textos, neste caso discursos, desempenhem duas funções básicas: *comunicar significados adequadamente e criar novos significados*, configurando-se assim, a ideia de dualismo funcional de textos. Podendo-se inferir que, de modo geral, as interações contêm aspectos tanto na dimensão dialógica, quanto na de autoridade, os quais se relacionam entre si, em diferentes situações no discurso.

Assim, o espaço dinâmico interativo da sala de aula propõe essa complexidade e a relevância da comunicação em um contexto. Logo, ao valoriza os aspectos pedagógicos do professor, cujo papel é o de mediar o conhecimento, possibilitando aos alunos a produção de reflexões sobre os conceitos trabalhados e validados em sala de aula.

3.1.2.4 Padrões de Interação

A alternância dos turnos de fala entre professor e alunos constitui-se os padrões de interação concernentes à sala de aula. O padrão mais usual encontrado na literatura, segundo Mortimer e

Scott (2002), é aquele que segue o modelo (Iniciação do professor – Resposta do aluno- Avaliação do professor), I-R-A.

Ainda, este referencial identifica padrões de alternância entre o discurso persuasivo e de autoridade, os padrões *elicitativos* que fornecem elementos que acrescentam novas ideias e os *avaliativos* que exigem fidelidade de significados na sala de aula, enfatizando que a maneira com que o professor intervém na interação, junto aos alunos, é fundamental para se alcançar o objetivo proposto. Configura-se, assim, formas de interações não triádicas, que constituem cadeias fechadas, isto é, quando o professor finaliza com uma avaliação, ou abertas, quando não ocorre tal avaliação (MORTIMER e SCOTT, 2002).

Dessa maneira, os padrões também são observáveis, obedecendo outras sequências, como por exemplo, o professor permite ou pede para que o aluno que dê prosseguimento em sua fala.

[...] em algumas interações o professor apenas sustenta a elaboração de um enunciado pelo aluno, por meio de intervenções curtas que muitas vezes repetem parte do que o aluno acabou de falar, ou fornecem um *feedback* para que o estudante elabore um pouco essa fala. Essas interações geram cadeias de turnos não triádicas do tipo I-R-P-R-P... ou I-R-F-R-F.... onde P significa uma ação discursiva de permitir o prosseguimento da fala do aluno e F um *feedback* para que o aluno elabore um pouco mais sua fala. (VIVIAN, 2006, p.26)

Conforme explicitado, a proposta de Mortimer e Scott (2002) é focada no professor, por isso, o processo de iniciação da interação ocorre a partir deste. Logo, Lorencini (2000), enfatiza que tanto o aluno quanto o professor podem iniciar uma interação discursiva por meio de uma pergunta, a qual surge a partir das diversas interações. Por conseguinte, as explicações de como os padrões de interação que se acertam, podem ser diversos.

Neste contexto, as perguntas surgem como instrumentos de continuidade de um discurso interativo que ocorre entre professor e alunos, não configurando, dessa forma, uma padronização única de interações I-R-A. Outros padrões podem emergir a partir das interações, denominadas por Lorencini (2000) discursos reflexivos - os quais se caracterizam por um conjunto de perguntas e respostas feitas ora pelo professor, ora por um aluno, objetivando o esclarecimento de ideias apresentadas por ambos os sujeitos - nos quais não só o professor questiona, mas o aluno também, sendo que a própria resposta do professor pode ser uma nova pergunta (LORENCINI, 2000).

Assim sendo, a interação entre os participantes da aula e os aspectos da fala do professor indicam a presença de diferentes gêneros discursivos e os padrões discursivos podem sofrer

alternâncias entre as tendências elicitativas (I-R-F) e avaliativas (I-R-A), possibilitando um ambiente de envolvimento dos alunos aos objetivos da aula.

De tal modo, o favorecimento de interações questionadoras que propiciam o compartilhamento e esclarecimentos de opiniões, pode favorecer aos alunos a tomada de consciência de suas próprias ideias acerca do assunto tratado. Todavia, cabe também ao professor definir até que ponto o discurso reflexivo deve prosseguir, tendo em conta o objetivo educacional primeiramente assumido. Assim, pode evitar um “sem fim” de perguntas e respostas (ANTUNES e SALVI, 2009).

Dentre os itens elencados por Mortimer e Scott (2002), as perguntas relacionadas ao conteúdo podem ser elencadas a partir das intenções do professor. Estes ressaltam que as perguntas podem auxiliar no desdobramento de exposição dos pontos de vista dos alunos. Por isso, o professor deve explorar as concepções dos alunos, através da elaboração de perguntas e consequentemente da relação dialógica, com intuito de esmiuçar os raciocínios elaborados pelo aluno, para chegar em determinada resposta.

3.1.1.5 - Intervenção do professor

As análises das intervenções do professor correspondem a formas pelas quais o professor intervém para desenvolver a “estória científica” em sala de aula. Baseadas em Scott (1998, *apud*, Mortimer e Scott, 2002), especifica-se seis formas de intervenção:

Tabela 07: Intervenções Docente

OBJETIVO	FORMA DE INTERVENÇÃO	AÇÃO
Dar forma aos significados	Explora as ideias dos alunos	Introduz um termo novo; mostra a diferença entre dois significados.
Selecionar significados	Explora os significados no decorrer da estória científica	Considera algumas respostas em detrimento de outras

Marcar significados chaves	Repete enunciados dando mais ênfase em alguns	Estabelece uma sequência I-R-A com um estudante, por exemplo, para confirmar a ideia
Compartilhar significados	Repete o enunciado para todos os estudantes da sala	Repete a ideia de um aluno para todos da sala, compartilha os resultados dos diferentes grupos para a sala, através da organização das ideias feita pelos próprios alunos
Checar o entendimento dos estudantes	Levanta os significados que os estudantes estão atribuindo em situações específicas. Verifica se há consenso de todos sobre determinados significados.	Pede aos alunos que expliquem melhor suas ideias; que escrevam suas explicações,
Rever o progresso da história científica	Recapitula e antecipa significados	Sintetiza os resultados de uma atividade; revê o progresso no desenvolvimento da história científica

Fonte: adaptado de Mortimer e Scott, 2003.

Neste contexto, o acompanhamento das ideias dos alunos, da construção dos seus raciocínios, da construção de significados, compreende conceber o processo de aprendizagem dos mesmos, verificando em que medida eles apreendem o conteúdo geográfico, assumindo no seu discurso a linguagem social da ciência.

Partindo dessa ideia, os alunos desenvolvem suas próprias concepções e adquirem uma linguagem científica através da interação discursiva em sala de aula. As proposições de Capechi e Carvalho (2000), inferem que no contexto da sala de aula, para cada disciplina, faz-se uma

linguagem característica própria, que é comentada e trabalhada na exposição de ideias e na apreensão de conceitos.

Por fim, os aspectos que caracterizam o processo de análise do discurso em sala de aula, de acordo com Mortimer e Scott (2003) se relacionam da seguinte maneira: *conteúdo do discurso* relaciona-se ao conceito de linguagem social, os demais aspectos - *intenções do professor, abordagem comunicativa, padrões de interação e intervenções do professor*- caracterizam o gênero do discurso nas salas de aula, que evidenciam as formas distintas pelos quais diferentes vozes entram em contato (MORTIMER e SILVA, 2005).

As contribuições de Mortimer e Scott (2003) quanto a utilização de uma perspectiva didática, possibilita ao professor evidenciar o conteúdo, as intenções e ações do professor na sala de aula, propiciando até mesmo para o professor uma concepção pedagógica, para elaboração de suas aulas.

3.2 - Análise dos Padrões Discursivos do Professor de Geografia com alunos do Ensino Fundamental

Com base nas indagações levantadas ao longo do trabalho e considerando o objetivo de discutir a importância das interações discursivas em sala de aula no ensino de Geografia, realizar-se-á a apreciação dos dados obtidos concernentes aos aspectos interativos/discursivos em sala de aula.

Para tanto, foram analisadas as discussões efetuadas em classe a partir dos dados obtidos, mediante as observações da pesquisadora em campo, à luz, sobretudo, da perspectiva didática desenvolvida por Mortimer e Scott (2003). A qual propiciou analisar relações dialógicas, principalmente no que tange o papel discursivo do professor em circunstâncias de diálogo com os alunos.

Neste contexto, foram selecionados alguns episódios²² de ensino, nos quais estiveram mais presentes situações de interações discursivas, entre professora e alunos. Assim, as aulas em que

²² Mortimer e Silva (2005) definem a unidade de significado ou episódio baseando-se na sugestão de Bakhtin (1986) de que o enunciado é a unidade da comunicação verbal. De acordo com os referidos autores, as unidades de significado, em geral, são predeterminadas pelo plano do professor. Ao se efetivarem, tais unidades originam os *episódios da vida da sala de aula*. Estes são constituídos pelas interações entre os sujeitos (alunos e professor) da sala de aula como também entre sujeitos e recursos, tais como o livro-texto, o aparato experimental, etc. Todavia, o autor observa que os episódios nem sempre coincidem com as fases das atividades previstas, uma vez

foram identificadas situações de diálogos ou “ensejos de diálogos” e àquelas que apresentaram, de alguma forma, questões que permitiram a abordagem do vivido, foram trazidas à análise.

Dessa forma, houve a preocupação em selecionar as aulas que possibilitassem o envolvimento dos alunos nos processos discursivos. Cabe salientar que foram ínfimos os momentos e possibilidades de diálogos em sala de aula, durante o período de observação. Portanto, foram selecionados aqueles episódios em que foi percebida “qualquer” possibilidade de interação e diálogo entre a professora e os alunos.

De pronto, cabe salientar que este formato de aula, em que os gêneros da fala são organizados em torno de uma comunicação, a qual fornece pouco espaço para que a voz receptora influencie a voz transmissora, é caracterizado pela função unívoca da abordagem comunicativa (MORTIMER e SILVA, 2005). Isto é, quando a ênfase principal da comunicação se baseia na transmissão de informações, em que uma voz transmite e a outra somente recebe.

Apesar deste padrão prevalecer em seu discurso, foi possível identificar situações em que a professora buscava estabelecer interações dialógicas em sala de aula, ou seja, ocorreram momentos em que a docente considerou as concepções dos alunos. Contudo, as discussões, em sua maioria, não traziam problematizações que levassem os alunos à significação do conteúdo.

Em concordância com as proposições Tardif (2002), é evidente que os comportamentos e a consciência do professor possuem várias limitações e que, por conseguinte, seu próprio saber é limitado. Observa-se, portanto, um corte importante entre as intenções profissionais dos professores e os resultados das suas ações. É preciso, deste modo, admitir que exista um espaço entre suas boas intenções e o que fazem realmente.

É evidente, porém, que a atividade profissional docente não se resume à uma observação superficial e posterior análise da sua prática. A atividade docente se trata de uma atividade social, a qual comporta aspectos antecedentes decorrentes de uma história de vida do professor, de sua carreira e personalidade.

A relação entre o saber do professor e sua atividade não é uma relação de transparência perfeita nem de domínio completo: a ação cotidiana constitui sempre um momento de alteridade para a consciência do professor. [...] A consciência do professor é necessariamente limitada a seu conhecimento discursivo da ação, parcial. Agir nunca

que estas não se concretizam necessariamente de acordo com o plano proposto pelo professor (MORTIMER e SILVA, 2005).

é agir perfeitamente em plena consciência, com a consciência clara dos objetivos e consequências das ações [...]. (TARDIF, 2002, p. 213)

Por isso, neste capítulo, busca-se elucidar, através dos discursos e recursos incorporados à ação docente, suas intenções e sua desenvoltura no decorrer da prática, sua *performance pública* (MORTIMER e SCOTT, 2002), no intuito de refletir sobre a utilização e abordagem do conteúdo geográfico na escala do vivido e se este, da maneira que está sendo tratado, propicia a generalização (VYGOSTKY, 2001) dos fenômenos geográficos.

Outro aspecto importante de assinalar, refere-se ao fato de que esta proposta de análise dos episódios de ensino, com ênfase nos discursos decorridos em uma classe, se desnudou durante as observações de campo.

Assim, a observação das práticas pedagógicas da professora *in loco*, foi proposta no início da pesquisa, com o intuito de elucidar as práticas pedagógicas da professora, no que tange, a abordagem conteúdo geográfico, na escala local, do vivido; sem, contudo, basear-se a princípio em alguma perspectiva pedagógica de análise do discurso.

Deste modo, não houve intencionalidade de aplicar os dados coletados à nenhuma perspectiva ou concepção pedagógica antes mesmo de coletá-los. Ao contrário, a partir dos dados coletados a estrutura teórica foi construída com base em (MORTIMER e SCOTT, 2002, 2003; CAPECHI e CARVALHO, 2000; VIVIAN, 2006, BAKTHIN, 1997), para dar um sentido (significado) aos dados coletados. De certa forma, foi positivo, evitando, que o referencial direcionasse a ação da pesquisadora junto à professora.

Permitindo, dessa forma, aquilo que Tardif (2002) considera como “consciência não explícita” do docente, aquela que transcende o seu conhecimento discursivo e abrange suas regularidades da ação, suas práticas objetivas, com todos os contextos sociais, culturais, etc.

