

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE GEOGRAFIA**

**NIVALDA MARIA PEREIRA DA SILVA**

**A “força do lugar” para o ensino-aprendizagem da Geografia**

Versão corrigida

**SÃO PAULO  
2020**

**NIVALDA MARIA PEREIRA DA SILVA**

**A “força do lugar” para o ensino-aprendizagem da Geografia**

Versão corrigida

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência para a obtenção do título de Mestre em Geografia junto à Faculdade de Geografia da Universidade de São Paulo.

Área de Concentração: Geografia Humana

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria Vanzella Castellar

**SÃO PAULO  
2020**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

---

S586f      SILVA, Nivalda Maria Pereira da  
A “força do lugar” para o ensino-aprendizagem da Geografia/  
Nivalda Maria Pereira da SILVA; orientadora Sonia Maria Vanzella  
CASTELLAR. - São Paulo, 2