Assim, no decorrer da pesquisa baseado nas diversas fontes teóricas e bibliográficas inerentes à análise do discurso (BAHKTIN, 2003; LIMA, 2003; MEURER, 2008 e outros) desnudou-se a possibilidade de investigar as interações discursivas em sala de aula, com base em perspectivas didáticas de análise do discurso em sala de aula, conforme proposto por MORTIMER e SCOTT (2003), COMPIANI (1996), BOULTER e GILBERT (1995) e outros, as quais sugerem a análise do discurso do professor, através da apreciação de uma sequência didática.

Dessa maneira, o presente estudo possibilitou inferências de diálogos e interações em sala de aula, ocorridos de maneira espontânea, isto é, sem avaliar uma sequência didática específica, conforme proposto nas referências disponíveis.

De tal modo, os episódios serão analisados, levando em consideração, sobretudo, as categorias propostas da concepção pedagógica de Motimer e Scott (2002, 2003), em diálogo com as demais apresentadas.

Os dados foram obtidos a partir de discursos oriundos de uma sala de aula, composta por um professor e aproximadamente 22 alunos, com faixa etária entre 13 e 16 anos, do oitavo ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal de Diamantina/MG.

Deste modo, de acordo com as constatações evidenciadas e sistematizadas pela pesquisadora, para cada episódio foi realizada uma análise interpretativa dos dados obtidos.

a) Episódio 1: O que é Bacia Hidrográfica?

Iniciando a abordagem do conteúdo “A ação humana, a dinâmica natural e as questões ambientais”, dentro do eixo temático “Cotidiano de convivência, trabalho e lazer”, a professora introduz o conteúdo, com um documentário²³ o qual se refere a abordagem temática ambiental, envolvendo os fenômenos do efeito estufa, aquecimento global e outros. A aula foi planejada com a intenção de ilustrar a procedência e decorrência de tais fenômenos. Durante a exibição do documentário, incidem momentos de discussões. Com base nas observações em sala de aula, a pesquisadora registra o diálogo:

(A²⁴₁): Professora, o que é bacia hidrográfica?

(P²⁵): Bacia hidrográfica é por onde a água da chuva escoar. Os rios Jequitinhonha e o São Francisco, são exemplos de bacia.

(A₂): O córrego da Sentinela²⁶ é bacia?

²³ O documentário, retrato pelo *Globo Ecologia apresenta um documentário* sobre a questão do aquecimento global e suas consequentes mudanças climáticas, conforme denominado no curta.

²⁴ Refere-se à falas dos alunos.

²⁵ Refere-se à fala da professora.

²⁶ O Parque Estadual do Biribiri possui vários córregos, ribeirões e rios, muitos dos quais com nascentes localizadas em seu interior - Ribeirão das Pedras, rio Pinheiros e os córregos Sentinela e dos Cristais -, todos

(P): Não, a Sentinela não é bacia.

(A₃): E o rio Nilo?

Neste momento a professora, ignora a pergunta do aluno e continua seu comentário referindo-se ao afluente localizado dentro do centro urbano de Diamantina, denominado Rio Grande²⁷.

(P): O Rio Grande, onde é lançado parte do esgoto da cidade é o exemplo de bacia mais próximo de nós.

Finaliza-se o diálogo e dá-se continuidade ao filme.

Do ponto de vista da Perspectiva Analítica de Mortimer e Scott (2002), algumas ilações podem ser levantadas neste episódio. Apesar de inferir-se que a *intenção* da professora ao discorrer o documentário seria de ilustrar os referidos fenômenos com a finalidade *introduzir o conteúdo e a partir daí tecer discussões e argumentações sobre o tema*, ficaram evidentes lacunas neste aspecto.

Na concepção de Mortimer e Scott (2002), sugere-se que o professor torne as ideias científicas disponíveis no plano social da sala de aula, criando um problema e engajando o aluno no processo, desenvolvendo a “estória científica”, a qual visa explorar a visão dos alunos acerca das ideias e fenômenos específicos do tema trabalhado. Dessa forma, ao introduzir o conhecimento científico, é possível oferecer oportunidades aos estudantes de falar e pensar com as novas ideias científicas, dando suporte ao processo de internalização e produção dos significados.

afluentes diretos ou indiretos do rio Jequitinhonha. A cachoeira da Sentinela desce pelo córrego homônimo em perfil de alto declive, formando uma sequência de cachoeiras e corredeiras com poços de águas cristalinas, desde a sua nascente até a confluência com o ribeirão das Pedras. (GOVERNO DE MINAS - PLANO DE MANEJO, PARQUE ESTADUAL DO BIRIBIRI, 2004).

²⁷Na sede do município de Diamantina, nasce um dos principais cursos d'água da cidade, o Rio Grande. Após percorrer alguns bairros, e desaguar sobre alguns córregos adjacentes ele deságua no Rio Jequitinhonha. Como em outros corpos d'água que compõem a bacia hidrográfica do Rio Jequitinhonha, apresenta-se desprovido de mata ciliar, e recebe esgoto doméstico, sendo de forma geral fortemente impactado pela ação antrópica (GONÇALVES, 1997). Na sede do município, 61,65% dos domicílios apresentam rede de esgoto sanitário, que são encaminhados para o Rio Grande, sem nenhum tipo de tratamento. Após sua passagem pela área urbana do município, o Rio Grande, e receber toda a descarga de esgoto in natura, devido à ausência de um sistema de tratamento de esgoto, apresenta águas impróprias para o consumo humano. Transformando o corpo d'água em um condutor de esgoto a céu aberto, inviabilizando desta forma, seu uso múltiplo (GARRAFONI e PEREIRA, p. 5 e 6, 2012).

Logo, considera-se que a abordagem comunicativa deste episódio se caracterizou pelo discurso *não-interativo de autoridade*, uma vez que, somente o ponto de vista da professora foi colocado, não foi possível desenvolver a estória científica.

O início do episódio evidenciou a oportunidade de desenvolver uma abordagem comunicativa no padrão *interativo*, a partir dos questionamentos dos alunos, o qual poderia se desdobrar em *diológico* ou de *autoridade*, possibilitando um padrão de interação *elicitativo*. (MORTIMER e SCOTT, 2002).

No entanto, a partir da primeira resposta da professora, o padrão de interação se configurou em padrão I-R-A (Iniciação do professor – Resposta do aluno- Avaliação do professor), *avaliativo*, o qual evidencia a maneira como o professor intervém na interação junto aos alunos, para se alcançar o seu objetivo proposto.

Para Compiani (1996), a investida do aluno desdobrou o início de um padrão discursivo denominado “solicitação de informações”. Neste, os interlocutores do processo interativo apresentam a necessidade em obter explicações ou esclarecimentos, interferindo decisivamente nos rumos do diálogo, adequando-se à *clarificação*, esta solicitada quando falta clareza às ideias que foram expostas.

Apesar de perceber que a intenção da professora está voltada para introduzir o tema nas questões cotidianas dos alunos, a sua *intervenção* não explora as ideias dos mesmos, tampouco, propicia e oferece suporte para que eles produzam significados individuais, internalizando as ideias que foram colocadas. Assim, o *conteúdo do discurso* da professora, caracteriza-se pela utilização da *empíria* nas *descrições e explicações*, utilizando um referencial diretamente observável pelos alunos, para que eles compreendam do que se trata uma bacia hidrográfica. No entanto, a sua abordagem foi pouco profunda quanto a explicação do que se trata uma bacia hidrográfica, bem como referente os exemplos oferecidos.

Além disso, foi percebido através das indagações dos alunos, que eles estabeleceram algumas associações entre o conteúdo trabalhado e suas concepções do cotidiano, ao indagarem se a Cachoeira da Sentinela se trata de uma bacia. Todavia, a carência de problematização que viabilizasse inferir a compreensão do conteúdo teórico ao cotidiano, reduziu a oportunidade de possibilitá-los a realizar uma leitura geográfica do espaço em que estão inseridos.

Segundo Gomes (2008), os fenômenos geográficos podem ser analisados em variadas escalas e seguindo diferentes esferas territoriais, tendo em vista que um mesmo processo pode ocorrer, e normalmente ocorre, em diversas escalas.

Todavia, corroborando com Pires (2013), o fato de o aluno morar e, de certa forma, conhecer a sua cidade - ou apenas alguns lugares -, não o habilita a relacionar/confrontar os conteúdos trabalhados em sala de aula com todos os aspectos do seu cotidiano e, principalmente, com os componentes físicos do espaço geográfico. Vale destacar que o papel dos professores é de fazer a mediação entre o conhecimento empírico do aluno e o conhecimento científico. E a partir da interação dialética em consonância com esses fatores, torna-se possível compreender o processo de produção do espaço em que o aluno está inserido.

No entanto, a professora não explora o assunto. Seria devido uma ausência de conhecimento, a respeito?

Adverte Guimarães (2004) que a falta de preparação dos docentes para tratar dos assuntos envolvendo a temática ambiental, vem de uma certa falha no que se refere maior reflexão e teorização a respeito desse tema na formação acadêmica dos professores. Esse fato contribui para que os professores estejam despreparados para lidar com as questões socioambientais em suas práticas, além de resultar em concepções errôneas ou fragmentadas sobre meio ambiente, educação ambiental e desenvolvimento sustentável por parte deles.

Logo, pode-se inferir que a lacuna referente ao conhecimento do conteúdo específico, mediante a abordagem pouco sólida do conteúdo tratado em sala de aula, pode ter restringido o processo de significação e internalização do conhecimento pelo aluno.

Interpretando as colocações de Raboni (2002), um dos obstáculos do ensino, se caracteriza pela insegurança do professor em desenvolver determinados conteúdos, devido as lacunas do seu processo de formação. Segundo o autor, se o professor não conhece sobre o assunto que irá ensinar, é provável que não se arrisque em atividades relacionadas a este conteúdo.

Deste modo, infere-se que por receio de não saber responder às questões dos alunos, principalmente em atividades em que os estudantes podiam manifestar livremente suas ideias, o professor tende a direcionar sua prática de maneira informativa, configurando as “interações” discursivas em sala de aula, em argumentação *retórica*.

Este processo discursivo ocorre, de acordo com Boulter e Gilbert (1995, *apud*, Monteiro e Teixeira, 2004), quando existe um tipo de fala, neste caso a do professor, baseando-se na ideia de que argumentar é apresentar uma série conectada de declarações que visam sustentar uma posição. Neste caso, o pensamento e a opinião dos ouvintes não são levados em consideração. E se fundamenta na transmissão de conceitos, apresentando uma estrutura simples e linear, através da qual o professor procura persuadir tacitamente uma audiência receptiva.

b) Episódio 2: As ETE's e novamente a Sentinela

Nesta aula, é introduzido um novo conteúdo concernente ao tópico “Patrimônio e Ambiente”, dentro do eixo temático “Cotidiano de convivência, trabalho e lazer”. A professora inicia a discussão com a *intenção* de *desenvolver a estória científica*, criando os significados científicos (MORTIMER e SCOTT, 2002), salientando a importância de os alunos saberem analisar o espaço geográfico especialmente aquele em que estão inseridos, isto é, a vida real. A professora utiliza o LD como recurso didático para discussão e apreensão do conteúdo e pede aos alunos para que façam a leitura, pausadamente, do texto referente à chuva ácida, para que possam discutir a respeito.

O LD traz como exemplo do fenômeno da chuva ácida, a degradação do patrimônio histórico e ambiental do país da Noruega. Durante a leitura a professora interrompe para elucidar que:

(P): A cidade de Congonhas, localizada aqui na região central de Minas Gerais, pode ser um exemplo mais próximo de nós, onde está ocorrendo um tipo de degradação sob o seu patrimônio histórico-cultural. O minério de ferro extraído na cidade, por uma empresa mineradora, está danificando as estátuas do Santuário da cidade.

Os alunos permanecem em silêncio, ouvindo a professora.

(P): A preservação do patrimônio preserva nossa identidade, nossa história. Aqui, próximo de nós, no município Conceição do Mato Dentro, está ocorrendo uma destruição ambiental por causa da mineração, também. O livro traz exemplos de outros países, mas no mundo inteiro ocorrem problemas ambientais. Mas é possível recuperar alguns danos, por exemplo, o que é preciso para recuperar o Rio Grande?

A professora responde, sem aguardar colocações dos alunos.

(P): *A preservação da mata ciliar, da nascente, não jogar esgoto e lixo no rio. A urbanização poluiu o rio, agora é necessária a criação de ETE's (Estação de Tratamento de Esgoto), igual tem em Belo Horizonte.*

(A₁) *Mas professora, o que podemos fazer se somos jovens?*

(P): *Vocês crescerão com o pensamento diferente.*

Finaliza-se o discurso e dá-se continuidade à leitura do conteúdo do LD.

A abordagem comunicativa utilizada pela professora foi *interativa/de autoridade*, em que o discurso se estabeleceu sob apenas um ponto de vista. Embora quisesse trazer, a partir da interrupção da leitura, elementos do vivido para que os alunos pudessem compreender que no seu cotidiano próximo ocorrem situações de degradação do patrimônio, a professora não foi clara sobre suas *intenções*. Neste caso, o seu discurso se configurou no “*fornecimento de informações em exposição direta*” (COMPIANI, 1996), no qual a ação indutiva do professor é que define sobre a linha de raciocínio dos alunos por meio de uma ideia definida. Tal ação impossibilitou a introdução e desenvolvimento da estória científica, a qual poderia ter-se desdobrado a partir do seu questionamento junto aos alunos, “*Mas é possível recuperar alguns danos, por exemplo, o que é preciso para recuperar o Rio Grande?*”. Neste momento, surgiu a oportunidade de os alunos pensarem e falarem a respeito do conteúdo, com a possibilidade de surtir o desenvolvimento dos sentidos e interiorização dos significados, desdobrando-se em uma abordagem *interativa-dialógica* e possíveis diferenças nos resultados.

Contudo, o conteúdo do discurso foi marcado pela *explicação* e a forma de *intervenção* da professora se caracterizou em *marcar os significados chaves*, repetindo os enunciados dando ênfase a este, estabelecendo um padrão de interação I-R-A (Iniciação do professor – Resposta do aluno- Avaliação do professor). Apesar de não ter ocorrido avaliação, houve uma tendência confirmatória da sua fala ao final do discurso (MORTIMER e SCOTT, 2002).

Logo, o padrão discursivo neste episódio ocorreu pela argumentação *retórica*, em que o pensamento e a opinião dos ouvintes não foram levados em consideração. (BOULTER E GILBERT, 1995, *apud*, MONTEIRO e TEIXEIRA, 2004).

A partir desta interpretação, indaga-se como será possível os alunos “crescerem com o pensamento diferente”? Como proposto pela professora.

Para Roque Ascensão e Valadão (2014), ao se assumir a descrição informativa e instrutiva, em lugar da busca pela interpretação da espacialidade do fenômeno, pode ser limitada a percepção do aluno de que através da interação entre os componentes espaciais, é possível identificar problemas. Dessa forma, perde-se, a oportunidade de construir junto aos educandos a criticidade da ação sobre o espaço, essencial para a vivência cidadã ativa.

Quanto a abordagem da ETE, a pesquisadora comentou, no momento, à professora que na cidade de Diamantina está ocorrendo o processo de construção de uma Estação de Tratamento, também. Mesmo assim a professora não prossegue com o assunto. Infere-se que esta seria uma oportunidade em realizar uma atividade de campo, a qual poderia possibilitar aos alunos observar, refletir e dialogar com a realidade que os cercam, estimulando-os a desenvolver uma leitura crítica do espaço, à luz da aquisição de raciocínios geográficos.

Assim, de encontro com as proposições de Bento e Cavalcanti (2009) a prática do professor de Geografia pode se direcionar para questões que desenvolvam nos alunos a construção de conhecimentos conscientes e críticos. Todavia, o ensino precisa estar voltado para o trato com problemas cotidianos de sua vivência, em profunda relação com os saberes científicos.

Continuando a aula, após a leitura do conteúdo constante no LD-, a qual discorreu sem mais nenhuma interrupção para comentários e discussões-, a professora determinou que os alunos fizessem a atividade/exercício de fixação do livro, referente ao conteúdo.

Na atividade constava a interpretação de gráficos referentes à elevação da temperatura do planeta Terra. A professora salienta que as temperaturas estão se elevando no mundo inteiro, inclusive onde eles estão vivendo e continua:

(P): Vocês devem saber qual a realidade do ambiente local de vocês, isto é, onde vocês vivem. Poderíamos fazer uma campanha aqui dentro da escola para incentivar a preservação do meio ambiente.

(A₂): Professora, a Sentinela está com pouca água e é por causa disso, desse aumento da temperatura. (O aluno afirma).

(P): Isso está ocorrendo porque estamos na estação da seca, aquele local é preservado...

(A₂): Ah é...pega fogo todos os anos!

Neste fragmento, a professora procurou *guiar os estudantes na aplicação, expansão e responsabilidade pelo uso das ideias científicas*; porém não concebeu a possibilidade de apoiar os alunos na aplicação dos significados científicos. Apesar de ser caracterizado como um discurso de conteúdo *explicativo*, de natureza *empírica*, este não possibilitou dialogias, configurando-se em um discurso com viés *interativo*, porém de *autoridade*. A professora, utilizou um padrão interativo do tipo I-R-A, curto e avaliativo, mas, ao invés de avaliar a repostas dos estudantes, ela simplesmente aceita a resposta (MORTIMER e SCOTT, 2002).

Segundo Boulter e Gilbert (1995, *apud*, Monteiro e Teixeira, 2004), este tipo de discurso caracteriza-se por argumentação *retórica* de *contextualização*, na qual a atitude discursiva do professor procura envolver o aluno com o tema a ser trabalhado em aula. Apesar das ideias dos alunos não serem consideradas nessa proposição, a ação do professor é pensada e executada visando envolvê-los com o tema proposto. Assim, a contextualização (ou direcionamento) deve ser estruturada de maneira a se constituir uma provocação, motivando o aluno a se debruçar sobre a questão a ser estudada.

Nota-se que os alunos vivenciam o seu entorno, uma vez que, esporadicamente mencionam a Sentinela-, uma das cachoeiras situadas dentro do PEBI e mais próximas da escola-, como exemplo das suas interpretações. No entanto, a professora não prossegue as discussões, apesar de buscar incentivar que os alunos associem o conteúdo ao que lhes ocorre no cotidiano.

Talvez a falta de conhecimento sobre os aspectos do entorno imediato fez com que a professora tivesse dificuldades em compreender a hipótese do aluno, atenuando o desenvolvimento da discussão sobre este assunto. Foi possível perceber que um maior domínio do conteúdo propiciaria melhor desenvolvimento da aula e mais uma vez, poderia incidir a proposta de um trabalho de campo, uma vez que, a cachoeira se localiza próxima a escola. Este trabalho de campo poderia gerar outras novas discussões, em que os estudantes se deparariam com situações existentes em seu cotidiano, com problemas que os incomodam (uma vez que levantaram a hipótese), podendo estabelecer deste modo, interpretações muito diferentes do que propõe o LD.

Corroborando com o que diz Coll e Onrubia (1998, *apud*, Vivian, 2006), o aluno é o responsável final pela sua aprendizagem ao atribuir significado aos conteúdos escolares, como resultado de uma dinâmica interna própria. Porém, a natureza cultural dos conteúdos, a qual se estabelece através da intervenção do professor, marca a direção na qual esse processo construtivo deve ser

orientado. Nesta perspectiva, é o professor quem possibilita uma orientação adequada do processo de construção da aprendizagem, assim como um maior ou menor grau de amplitude e profundidade de apreensão dos significados construídos.

Assim, trabalhar os temas da Geografia sob a perspectiva das diferentes dimensões e medidas dos fenômenos socioespaciais, tomando o local como escala espacial importante para a análise geográfica, torna-se indispensável.

Dessa forma, não basta pontuar os fenômenos geográficos e citá-los em suas diversas escalas de abrangência. É importante abordar as espacialidades do fenômeno de forma dialógica, possibilitando aos alunos à apreensão dos significados e a formação de conceitos geográficos, a partir da articulação dos saberes científicos em consonância com saberes cotidianos, possibilitando-os “entender o lugar para compreender o mundo” (BENTO e CAVALCANTI, 2009).

c) Episódio 3: A degradação do patrimônio

Dando continuidade ao conteúdo “Ambiente e Patrimônio”, na aula seguinte a professora leva uma reportagem informativa²⁸, a qual discorre sobre a degradação causada ao patrimônio histórico cultural da cidade Congonhas²⁹, devido a extração de minério de ferro nos limites do município. A professora então solicita aos alunos que leiam em voz alta a reportagem, para que possam discutir sobre a matéria. Em dado momento, durante a leitura, ela interrompe:

(P): Pessoal, em que utilizamos o minério de ferro?

(Alguns alunos respondem simultaneamente): Para fazer o ferro.

²⁸Reportagem é um tipo de texto que tem o intuito de informar ao mesmo tempo que prevê criar uma opinião nos leitores. A Reportagem pode ser um texto expositivo, informativo, descritivo, narrativo ou opinativo. Desse modo, ela pode tanto se aproximar da notícia quanto dos artigos opinativos, porém não deve ser confundida com eles. Expositivo e Informativo porque ele expõe sobre um determinado assunto, com o intuito principal de informar o leitor. Fonte: (<https://www.todamateria.com.br/genero-textual-reportagem/>).

²⁹Situado em Minas Gerais, no município de Congonhas, o Santuário do Bom Jesus de Matozinhos foi construído na segunda metade do século XVIII e representa uma das obras-primas do barroco mundial. Inscrito no Livro do Tombo de Belas Artes pelo Iphan, em 1939, o bem foi reconhecido como Patrimônio Cultural Mundial pela UNESCO, em dezembro de 1985. O conjunto edificado consiste em uma igreja, adro murado e uma escadaria externa monumental decorada com estátuas de 12 profetas em pedra sabão; e seis capelas, dispostas lado a lado no aclave frontal ao templo, denominadas de Passos, ilustrando a via crucis de Jesus Cristo. Trata-se de uma das obras-primas de Francisco Antônio Lisboa, o chamado Aleijadinho. Fonte: (<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/46>).

(P): Muito bem.

(P): Mas se trata de um recurso encontrado em todos os lugares do planeta?

(Alguns alunos respondem simultaneamente): Não.

(P): Isso.

(P): E qual é recurso natural abundante em nossa cidade?

(Os alunos respondem simultaneamente): O diamante.

(P): Muito bom. Gente, esse tipo de exploração de recurso natural, gerou e gera riqueza para alguns e pobreza para outros. Mas o impacto maior dessa exploração fica no espaço geográfico.

(P): Então, o turismo pode ser uma alternativa para diminuir os impactos sociais, como a pobreza. Assim como ocorreu aqui, na nossa cidade (Diamantina).

Os alunos permanecem em silêncio. E imediatamente, dá-se continuidade à leitura. Logo, a professora interrompe novamente:

(P): Pessoal, a emissão do pó de minério de ferro emitido na cidade de Congonhas, impulsiona o efeito estufa e o aquecimento global.

(A1): Mas por que, as pessoas fazem isso? (a aluna se referia à extração do minério de ferro)

(P): Porque é necessário. Mas é preciso retirar os recursos com consciência... Para isso é preciso vontade política e esclarecimento da população.

Silêncio.

(P): Até a atividade turística está sendo afetada pelo desequilíbrio ambiental. Vejam, os surtos de proliferação de pernilongos que vêm ocorrendo aqui na cidade, prejudica a atividade turística, expulsando os turistas. E isso é uma questão ambiental. E como a sociedade deve agir, perante tudo isso?

A professora não aguarda a resposta dos alunos.

(P): Cobrando providencias das autoridades e órgãos públicos.

Finaliza-se a instrução. Logo, solicita aos alunos que realizem as atividades referentes a este conteúdo, constantes no LD.

Nesta cena, infere-se que a *intenção* da professora foi a de *explorar a visão dos estudantes*, sondando os seus pontos de vista, sua compreensão e idéias sobre fenômenos específicos; ao levantar os questionamentos sobre o conteúdo. Ela direcionou o discurso para *explicação*, utilizando modelos teóricos para esclarecer um fenômeno ou sistema específico, tendendo à *generalização*, ao utilizar exemplos que poderiam levar os alunos à interpretação dos fenômenos; ao citar por exemplo, o motivo do desenvolvimento do turismo nas referidas cidades. Todavia, pelo fato de não se aprofundar nos temas, o seu discurso configurou-se em uma abordagem comunicativa *interativa de autoridade*, em que ela conduzia os estudantes através das suas perguntas e respostas, a um ponto de vista específico. Ao formular as perguntas, instaura-se um padrão I-R-A (Iniciação do professor – Resposta do aluno- Avaliação do professor), estabelecendo uma interação *avaliativa* com os estudantes. Logo, o seu padrão de discurso foi *avaliativo*, considerando que suas perguntas foram *diretivas e confirmatórias*, ao responder afirmativamente (“isso”, “muito bem”) as réplicas dos alunos. Logo, a sua forma de *intervenção* buscou *marcar significados*, ao confirmar suas ideias no discurso. Portanto, o seu discurso caracterizou-se pela *instrução e explicação* do conteúdo.

Ao final da “interação discursiva”, quando um aluno levanta uma indagação, configura-se um padrão de discurso na sequência I-R-P, “onde P indica uma ação discursiva do professor para promover um prosseguimento da fala do estudante, no geral, intervenções curtas com repetições do que se acabou de dizer” (SOUZA *et.al.*, 2005, p.3). Embora de natureza interativa, essa interação configurou-se em um discurso controlado pela professora, sendo claramente de *autoridade*.

Neste íterim, foi percebido em diversas situações deste episódio que surgiram oportunidades de a professora trazer a dialogia para a sala de aula, no sentido de possibilitar a construção de significações do conteúdo.

No entanto, apesar de ter-se percebido que a professora procurou incitar o exercício da empiria trazendo o vivido para as suas discussões em classe, nota-se que essa ideia não foi construída. Seus questionamentos pouco contribuíram para a compreensão do vivido, visto que não foram propiciados momentos para que os alunos problematizassem e raciocinassem sobre o assunto, estabelecendo um diálogo apenas no nível da informação.

A apresentação dos problemas sociais e ambientais sobre a forma de perguntas às quais se torna necessário dar resposta através da aplicação do método científico, isto é, da elaboração de hipóteses explicativas e da sua confirmação mediante a conceptualização de dados observáveis, permite aos alunos não só porem em confronto o conhecimento que lhes é ensinado com as ideias que já possuem, como ainda, a partir de nova informação que lhes é fornecida, proceder de forma racional à reestruturação do seu conhecimento. (CACHINHO, 2000, p.82)

Dessa forma, ao se fazer referência à realidade vivida pelos alunos, torna-se essencial chamá-los a serem elementos ativos no processo de ensino-aprendizagem, promovendo o favorecimento da construção de raciocínios geográficos.

Outro momento, o qual seria ideal para induzir a interpretação da espacialidade do fenómeno (Gomes, 2013; Roque Ascensão e Valadão, 2014), ficou evidente nas passagens:

[...] (P): A emissão deste pó de minério de ferro, impulsiona o efeito estufa e o aquecimento global.

[...] (P): Mas é preciso retirar os recursos com consciência. [...]

Nessas situações, seria possível promover associações entre os conteúdos científicos e o cotidiano, criando a possibilidade de internalização dos significados, resultando no tratamento dos conteúdos científicos como conhecimentos verdadeiros a serem assimilados no cotidiano. Todavia, devido ao nível instrucional da discussão, a qual que não avançou no desenvolvimento do raciocínio geográfico, a interação resultou-se no que Vygotsky (2001) considerou como “conglomerado vago e sincrético de objetos isolados”.

d) Episódio 4: A PEC 241

Nesta aula, discute-se sobre questões sociais referente ao tópico “Nova Ordem Mundial”, abordando o conteúdo “Um mundo bastante desigual”. Com a finalidade de contextualizar os alunos quanto ao próximo conteúdo a ser iniciado, a professora apresenta um filme que retrata as discrepâncias sociais e econômicas entre diferentes países. E inicia a aula dizendo:

(P): Pessoal, este filme irá retratar os conflitos e desigualdades que existem entre diversos países; vocês devem se atentar à diferença cultural e de valores, entre os países tratados no filme. O Sudão que é subdesenvolvido e os Estados Unidos que é desenvolvido.

(P): É bom refletirmos, para pensarmos no nosso país e a situação em que ele se encontra. Com essa PEC 241 que está sendo proposta, muitas coisas irão mudar...

Silêncio.

(P): O que vocês sabem e acham a respeito dessa PEC?

(A1): Nós teremos que pagar faculdade!

(A2): Quando era Dilma como presidente, ela criou a bolsa família e a faculdade era para todos. Agora Temer quer acabar com tudo!

(A3): Vai cortar a aposentadoria e a Bolsa Família!

(A4): Os pobres serão prejudicados com isso!

A professora não esclarece se os pontos de vista dos alunos estão de acordo com às propostas da PEC 241, ou não. Aguarda todas as sugestões dos alunos e continua.

(P): Pessoal tudo isso que vocês falaram tem relação com o tema que será trabalhado. A nossa educação, em geral, está em declínio e a falta de interesse dos alunos, também contribui para a defasagem do país e é isso que o atual governo quer, cidadãos passivos, sem atitudes críticas. Uma das escolas estaduais aqui da nossa cidade foi ocupada³⁰ e isso demonstra que os alunos são politizados e preocupados com o futuro. São mais de mil escolas ocupadas em todo país e a mídia manipuladora não mostra.

A professora continua, sem interrupções dos alunos.

(P): A reforma é realmente necessária, mas não na proporção que o atual governo quer.

(P): Olha, para prosseguirmos com a discussão, vou pedir para que vocês pesquisem sobre a PEC. Vou ditar o que vocês devem investigar: no que consiste a PEC 241; quais as propostas e consequências dessa ementa nos campos da saúde, educação e os outras áreas; e quero que vocês discutam, na pesquisa, se a PEC contribuirá para o desenvolvimento do país.

A professora deu o prazo de uma semana, para os alunos pesquisarem a respeito. Finaliza-se a discussão e seguem para assistirem ao filme.

³⁰O movimento se popularizou como “Primavera Secundarista”, com o lema “Ocupar e resistir”, reuniu no ano de 2016 milhares de alunos da rede pública que se posicionam por motivos em comum: contra a PEC 241/55, que visa cortar os investimentos na educação, tal como a Medida Provisória do Ensino Médio, a MP 746, que visa reformular o ensino, e a Lei da Mordada ou Escola sem Partido. Fonte: (<https://www.cartacapital.com.br/politica/a-ocupacao-das-escolas-e-falta-de-habilidade-do-judiciario>)

Neste episódio, a *intenção* da professora está dirigida para que os alunos estabeleçam alguma relação significativa entre o conteúdo abordado em sala de aula e seus cotidianos.

Neste ínterim, ela busca *criar um problema*, quando levanta a discussão sobre a proposta da PEC, envolvendo os alunos intelectualmente e emocionalmente no desenvolvimento inicial da estória científica; e em seguida, *explora a visão dos estudantes*, através das indagações, buscando os pontos de vista, sua compreensão e idéias sobre o conteúdo específicos (MORTIMER E SCOTT, 2002). Neste contexto, a *intervenção* intenta *dar forma aos significados explorando as ideias do alunos*.

A princípio, o conteúdo do discurso da professora busca propiciar *generalizações*, em que os alunos possam caracterizar semelhanças entre o conteúdo trabalhado e o seu cotidiano, demonstrando que eles já relacionam algumas ideias do conhecimento científico escolar com as ideias de senso comum (MORTIMER e SCOTT, 2002). Para isso, traz um referente *empírico*, isto é, um fato vivenciado e passível de ser observado pelos alunos, para a discussão, permitindo que os alunos argumentem e posicionem frente “a ideia construída em pensamento sobre algo, significando-o e estabelecendo a generalização” (VYGOTSKY, 2001).

Logo, a abordagem comunicativa neste episódio, inicia-se caracterizada pelo discurso *interativo-dialógico* em que tanto a professora, quanto os estudantes exploram suas ideias e consideram os diferentes pontos de vista.

Deste modo, esse discurso buscou *problematizar* a situação, ao trazer uma atitude intencional de investigar, estudar e provocar reflexões em busca de respostas para determinado problema (COMPIANI, 1996).

No entanto, ao final do diálogo o conteúdo do discurso caracteriza-se por ser *explicativo*, uma vez que, este finaliza com a *explicação* da professora sobre o fenômeno ou sistema específico (MORTIMER e SCOTT, 2002). Logo, a interação encerra-se em uma abordagem comunicativa *interativa de autoridade*, a qual conduz os estudantes por meio de perguntas e respostas à um raciocínio, porém com o intuito de chegar a um ponto de vista específico.

Dessa forma, apesar da possibilidade *elicitativa* fornecida pela professora, em que os alunos puderam apresentar suas ideias, o *padrão de interação*, neste caso, configurou-se pela sequência triádica *I-R-A*, uma vez que, a professora nem chegou a avaliar as repostas dos

estudantes como certas ou erradas, ela simplesmente aceitou suas respostas (MORTIMER e SCOTT, 2002).

Assim, o seu discurso se dirige à uma abordagem *de argumentação socrática*, na qual o professor inicia sua fala questionando o aluno, esperando deste uma determinada resposta; no entanto, se ela não ocorre ou é imprecisa, o professor reestrutura uma nova fala a partir das conclusões do aluno, a fim de conduzi-lo às ideias que julga corretas e precisas. Para isso, a professora *remodelou* algumas ideias apresentadas pelos próprios alunos, buscando oferecer informações que precisem suas ideias, ajustando-as de acordo com o ponto de vista científico e da professora (BOULTER & GILBERT, 1995, *apud*, MACHADO, 2004).

e) Episódio 5: Continuidade da PEC 241/55

Na aula seguinte, dá-se continuidade às discussões sobre a questão política do país. No entanto, cabe salientar, que essa aula não foi àquela proposta para apresentação e discussão da pesquisa referente à PEC. As discussões políticas são desdobradas mediante indagação de uma aluna, logo ao iniciar a aula.

(A₁): Professora, é verdade que no próximo ano não teremos mais turmas do 6º ao 9º ano, aqui na escola?

(P): A possibilidade é verídica. As nossas escolas são muito precárias, quanto a infraestrutura, digo, acesso à internet, multimídia e outras “coisas”. Em outras escolas há laboratórios de computadores, data-show, uma boa biblioteca...

(A₂): Ah, professora é bom sonhar! Nunca que a gente vai ter isso!

(A₃): Nós já estamos acostumados com pouca coisa!

Neste momento, os alunos conversam entre si, comentando sobre tudo o que estão assistindo na televisão (referiam-se à PEC) e o que pensam a respeito. É um momento em que todos querem falar ao mesmo tempo e expor suas opiniões. Após ouvir uns e outros, todos falando ao mesmo tempo, a professora pede para que todos silenciem e continua sua fala.

(P): Vocês não podem se contentar com o pouco. Estes recursos devem ser garantidos, por direito, à todos e é preciso lutar pelo direito de vocês, nossos.

(P): Gente, o nosso país está fervilhando e a mídia não mostra nada. Vocês precisam buscar outras fontes, sair da frente da novela e desenhos e buscar uma visão mais crítica sobre as coisas...

(A4): Professora é verdade que o ENEM também vai acabar com essa PEC?

(P): Talvez sim, porque as ofertas de vagas nas universidades diminuirão, uma vez que, que não terão recursos suficientes para mantê-las.

(P): Adiantando a nossa pesquisa... A PEC 241, agora é chamada de PEC 55, mas é só por questão de nomenclatura, as ideias de mudanças são as mesmas. A PEC é uma emenda que busca mudar a nossa constituição, diminuindo os gastos públicos, sobretudo na saúde e na educação, assim como dos programas sociais, também. Ela (a emenda) precisa ser aprovada pela câmara de deputados e pelo senado, o que talvez infelizmente, ocorrerá. Por isso, nosso país está manifestando para evitar que ela seja aprovada. Aqui, na nossa cidade temos escolas ocupadas, a universidade também... E isso é necessário!

Silêncio.

(P): Essa discussão deveria ser feita junto toda a escola, pois isso é aula de cidadania. Quantos de vocês têm acesso à internet? Levantem a mão, por favor.

Apenas seis acenaram, em uma turma de aproximadamente 20 alunos, presentes. Aqueles que acenaram, afirmaram que utilizam a internet, através de *lan-houses* e casa de vizinhos.

(P): Estão vendo? Por isso a necessidade de discutir sobre este tema em sala de aula, porque a grande mídia mostra o que quer. Então este é o nosso papel de professor, o de esclarecê-los. Também é preciso que vocês esclareçam a seus familiares sobre os motivos das ocupações e sobre tudo que está acontecendo alheio ao que mostra a televisão.

A discussão é finalizada com as considerações finais da professora. Em seguida, dá-se início a correção do dever de casa, proposto na última aula. A tarefa referia-se à atividade do LD, referente ao conteúdo, Divisão dos mundos: países desenvolvidos e subdesenvolvidos. A correção desdobrou-se na leitura, em voz alta, de cada pergunta e espontaneamente um aluno lia a sua resposta. A correção da atividade incidiu sem objeções e comentários, até que em uma das questões, a qual se referia ao significado dos termos desenvolvido e subdesenvolvido, a professora faz uma interrupção e comenta:

(P): *Caso essa PEC seja aprovada, o país será caracterizado como subdesenvolvido. E como se analisa o nível de desenvolvimento de um país?*

(A5): *Pela qualidade de vida das pessoas, acesso a saúde e educação.*

(P): *Muito bem!*

Continua-se a correção sem comentários, isto é, o aluno lia a resposta de acordo com houvera copiado no LD e a professora dava uma resposta assertiva. Logo após, recomenda aos alunos que trabalhem em grupo, copiando e refazendo as questões erradas no caderno.

Na primeira etapa da aula, a professora permite uma abordagem comunicativa *interativa dialógica*, com participação de todos os envolvidos estabelecendo assim, um padrão de interação *I-R-F* (fornecendo ao final das colocações dos alunos um *feedback*), mediante suas colocações. Assim, a professora considera as respostas dos alunos com a *intenção* de conduzi-los a um melhor desempenho sobre o assunto abordado, *explorando a visão dos estudantes* (MORTIMER e SCOTT, 2002).

Neste contexto, infere-se que as *intervenções* da professora aconteceram no sentido de *compartilhar significados* (MORTIMER e SCOTT, 2002), quando considera as respostas dos alunos e naturalmente os mobiliza para a troca de ideias. Tal situação possibilita maior interação entre os participantes, no momento em que discutem entre si, acerca das recentes colocações da professora. Neste momento, a *generalização empírica*, configura o conteúdo do discurso da professora, permitindo que os alunos socializem com os demais colegas, os fatos ocorridos em suas casas, no seu cotidiano.

Ainda, nota-se que ela comenta sobre tais questões, no intuito de trazer o *fornecimento de informações* sobre o conteúdo, a qual se define pela atitude do professor em oferecer elementos (pistas) para que os alunos cheguem ao raciocínio ou recebam determinada informação (COMPIANI, 1996).

Já na segunda etapa, no momento da correção da atividade e posteriormente, quando levanta a indagação: *“caso essa PEC seja aprovada, o país será caracterizado como subdesenvolvido. E como se analisa o nível de desenvolvimento de um país?”*, a *intenção* da professora está centrada em apresentar elementos significativos para o aluno a partir de uma abordagem comunicativa *interativa de autoridade* (MORTIMER e SCOTT, 2002). Neste momento, o seu

discurso volta-se à *explicação teórica*, com inferências da *empíria*, ao colocar no plano social da sala de aula, a relação do conhecimento cotidiano com elementos do conhecimento científico. Contudo, estabeleceu-se padrões de intervenção *I-R-A*, ao mencionar “muito bem!”, para a resposta do aluno, instaurando uma interação confirmatória.

De tal modo, o segundo momento da interação discursiva, conforme proposto por Boulter e Gilbert (1995, *apud*, Monteiro e Teixeira, 2004), categorizou-se em *retórico de contextualização*, quando o aluno desempenha um papel passivo e o professor quem toma a iniciativa e conduz os rumos da aula.

Cabem tecer algumas reflexões sobre este episódio.

Ao afirmar para os alunos que a referida escola deixaria de oferecer aulas para o ensino fundamental dos anos finais (6º ao 9º ano), percebe-se que a professora utiliza informações empíricas que configuram o seu ponto de vista. Logo, percebe-se que os discursos apresentados pelos professores, em sua maioria, estão impregnados de outros discursos, que tendem a reproduzir uma visão de ensino-aprendizagem, a qual está pautada em uma constituição sócio-histórico-cultural em que o professor está inserido (SPEGIORIN,2007).

Neste caso, conforme asseveram Mortimer e Smolka (2003), é importante situar o contexto da atividade em que ocorrem os diálogos entre alunos e professores. A crítica às práticas pedagógicas meramente descritivas, informativas e fragmentadas, muitas vezes se faz compreensível, devido ao contexto da situação que envolve o currículo proposto à disciplina, os materiais didáticos disponíveis e principalmente a formação dos professores, que na maioria das vezes não favorece o tratamento dialógico.

Outro fato importante, refere-se que ao propor a atividade em grupo, inferia-se que a professora buscava estabelecer ZDP's, no intuito de guiar os estudantes e dar suporte ao processo de internalização das ideias científicas; oferecendo oportunidades para que, em grupo, eles pudessem compartilhar ideias e pensar a partir de novos significados científicos.

No entanto, por não ter apoiado os alunos no desenvolvimento dos sentidos e interiorização desses significados, isto é, a professora somente dividiu os alunos em grupo, mas não buscou participar das suas interações, foi reduzida a “possibilidade de garantir uma aprendizagem suficientemente construtivista para todos” (CASTELLAR, 2010).

Além disso, o ato de copiar as respostas corretas no caderno, não configura a proposta de se estabelecer uma ZDP, pelo fato impossibilitar que os processos interiores do aluno sejam estimulados.

Sendo assim, é inegável que trabalhar com pequenos grupos de alunos em sala de aula, possibilita a socialização e facilita a exposição e a circulação de ideias, todavia, é importante sustentar o desenvolvimento da “estória científica” (MORTIMER e SCOTT, 2002), tecendo comentários e problematizações sobre a questão levantada, a fim de auxiliar os alunos a seguir o desenvolvimento da aprendizagem.

Por fim, foi perceptível que a professora utiliza o livro didático como uma das principais fonte de informações no processo de ensino, como instrumento de consulta e base para o desenvolvimento do seu trabalho. No entanto, percebe-se que este recurso didático, além de trazer problemas referentes a abordagem das escalas, utilizando sobretudo problematizações na escala global, apresenta problemas conceituais. E paralelo aos problemas conceituais do LD está a dificuldade da professora, assim como de tantos outros professores, em identificá-los.

Tal situação aponta que, pelo fato de a professora repetir tal equívoco trazido pelo LD, apresenta limitações em seu conhecimento do conteúdo específico, o que “respinga” no processo de construção de conhecimentos pelos alunos.

f) O desfecho da PEC 241/55

O dia da apresentação e discussão sobre a pesquisa acerca da PEC 241/55, foi surpreendente, uma vez que, apesar de os alunos demonstrarem interesse pelo assunto em sala de aula, pouquíssimos realizaram a pesquisa. Tal fato pode ter ocorrido, devido a carência da maioria, conforme apresentado, de acesso à internet e outros meios de informações para realização pesquisa. Além disso, a professora também discutiu muito pouco sobre o assunto, talvez porque, nas últimas aulas o tema foi discutido em demasia, em sala de aula; ou ainda porque a maioria dos alunos não realizaram a pesquisa.

Apesar destes entraves, infere-se que esta seria uma oportunidade de trazer significação ao processo de ensino-aprendizagem, relacionando o conhecimento científico ao conhecimento empírico. É inegável que, ao tomar o lugar de vivência dos alunos como referência para as discussões dos conteúdos, o professor poderá contribuir para que eles estabeleçam inferências,

abstrações e generalizações (VYGOTSKY, 1993), possibilitando-os uma melhor compreensão da realidade em que estão inseridos.

Todavia, a recíproca também é verdadeira. Ao se discutir, do ponto de vista geográfico, sobre os conceitos e termos científicos relacionados ao conteúdo, é possível inferir análises dos fenômenos (CALLAI, 2005), estabelecendo uma linguagem social (geográfica) a qual será incorporada pelo aluno, à medida que ele consiga operar racionalmente os conceitos próprios da geografia junto ao seu cotidiano.

Corroborando com as proposições de Cavalcanti (2005), para que o aluno aprenda a Geografia, não no sentido de assimilar as informações geográficas, mas de formar um pensamento que lhe permita analisar a realidade na perspectiva geográfica, é preciso que ele trabalhe com a linguagem geográfica, a qual é constituída por um conjunto de conceitos, categorias e teorias, a partir dos quais se constrói o discurso.

Neste contexto, a medida que os alunos apreendem o conteúdo geográfico, assumindo no seu discurso a linguagem social da ciência, partindo do conhecimento empírico para o conhecimento cientificamente produzido, eles tendem a reelaborar o pensamento geográfico e (re)construir um novo conhecimento.

Faz parte do trabalho do professor intervir, introduzir novos termos e novas ideias, para fazer a história científica avançar. Intervenções de autoridade são igualmente importantes e parte fundamental do ensino de ciências. Afinal, a linguagem social da ciência é essencialmente de autoridade (MORTIMER e SCOTT, 2002).

Assim, partindo da ideia de que os alunos desenvolvem suas próprias concepções e adquirem uma linguagem científica através da interação discursiva em sala de aula.

As proposições de Capechi e Carvalho (2000) inferem que no contexto da sala de aula para cada disciplina faz-se uma linguagem característica própria, que é comentada e trabalhada na exposição de ideias e na apreensão de conceitos, isto é, conhecimento empírico e científico sendo abordados concomitantemente.

3.2.1 - Comentários sobre os discursos

Ao longo das descrições e análises das ações e discursos docentes, verifica-se que a professora apresenta uma preleção de que o ensino em Geografia deva possibilitar que o aluno, compreenda e interaja com o seu cotidiano e o ambiente, todavia, a sua prática indicou a ênfase na *transmissão de conteúdo*, o que atenua a possibilidade de estabelecer raciocínios e interfaces

com o cotidiano. Percebe-se que, em algumas situações, os alunos apresentavam associações com o vivido, mas em muitos casos essas relações não foram estabelecidas.

As descrições evidenciaram as ações docentes a partir de posturas diretivas, concentrando seus discursos em argumentações *retóricas* (MONTEIRO, 2004) inibindo um diálogo verdadeiro com os alunos. Contudo acredita-se, que ao planejar sua prática e escolher uma dada direção para a aula, infere-se que a professora buscava encontrar a forma mais adequada de orientar seus alunos, oferecendo-lhes facilidades à aprendizagem.

Além disso, foi possível perceber que os alunos se mostraram dependentes da postura discursiva do professor. O que leva a crer que o discurso do professor, mesclado por características: *retóricas e dialógicas* Monteiro (2004), pode ser mais eficiente do que um discurso concentrado em um único tipo de característica discursiva, o que possibilita a complementaridade das informações no diálogo.

Em alguns momentos conferiu-se indícios de um “acanhado” início de interações discursivas com seus alunos, no entanto, a maioria das vezes essas interações foram suprimidas por uma postura docente compromissada com o conteúdo a ser passado.

Assim, sob a perspectiva didática proposta por Mortimer e Scott (2002), observou-se como a docente guiou as interações com os estudantes durante a aula. Em alguns momentos, não foi possível perceber com clareza a intenção da professora, o que a influenciou à adoção de um discurso descritivo, na maioria das vezes. Logo, a abordagem quase sempre permaneceu no padrão de autoridade, a fim de trazer informações às suas falas. Em função disso, foram percebidos pouquíssimos momentos ou nenhum, que possibilitassem o aprofundamento das discussões sobre os conceitos trabalhados em sala de aula.

Ao se considerar alguns aspectos sobre o papel discursivo da professora, pode-se refletir sobre algumas dimensões da atividade docente.

Conforme proposto nos documentos³¹ e políticas, destinadas à reforma do setor educacional brasileiro nas últimas décadas, a educação nacional deve ser consolidada a partir da reorganização dos conhecimentos escolares, que levem os alunos a posicionar-se de maneira

³¹ Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (BRASIL, 1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC, 2013).

crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. (BRASIL, 1998).

Para isso, os professores devem ou pelo menos deveriam estar aptos para atuar como mediadores, no sentido de contribuir para a evolução conceitual do aluno, atuando na perspectiva da construção do conhecimento (CASTELLAR, 2010).

Logo, durante as observações, foi possível perceber que os objetivos propostos nos documentos oficiais, de alguma forma, foram expressos nos discursos da professora em sala de aula, entretanto, estes se distanciam dos objetivos praticados, pela predominância das aulas expositivas, mitigando a formação de um cidadão consciente, crítico e ativo.

Ainda, percebeu-se que sua prática docente tem contribuído muito pouco para que os alunos se conscientizem das suas próprias concepções no âmbito do vivido e adquiram uma linguagem científica, através das interações discursivas em sala de aula. Infere-se que isto ocorre, sobretudo em razão do processo de ensino-aprendizagem ocorrer de forma descritiva-informativa, possibilitando pouquíssimos momentos de problematizações e significações do conteúdo, por parte dos alunos e professora.

Nota-se, portanto uma lacuna entre as mudanças nas políticas educacionais e as práticas docentes, a qual será reduzida quando a oferta da formação inicial e continuada docente forem repensadas, propiciando aos professores oportunidades de realizar práticas, que estabeleçam diálogos entre didática e conhecimento geográfico. Tal fato tem contribuído para o aumento no volume das pesquisas referentes ao ensino de Geografia (CAVALCANTI, 2001, 2002, 2005; CALLAI, 2005, 2011; ROQUE e ASCENÇÃO, 2003, 2009, 2014; SOUZA, 2012 e outros), os quais buscam refletir sobre a qualidade da educação.

Neste contexto comenta Spiegiorin (2007), que o professor de Geografia ainda se resume, muitas vezes, a um narrador, o qual reproduz os conteúdos prescritos dos livros didáticos, podendo até mesclar esse conteúdo com os seus pontos de vista e conhecimentos de conteúdo próprios, entretanto, imprime um saber estático, o que impede a interação com o aluno e sua consequente construção de conceitos científicos.

Pode-se inferir, com base nas observações, que a interação em sala de aula se apoia quase sempre no livro didático, cujo limita o aprofundamento dos conteúdos, uma vez que, não expressa a abordagem e possibilidade de apreensões dos significados na escala local, do vivido.

Dessa forma, a perspectiva didática empregada neste estudo e as demais subsidiárias, permitiram inferir os diferentes aspectos da performance pública de um professor. Conforme colocado por Vivian (2006), os padrões discursivos e a abordagem comunicativa, dependem das intenções e das formas de intervenção promovidos pela professora. Não há um modelo a ser seguido, há uma variação de situações, portanto, não existe uma regra pré-estabelecida para guiar as abordagens comunicativas e os padrões de interação entre professores e alunos na sala de aula.

Assim, conforme exposto no início deste capítulo, não é pretensão deste estudo propor formas para que o professor adeque sua prática pedagógica, em uma determinada perspectiva pedagógica, muito menos de o criticar e/ou avaliar, no sentido de incidir o que deveria ou não ser (re)arranjado.

Foram levantados dados e realizadas análises sobre os processos interativos e discursivos em sala de aula, com a finalidade de conhecer e/ou levantar os aspectos discursivos de uma sala, de como o professor pode agir para guiar as interações que resultam na (re)construção das ideias e significações dos alunos, buscando trazer elementos que contribuam para a prática de ensino do professor de Geografia.

Dessa forma, ao emergir na prática docente buscou-se compreender, a relação estabelecida entre professor e alunos no processo de ensino-aprendizagem, com fins de entender como se estabelece sentidos e significados sobre a realidade local e global, formando indivíduos mais críticos e participativos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As investigações desenvolvidas neste trabalho orientaram-se a partir da reflexão sobre a apropriação, ou não, do local e do vivido nas práticas pedagógicas em Geografia, assumindo como centralidade as temáticas socioambientais.

Considerando que o contexto político e o teor pedagógico das novas direções políticas, propostas nos últimos vinte anos, no tocante a Geografia Escolar, indicam abertamente a necessidade de superação da transmissão de conteúdos fragmentados, dicotomizados e superficiais, que pouco ou nada, contribuem para que os educandos compreendam as organizações espaciais (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014), infere-se que é imprescindível refletir no que se refere às propostas de ensino, que compõem e promovem o ensino de Geografia.

Nesse sentido, as reflexões e pesquisas produzidas nos últimos anos, propõem orientações curriculares que convirjam para uma proposta de ensino de Geografia na formação de cidadãos críticos e participativos, no qual estabelece-se o socioconstrutivismo como uma das atitudes básicas do trabalho com a Geografia escolar (CAVALCANTI, 2015).

Esta perspectiva tem como referência, ações que se dirigem no sentido de se considerar o ensino como processo de construção de conhecimento, em que o aluno atua como sujeito ativo desse processo (CAVALCANTI, 2015). Para que isso ocorra, é relevante que o aluno desenvolva um raciocínio geográfico, a partir da consideração dos seus conhecimentos e a experiência cotidiana.

Em razão disso, busca-se no professor atitudes pautadas em metodologias que enfatizem a construção ativa de posturas críticas e participativas por parte do aluno. A partir das conjecturas de Vygotsky (1993), considera-se que o professor enquanto agente mediador do processo de ensino-aprendizagem pode criar situações-problema em determinado contexto em sala de aula, instigando o aluno, a partir do seu conhecimento prévio, criar condições para transformá-los em conhecimento científico.

“Ensinar a pensar”, ajudar os alunos a potencializar o seu pensamento criativo no processo de construção do conhecimento e confrontar diferentes visões sobre o objeto de estudo, são tarefas que requerem do professor compreensão do processo de aprendizagem e clareza teóricas dos pressupostos que norteiam a ciência geográfica (BRAUN, 2005).

Mediante o exposto, o presente trabalho foi desenvolvido a partir da inquirição no que se refere: em qual medida, os professores de Geografia têm se apropriado do referencial escalar do local em suas ações educativas, para que seja estabelecido um processo de ensino-aprendizagem, conforme proposto nas teorias socioconstrutivistas.

Buscando elucidar inferências para sanar tal inquietação, buscou-se obter indicativos acerca das práticas de ensino do professor de Geografia, tendo como pano de fundo as experiências vividas no cotidiano dos alunos, no tratamento das questões socioambientais.

Para isso, foi apreciado o “saber-fazer” do professor de Geografia, colocando em evidência o tratamento do vivido, este como uma “ponte” que atribui e torna os conteúdos científicos aprendidos em sala, realmente significativos para os alunos.

A fundamentação teórica apresentada no Capítulo 1, permitiu a construção de inferências referentes a abordagem do vivido e da escala local, durante a avaliação dos discursos e práticas mobilizados pela professora, em sala de aula. Logo, pode-se afirmar que a perspectiva teórica defendida por Vygotsky, bem como abordagem do conteúdo na escala local, não foram configuradas, em sua plenitude, pela professora durante o processo de ensino-aprendizagem.

O que se percebeu foi que as ações e discursos docente se realizarem, na maioria das vezes, seguindo o padrão de transmissão do conteúdo, o que se distancia das propostas de Vygotsky, bem como, dos autores que defendem a análise geográfica a partir da compreensão do trânsito das escalas.

Ficou evidente que apesar de tentar e acreditar que, muitas vezes, estava trazendo a abordagem do vivido para a sala de aula, esta foi realizada de maneira informativa e superficial, abordando sim, aspectos do vivido, porém sem promover o estabelecimento de problematizações e significação no processo de construção do conhecimento. Segundo Vygotsky (2001) são raciocínios envolvendo “conglomerado vago e sincrético de objetos isolados”.

Ao buscar identificar nas práticas do professor de Geografia, suas metodologias específicas de ensino, materiais didáticos utilizados e possíveis relações com a abordagem do contexto vivido/local dos alunos. Percebeu-se que as práticas pedagógicas da professora se alicerçaram na utilização de materiais didáticos, sobretudo do LD, os quais não abordam a escala local de forma adequada e/ou suficiente. Como consequência, percebeu-se práticas que apesar de bem-

intencionadas, incidiram de modo pouco crítico, privilegiando aspectos comportamentais e individuais, conforme proposto nestes materiais.

Embora a professora, sujeito da pesquisa, tenha utilizado referenciais do vivido em seus discursos, muitas vezes os discursos e métodos utilizados em aula (livro didático, filmes e documentários) não trataram as temáticas socioambientais de forma abrangente, os processos e conteúdos geográficos se deslocaram e restringiram-se em atividades pontuais, fragmentadas e desconectadas da realidade.

Assim, mesmo que seja feita uma distinção ao se trabalhar com o espaço vivido do aluno, nota-se que as suas práticas foram sistematizadas e aplicadas sempre com o auxílio do livro didático cujo, tratando o conteúdo geográfico, sobretudo na abordagem global, quando em raras ocasiões, abordou a escala de análise local não traz referências necessárias para apreensão de significações.

Ainda, no que tange às inferências da metodologia empregada em suas práticas pedagógica, foi possível inferir, através da sua alegação em entrevista ou mediante as observações de campo, que por motivo de falta de recursos, de espaço físico adequado e ainda por dificuldades relacionadas à falta de interesse dos alunos, não utilizava, ou utilizava esporadicamente as estratégias que considerava mais adequadas para abordagem do ensino.

Neste caso, concorda-se com Guimarães *et.al.* (2009) o qual adverte que é preciso considerar a existência de certo distanciamento entre a intenção e a prática. Apesar da afirmação de ser indiscutível a prioridade da motivação pessoal sobre a abundância dos meios materiais; numa situação de mal-estar docente (de qualquer natureza) e de condições adversas de trabalho, por exemplo, a jornada excessiva, existe a possibilidade de essas condições interferirem na prática pedagógica.

A aplicação da perspectiva didática proposta por Mortimer e Scott (2002), possibilitou levantar inferências acerca dos processos interativos decorrentes em sala de aula. Todavia, foi percebido que as interações discursivas pouco favoreceram a construção de significações do conhecimento pelos alunos. A prevalência das interações se deram na forma instrutiva e informativa. Além disso, percebeu-se que a professora criou poucas condições de mediações, que levassem os alunos a estabelecer ligações significativas entre o conteúdo e seus espaços de vivência. As relações entre o vivido e o espaço local dos alunos eram apontadas, porém não estabelecidas. Não passaram de retóricas colocações do vivido sem, contudo, problematizá-las.

Dessa forma, ao buscar emergir sobre as práticas discursivas inerentes ao contexto da sala de aula, tal perspectiva didática mostrou-se profícua, a qual possibilitou a análise dos padrões de discursos e de interações inerentes à sala de aula, favorecendo a visualização das relações dialógicas inerentes ao contexto escolar.

Além disso, infere-se que esta concepção pedagógica possa ser utilizada como um instrumento de apoio ao professor, tanto no processo de avaliação da sua prática, possibilitando-o visualizar a produção de significados, como para posterior elaboração da mesma, a partir da fundamentação nos aspectos de análise propostos: intenção, conteúdo, abordagem comunicativa, padrão de interação e intervenção.

A construção desse trabalho cumpriu-se apoiado em perguntas que surgiram na idealização deste e durante seu desenvolvimento: como os professores lidam com a realidade do entorno do aluno? Quanto às práticas pedagógicas, o que é feito para aproximar os alunos de temáticas socioambientais constituintes do vivido? Os professores, a escola e até mesmo o currículo consideram a realidade local para a abordagem de temáticas socioambientais?

As considerações a respeito podem ser sintetizadas em poucas palavras. Pode-se dizer que a reafirmação do vivido, do cotidiano dos alunos não é configurada em sua plenitude no processo de ensino-aprendizagem, ainda que se faça alusão a tal perspectiva, a abordagem do local, do vivido, enquanto escala de análise, ainda é realizada de maneira incipiente, pouco aprofundada. Tal fato exige uma transformação dos procedimentos e atitudes pedagógicas dos professores, bem como, a concepção de um currículo escolar que se alicerce na experiência dos sujeitos inseridos no cotidiano da prática social.

É percebida uma distância no tratamento das questões socioambientais, em que ainda se tem a compreensão de que a perspectiva natural se desvincula do social. Ao tratar da temática ambiental, em sua maioria, foram abordadas questões de ordem natural tais como, fenômeno do aquecimento global e o efeito estufa, desvincilhando-se na maioria das vezes, das questões sociais, e o contrário também ocorria. Quando se inferiam relações, entre o local e o global, estas ocorriam de forma superficial e em caráter informativo e instrutivo.

Diante disso, este trabalho emergiu evidências que o levantamento de questões práticas, como a decisão sobre os conteúdos e estratégias de ensino utilizadas, podem trazer apontamentos referentes às possibilidades de mudanças e de avanços na dimensão do ensino.

Dessa maneira, é preciso alçar um novo olhar sobre o processo de formação de professores considerando as relações sociedade-natureza (SANTOS e COMPIANI, 2009), na perspectiva do desenvolvimento de novos valores e atitudes docentes, bem como de novos saberes interdisciplinares.

Ainda, acredita-se que o professor com uma formação adequada, inserido nas discussões atuais da Geografia, através de uma formação continuada, terá mais segurança na escolha de suas proposições didáticas e com a dinâmica da construção do conhecimento.

Compreende-se que atuar em um contexto de educação que privilegia a interação e o processo, em vez de apenas transmitir informações e resultados, significa repensar a postura do professor, assim como e, sobretudo apontar caminhos no sentido de contribuir para a melhoria da prática docente.

Assim, possibilidades de mudanças e de avanços na dimensão pedagógica, só podem ser inferidas ao compreender que professor é um ator social dotado de autonomia e deve estar envolvido no processo coletivo de reflexão e construção de práticas. Logo, através da reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000) é possível avançar não apenas metodologicamente, mas traçar estratégias de ação pedagógicas mais eficientes, a partir da sua contínua fundamentação em pressupostos teóricos.

Conforme apontado por Libâneo (2002, *apud* Longhini, 2008), ao se pensar na postura metodológica que o professor poderá adotar em suas aulas, reafirma-se a necessidade de propiciar uma formação aos professores que privilegie a estruturação de suas ideias, análise de seus acertos e erros, expressão de seus pensamentos e resolução de problemas dentro de uma abordagem socioconstrutivista.

Isto posto, entende-se que, se o professor não vivenciar situações que favoreçam sua participação no seu processo de formação, dificilmente desenvolverá tais práticas com seus alunos. Assim, segundo Castellar (2010) torna-se difícil esperar que um professor formado com uma concepção teórica estática, desenvolva práticas que privilegiem uma outra visão da atividade científica, se ele próprio não vivenciou tal processo.

Para finalizar, destaco que a professora, sujeito da pesquisa, não hesitou em participar da pesquisa, tampouco em contribuir com tudo que estava em seu alcance, tratando-se de questões de disponibilização de informações e qualquer outra demanda da pesquisadora. O que ficou

claro nesta pesquisa foi que a professora, representando aqui uma classe, queria ser ouvida. Ela relatou seus anseios, suas dúvidas, alegrias em lecionar, suas percepções e inquietações, na lida do exercício docente.

Considerando-os (os professores) agentes essenciais no processo de ensino e aprendizagem, corroboro as perspectivas de tantos outros “incansáveis” pesquisadores e autores da educação, em especial do ensino de Geografia, os quais acreditam que é preciso escutar os professores, para que se possa elevar medidas que contribuíssem para a melhoria da qualidade da educação em nosso país.

Neste contexto, criar espaços e momentos de discussão com os futuros professores - em processo de formação inicial- e, com aqueles que já exercem a profissão docente, possibilitando-os o desenvolvimento de um processo de estudo e de autoconhecimento, é fundamental para que se alcancem os objetivos mais amplos da educação escolar e do ensino de Geografia.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, F; SALVI, R. F. **A ferramenta sociocultural de análise discursiva em sala de aula proposta por Mortimer e Scott e o modelo didático de formulação de perguntas de Lorencini: uma aproximação.** In: VII Enpec – Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências, 2009, Florianópolis – SC. VII Enpec – Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências. Florianópolis: UFSC, 2009.

BELEI, R. A. *et.al.* O uso de entrevista, observação e vídeo gravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação.** FAE - PPGE- UFPel. Pelotas. pp.187 – 199. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1770>> Acesso em: junho de 2016.

BENTO, I. P.; CAVALCANTI, L. S. de. **Saberes e Práticas de Professores de Geografia Referentes ao Conteúdo cidade no cotidiano Escolar.** In: Anais X Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia – ENPEG. Setembro de 2009. Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/XENPEG/poster.htm>> Acesso em: janeiro de 2017.

BOGO, J. **Ler o mundo com a Geografia: o uso de conceitos geográficos como contribuição didática para o ensino nos anos iniciais.** In: Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Eixo Temático: Educação e Linguagem. Caxias do Sul. 2010. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/eventos/cinfe/artigos/artigos>> Acesso em: fevereiro de 2017.

BRASIL. MEC. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>> Acesso em: novembro de 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para Geografia 3º e 4º ciclos (6ª a 9ª séries).** Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>> Acesso em: fevereiro de 2017.

BRAUN, A. M. S. **Rompendo os muros da sala de aula: o trabalho de campo como uma linguagem no ensino da Geografia.** Dissertação de Mestrado. 2005, 161p. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6901>> Acesso em: novembro de 2016.

CACHINHO, H. **Criar Asas: do sentido da geografia escolar na pós-modernidade.** In: Actas do V Congresso da Geografia Portuguesa. 2004. p. 14-16. Disponível em: <http://www.apgeo.pt/files/docs/CD_V_Congresso_APG/web/_pdf/A2_14Out_Herculano%20Cachinho.pdf> Acesso em: junho de 2017.

CACHINHO, H. **Geografia escolar: orientação teórica e praxisdidáctica.** Inforgeo, 15, Lisboa, Edições Colibri, 2000, pp. 69-90. Disponível em: <http://www.apgeo.pt/sites/default/files/inforgeo_15.pdf#page=65>. Acesso em: janeiro de 2017.

CALLAI, H. C. **Aprendendo a Ler o Mundo: A Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: janeiro de 2017.

_____, H. C. **Estudar o Lugar para Compreender o Mundo.**In CASTROGIOVANNI, A. C. CASTROGIOVANNI A.C. (org). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____, H. C. **O conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia.**Revista Geográfica de América Central, v. 2, 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/html/4517/451744820036>>. Acesso em maio de 2017.

_____. H. C. **A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?** Terra Livre. São Paulo. n. 16. p.133-152. 2001. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/353>> Acesso em: fevereiro de 2017.

CAPECCHI, M.C.V.; CARVALHO, A.M.P. **Argumentação em uma Aula de Conhecimento Físico com Crianças na faixa de oito a dez anos.** Investigação Ensino de Ciências, Porto Alegre, RS, v. 5, n.3, 2000. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.htm>>. Acesso em: 09 de maio de 2017.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 256 p.

CASTELLAR, S. M. V. **A formação de professores e o ensino de Geografia.**Terra Livre, v. 1, n. 14, p. 51-59, 2015. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/374/356>>. Acesso em: janeiro de 2017.

_____, S. M. V. **Educação Geográfica: formação e didática.** In: Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. (Orgs): MORAIS, E. M. B. de; MORAES, L. B. de. Goiânia: NEPEG, 2010. p. 39-57.

_____, S.M.V. **A alfabetização em geografia.** Espaços da Escola, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Ensino de Geografia. Práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação 2ª ed., 2002.

CAVALCANTI, L. S. de. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: junho de 2016.

_____, L. S. de. **A formação Crítica do Profissional em Geografia: Elementos para o debate.** In: Geografia e Práticas de Ensino. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____, L. S. de. **A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: Avanços, Caminhos, Alternativas.** In: Anais do 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>> Acesso em: janeiro de 2017.

_____, L. S. de. **Propostas Curriculares de Geografia no Ensino: algumas referências de análise.** Terra Livre, v. 1, n. 14, p. 125-145, 2015. Disponível em: <http://www.agb.org.br/files/TL_N14.pdf> Acesso em: fevereiro de 2017.

_____, L. S. de. **O Lugar como Espacialidade na formação do professor de Geografia: breves considerações sobre práticas curriculares.** Rev. Bras. Educ. Geog., Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 01-18, jul./dez., 2011.

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

COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. **O Construtivismo na Sala de Aula.** Tradução: Cláudia Schilling. 6ª edição. 2002.

COMPIANI, M. **As geociências no ensino fundamental: um estudo de caso sobre o tema: “A formação do Universo”.** Campinas, SP, 1996. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253151>> Acesso em: abril de 2017.

COMPIANI, M. **O lugar e as escalas e suas dimensões horizontal e vertical nos trabalhos práticos: implicações para o ensino de ciências e educação ambiental.** Instituto de Geociências, Unicamp. Departamento de Geociências Aplicadas ao Ensino. Ciência & Educação, v. 13, n. 1, Campinas, SP. p. 29-45, 2007.

COMPIANI, M. **O Aluno na Aula de Ciências.** In: IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. ENPEC, 2003. Bauru, São Paulo. Disponível em: <<http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL100.pdf>>. Acesso em: maio de 2017.

CUNHA, F. M. DA.; CAMPOS, L. M. L. **O discurso e a prática pedagógica de professores de ciências no ensino fundamental.** PIROLA, N.A. (Org.). Ensino de ciências e matemática. IV: temas de investigação [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 244 p. ISBN 978-85-7983-081-5. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acessado em: maio de 2017.

CYSNEIROS, P. G. **Competências para ensinar com novas tecnologias.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.12, p.23-33, maio/ago. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6920>> Acesso em: maio de 2017.

ÉRNICA, M. **O vivido, o possível e o catártico: para uma abordagem Vigostkyana do estudo de representações sociais em textos artísticos.** Tese de doutorado apresentada ao Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2006. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13798>> Acesso em: janeiro de 2017.

FABBRI, P. Campo de Manobras Didáticas. **Entre letras,** Araguaína/TO, v. 7, n. 2, jul./dez. 2016. (ISSN 2179-3948 – *online*). Disponível em:

<<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/3204>>. Acesso em: maio de 2017.

FERNANDEZ, C. **PCK - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: perspectivas e possibilidades para a formação de professores.** VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências–ENPEC, Campinas, SP. Atas do VIII ENPEC–I CIEC, p. 1-12, 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viii/enpec/resumos/R0370-1.pdf> > Acesso em: maio de 2017.

FERNANDEZ, C. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de ciências. **Revista Ensaio.** Belo Horizonte, v.17, n. 2, p. 500-528, maio-ago. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v17n2/1983-2117-epec-17-02-00500.pdf>>. Acesso em: abril 2017.

FERREIRA, L. R. **O Estudo do Relevo: Operacionalização de Processos, Conceitos e Interpretações do Vivido.** 2016, 153 p. Dissertação (mestrado). Belo Horizonte. 2016.

FIORI, E. M. **Aprender a dizer a sua palavra.** In: Prefácio Pedagogia do Oprimido. Paulo Freire. 6 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2016.

FONSECA, E. G. S.; NAGEM, R. L. **Implicações da Teoria de Vygotsky em Processos de ensino-aprendizagem que envolvam a utilização de Modelos, Analogias e Metáforas na Construção e Ressignificação de Conhecimentos.** In: II Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – SENEPT. Minas Gerais: CEFET-MG, 2010. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos. GT 10: Linguagem, modelos e tecnologia.pdf. Acesso em: novembro 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 6 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2016.

GARRAFFONI, A. R. S.; PEREIRA, E. S. de. A visão do poder público com relação aos problemas ambientais e recursos hídricos em Diamantina/MG. **Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas.** nº 01. Ano I. 2012. Disponível em: <<http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09>>. Acessado em: junho de 2017.

GERHARDT, T. E. (*et.al.*). **Estrutura do projeto de pesquisa.** In: Métodos de pesquisa. (Org.) Gerhardt, T. E.; Silveira D. T. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIORDAN, M. **Uma perspectiva sociocultural para os estudos sobre elaboração de significados em situações de uso do computador na educação em ciências.** Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2006.315 p. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31050184/rosto.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1501469127&Signature=oMWmt46CuaUeBe2I2x7Ggg0kQro%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DUma_perspectiva_sociocultural_para_os_es.pdf> Acesso em: abril de 2017

GLOBO ECOLOGIA. **Série Aquecimento Global – A descoberta do planeta.** Julho de 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZA0-Qocqa2Q>>. Acesso em: junho de 2017.

GOMES, P. C. C. da. **Cenários para a geografia: sobre a espacialidade das imagens e suas significações**. Espaço e Cultura: pluralidade temática. Rio de Janeiro: EDUERJ p.187-210. 2008.

_____, P. C. C. da. **O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2013.

_____, P. C. C. da. **Geografia e Modernidade**. 2ªed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2000.

GOVERNO DE MINAS. Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável – SEMAD.. **Plano de Manejo do Parque Estadual do Biribiri. Encarte 3:Análise da Unidade se Conservação**. Curitiba: STCP, 2004.232p.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, SP: Papirus, 2004. 174 p.

GUIMARÃES, G. M. A.; ECHEVERRÍA, A. R.; MORAES, I. J. Modelos Didáticos no Discurso de Professores de Ciências. **Investigações Em Ensino De Ciências**. v.11(3), pp.303-322, 2006. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/485>> Acesso em: junho de 2016.

GUSMÃO, A. D. F.; SAMPAIO, A. V. O.; SAMPAIO, V. S. **O Ensino da Geografia e a produção/utilização de Recursos Didáticos**. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina. Universidade De São Paulo. Março de 2005. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/20.pdf>>. Acesso em: junho de 2016.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Ivic, I.; Coelho, E. P. (Org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 140 p.: il.

KAERCHER, N. A. **A Geografia Escolar: Gigante de Pés de Barro Comendo Pastel de Vento num Fast Food?** Terra Livre, v. 1, n. 28, p. 27-44, 2015. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/220>> Acesso em: abril de 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. de. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LIBÂNIO, J. C. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Educar em Revista, núm. 24, 2004, pp. 113-147. Universidade Federal do Paraná. Paraná. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=155017717007>>. Acesso em: maio de 2017.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. Editora: Cortez, 2004.263p.

LIMA, M. E. A. T. Análise do discurso e/ou análise de conteúdo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 9, n. 13, p. 76-88, jun. 2003. Disponível em:

<<http://200.229.32.55/index.php/psicologiaemrevista/article/view/166>> Acesso em: fevereiro de 2017.

LIMA, W. **Aprendizagem e classificação social: um desafio aos conceitos**. Fórum Crítico da Educação - Revista do ISEP - v.3, n. 1, p. 29 - 55, 2004. Disponível em: <

LINS, Sérgio. **Transferindo conhecimento tácito: uma abordagem construtivista**. Rio de Janeiro: E-papers, 2003.

LONGHINI, M. D. O Conhecimento do Conteúdo Científico e a Formação do Professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Investigações em Ensino de Ciências**. V.13(2), pp.241-253, 2008. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID184/v13_n2_a2008> Acesso em: março de 2017.

LORENCINI, A. Jr. **O professor e as perguntas na construção do discurso em sala de aula**. 2000. Tese (Doutorado). São Paulo, FEUSP, 2000. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-04042014-145646/en.php> Acesso em: abril de 2017

SOUZA e SILVA, M. C. P. de. Enunciados interrompidos: são eles inacabados. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed., Campinas, Ed. da Unicamp, p. 169-176, 2005.

MARCON, D; GRAÇA, A. B. S. dos; NASCIMENTO J. V. do. **Reflexões sobre o Processo de Construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Futuros Professores**. In: V CINFE – Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Caxias do Sul. ISSN 2177-644x. Maio de 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico5/Reflexoes%20sobre%20o%20Processo%20de%20Construcao%20do%20Conhecimento%20Pedagogico.pdf> Acesso em: setembro de 2016.

MARTINS, O. B.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes** | vol. 7 n.13, p. 8 - 28 | jan. – jun. 2012. Disponível em: <<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/245/154>>. Acesso em: maio de 2017.

MELLO, S. A. **Algumas contribuições da escola de Vygotsky para a compreensão dos problemas de indisciplina na escola**. Núcleos de ensino. São Paulo: UNESP, p. 70-78, 2003. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/algumascontribuicoes.pdf> Acesso em: janeiro de 2017.

MEURER, J. L.; DELLAGNELO, A.K. **Análise do Discurso**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis.2008. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/analiseDoDiscurso/asset/s/495/Texto_base_AnalisadoDiscurso.pdf> Acesso em: fevereiro de 2017.

MINAS GERAIS. Secretária de Estado da Educação. **CBC - Currículo Básico Comum - Geografia do Ensino Fundamental**. Anos finais: ciclo intermediário e da consolidação, 2008.

MONTEIRO, M. A. A.; TEIXEIRA, O. P. B. Uma Análise das Interações Dialógicas em Aulas de Ciências nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Investigações em Ensino de Ciências** – v.9(3), pp. 243-263, 2004. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/download/528/324>>. Acesso em Maio de 2017.

MORTIMER, E. SCOTT, P. **Meaning making in secondary science classrooms**. Buckingham: Open University Press, 2003.

_____. **Atividade Discursiva nas Salas de Aulas de Ciências: Uma Ferramenta Sociocultural para Analisar e Planejar o Ensino**. Investigação em Ensino de ciências, Porto Alegre - RS, v.7, n. 3, p. 01-24, 2002. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7-n3-a7.htm>>. Acesso em: 12 maio 2017.

MORTIMER, E. F.; SILVA, A. C. T **Aspectos teórico-metodológicos da análise das dinâmicas discursivas das salas de aula de ciências**. In: V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências - ENPEC - nº 5. 2005. Anais eletrônicos. Bauru: ABRAPEC, 2005. Disponível em: <www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/3/pdf/p335.pdf>. Acesso em: 04 abril. 2017.

MOTTA, M. F. **Espaço vivido, espaço pensado: o lugar e o caminho**. 2003. Dissertação (mestrado) Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3098>> Acesso em: maio de 2017.

NEVES, I. C. **Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas de formadores de professores**. Guarapuava: Unicentro, 2008.206 p.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000, p. 11-30.

ORTEGA, F. O. **Educação para participação em questões ambientais em ciência e tecnologia com foco nas geociências: caminhos em direção a uma educação CTS crítica com base no lugar**. Campinas, SP : [s.n.], 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/287751>> Acesso em: janeiro de 2017.

PANZERI, C. G.; COMPIANI, M.; JUNIOR, L. A. Pensando a educação ambiental sob o enfoque didático de natureza socioconstrutivista: contribuições do Projeto Acre 2000 de Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 5, n. 1 – pp. 115-139, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/pea/article/view/30088> > Acesso em: maio de 2017.

PAULILO, M. A. S. A Pesquisa Qualitativa e a História de Vida. In: **Serviço Social em Revista**. Universidade Estadual de Londrina. – Vol. 1, n. 1. P. 135-148, jul./dez. 1998. Disponível em:<<http://www.uel.br/revistas/ssrevista/n1v2.pdf#page=135>> Acesso em: agosto de 2016.

PIO, R. M.; FRANÇA, D. L. de; SORAYA, C. D.A Importância da Pesquisa na Prática Pedagógica dos Professores. **Revista Profissão Docente Uberaba**, v. 16, n. 34, p. 91-109, Fev.- Jul., 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1024> > Acesso em: maio de 2017.

PIRES, L. M. **Culturas Geográficas de Alunos-Jovens: uma referência para a formação de professores de Geografia.** 2013 277 p. Tese (doutorado) Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2013. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4194>> Acesso em: janeiro de 2017.

RABELO, K. S. P. de; CAVALCANTI, L. S. de. **A Avaliação da Aprendizagem em Geografia com Base na Perspectiva Socioconstrutivista de Ensino.** In: Anais X Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia – ENPEG. Setembro de 2009. Porto Alegre. Disponível em: <[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20\(3\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20(3).pdf)> Acesso em: junho de 2016.

RABONI, P. C. A. **Atividades práticas de ciências naturais na formação de professores para as séries iniciais.** Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2002.131p. tese (Doutorado). Disponível em: <<http://www.reposip.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251270/1/Raboni,%20Paulo%20Cesar%20de%20A.pdf>> Acesso em: janeiro de 2017.

REIG, D.; GRADOLI, L. **A Construção Humana através da Zona de Desenvolvimento Potencial: L.S. Vygotsky.** In: MINGUET, P. A. (Org.) A Construção do Conhecimento na Educação. Trad.: Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artmed, 1998.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

RIBEIRO, E. Avaliação ou Pescaria? Por uma distinta possibilidade da aprendizagem em Geografia na construção de instalações geográficas. **Revista Brasileira de Educação Geográfica.** Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 91-104, jul./dez., 2011. Disponível em: <<https://www.revistaedugeo.com.br>>. Acesso: maio de 2017.

ROQUE ASCENÇÃO, V. O. de; VALADÃO, R. C. **Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno.** In: XIII Colóquio Internacional de Geocrítica El control del espacio y los espacios de control. Barcelona, 5-10 de maio de 2014. Disponível em: <<http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14965>> Acesso em: maio de 2017.

ROQUE ASCENÇÃO; V. O. **A formação disciplinar e os processos pedagógicos em mudança: os professores de Geografia na Escola Plural de Belo Horizonte.** 2003.232 p Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

SANTANA, V. R.; SANTOS, W. L. P. dos. **Visão Socioambiental no Ensino de Ciências Naturais no Ensino Fundamental.** Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. VII ENPEC. Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://axpfep1.if.usp.br/~profis/arquivos/viiienpec/VII%20ENPEC%20-202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/1192.pdf>> Acesso em: janeiro de 2017.

SANTOS, V. M. N. dos; COMPIANI, M. Formação de professores para o estudo do ambiente: projetos escolares e a realidade socioambiental local. **Revista: Terra Didática,** 2009. 5(1): 72-86. Disponível em: <<http://www.ige.unicamp.br/terraedidatica/>>. Acesso em: janeiro de 2017.

SANTOS, L. P. dos. **A relação da Geografia e o conhecimento cotidiano vivido no lugar.** Geografia Ensino & Pesquisa, vol. 16, n. 3, set./ dez. 2012.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 2002.

SAUVÉ, L. Una Cartografía de Corrientes em Educación Ambiental. In: SATO & CARVALHO. **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto alegre: Artmed, 2005. p. 17 – 44.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SHULMAN, L. GROSSMAN, P.L. WILSON, S. M. Profesores de sustancia: elconocimiento de lamateria para laenseñanza. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 9, 2. (2005). Disponível em:<<http://digibug.ugr.es/handle/10481/15261#.WX6af4TyvIU>> Acesso em: fevereiro de 2017.

SILVA, A. C. T.; MORTIMER, E. F. **Aspectos teórico-metodológicos da análise das dinâmicas discursivas das salas de aula de ciências**. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 5. 2005, Bauru. Anais eletrônicos... Bauru: ABRAPEC, 2005. Disponível em: <www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/3/pdf/p335.pdf>. Acesso em: maio de 2017.

SILVA, D. M. da. **A caracterização da interpretação ambiental pelo conteúdo das mensagens: análise da atividade de um guia do Parque Estadual Mata dos Godoy (Londrina/PR)**. 2012.96p. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Londrina. 2012.

SILVA, D. S. G.da; MATOS, P. M. S. de; ALMEIDA, D. M.de. Métodos avaliativos no processo de ensino e aprendizagem: uma revisão. **Cadernos de Educação**, n. 47, p. 73-84, janeiro/abril 2014. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4651>>. Acesso: maio de 2017.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica**. In: Métodos de pesquisa. GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). Universidade Aberta do Brasil: UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica-Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUSA, R. G.de; TEIXEIRA, M. A.; ALVES, J. M.**Análise do papel discursivo do professor sob umaperspectiva sociocultural: a experiência das três bacias**. V Encontro Nacional em Educação em Ciências, n.5, 2005. Disponível em: <<https://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/1/doc/p673.doc>>. Acesso em: abril de 2017.

SOUZA, M. A. de. Contextualizando os conteúdos na perspectiva global- local: uma proposta pedagógica para a disciplina de Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, vol. 16, n. 2, maio/ ago. p. 85 – 100.2012. Londrina, PR.

SPEGIORIN, M. de T. S. e. **Por uma outra Geografia Escolar: prescrito e realizado na atividade de ensino-aprendizagem da Geografia**. 2007. 204f Dissertação (Mestrado)

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2007. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13920>> Acesso em maio de 2017.

SULEIMAN, M. **Concepções de professores de escolas públicas de São José do Rio Preto/SP sobre ensino de Ciências Naturais e Educação Ambiental**. 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 2011. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90249>> Acesso em janeiro de 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petropolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2002.

ROQUE ASCENÇÃO; V. O. **Renovações Curriculares para o Ensino de Geografia- onde ficam os conhecimentos docentes? In: DESAFIOS DA DIDÁTICA DA GEOGRAFIA**. (Orgs.) Eunice Isaías da Silva; Lucineide Mendes Pires. Editora PUC-GO. 2013. **pg. 161 a 176**.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. **A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/12736>>. Acesso em: maio 2017.

VIVIAN, N. M. **Análise dos padrões discursivos de um professor de ciências do ensino fundamental**. 2006. 181f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina Londrina, 2006. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mecem/pdf/Dissertacoes/Nanci_Mikszs_Vivian.pdf> Acesso em: fevereiro de 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

VYGOTSKY, L., L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. SP, Icone, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem** [Internet]. Versão para e Book. Editado por: RidendoCastigat Mores, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>>. Acesso em: março de 2017.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZANON, D. A. V.; FREITAS, D.de. A aula de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem. **Ciências e Cognição**, v. 10, pp. 93-103. 2007. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: maio de 2017.

APÊNDICE A - Características dos tipos de argumentação proposta por Boulter e Gilbert (1995)

- **Retórica:** quando existe um tipo de fala do professor baseado na ideia de que argumentar é apresentar uma série conectada de declarações que visam sustentar uma posição, o pensamento e a opinião dos ouvintes não são levados em consideração; é o tipo de argumentação que KUHN (1992) denomina de “retórica”. Esta se baseia na transmissão de conceitos, apresentando uma estrutura simples e linear, através da qual o professor procura persuadir tacitamente uma audiência receptiva.

- **Socrática:** outro tipo de discurso utilizado pelo professor, em que se conduz o ouvinte através de questões dirigidas. O professor tem o propósito de reformular suas questões até que obtenha a resposta que espera por parte dos alunos.

- **Dialógica:** na qual a proposta do professor é construir um consenso entre os alunos, de forma que eles mesmos possam criar e discutir as questões relacionadas com suas investigações.

Fonte: Elaborado pelo autor.

APÊNDICE B – Características do modelo de análise de Guimarães, Echeverría e Moraes (2006)

O **modelo didático tradicional** conjecturas a formação dos alunos a partir da transmissão de conteúdos fundamentais da cultura vigente, de caráter cumulativo e fragmentado, incluindo a orientação da formação no sentido de submissão, isto é, a hierarquia entre professor-aluno, Em via de regra, os conhecimentos que os alunos trazem não são considerados, o papel do professor é possuir um bom domínio do conteúdo para transmiti-lo de maneira clara e organizada e a avaliação centra-se naquilo que foi memorizado no processo transmissão/recepção.

O **modelo didático tecnológico** a escola utiliza-se de recursos mais atualizados, aprimorando sua função reprodutora, mediante a necessidade de adaptação da escola tradicional a novos contextos socioeconômicos caracterizados pelo desenvolvimento técnico científico. O currículo é incrementado quanto a sua organização e a formas dos processos de ensino, os programas incluem atividades práticas, renovação e atualização dos materiais didáticos, buscando-se uma escola mais moderna e mais técnica. Nas disciplinas são agregados conhecimentos relacionados a problemas ambientais e sociais e à aquisição de habilidades e destrezas, sem considerar os interesses ou concepções dos alunos, estes devendo participar das atividades programadas e dirigidas pelo professor que, por sua vez, deve preocupar-se, além da organização das atividades, com a exposição dos conteúdos e com a manutenção da ordem. Quando ocorre a intervenção do aluno, procura-se substituir suas concepções pelos conhecimentos científicos já elaborados. A avaliação tem como finalidade a quantificação da aprendizagem, preocupando-se com o produto, mas também com alguns processos, pois, o que se propõe é a eficiência do ensino.

O **modelo didático espontaneísta-ativista** é caracterizado pela resistência ao modelo tradicional, em que o processo ensino/aprendizagem é direcionado para o aluno. Os conteúdos são definidos pelos interesses dos mesmos e voltados para a sua realidade. As atividades propostas têm caráter aberto e flexível, sendo geralmente realizadas em grupo, sem direcionamento por parte do professor. A avaliação, realizada pela observação dos alunos ou análise de seus trabalhos, leva em consideração as habilidades adquiridas e as atitudes e é atenta ao processo, mesmo que de forma não sistemática. Apesar de buscar trazer os interesses do aluno, esse modelo não trabalha com suas concepções, no sentido de

questioná-las e estabelecer uma linguagem adequada que facilite a integração de noções e conceitos e uma significação dos conhecimentos.

O **modelo didático de investigação na escola** considera-se os conhecimentos disciplinares da mesma forma que considera os conhecimentos cotidianos, a problemática ambiental e social. Neste modelo tem-se como finalidade “o enriquecimento do conhecimento dos alunos, numa direção que conduza para uma visão mais complexa e crítica da realidade”, servindo de fundamentação para a participação social responsável (GARCÍA PÉREZ, 2000, p. 10). A metodologia tem como fundamento a ideia de “investigação pelo aluno”, trabalhando em torno de “problemas”; o aluno tem um papel ativo no processo de aprendizagem e, também, o professor, como coordenador do processo de investigação na escola. Nessa perspectiva, não só os interesses dos alunos são levados em conta, mas também suas ideias em relação aos conteúdos propostos, na perspectiva de (re)construção e/ou significação de conhecimentos. Neste, a avaliação busca perceber a evolução dos conhecimentos dos alunos, da atuação do professor e do desenvolvimento do projeto de investigação, procurando analisar o processo de forma sistemática.

Fonte: adaptado de Guimaraes, Echeverría e Moraes (2006)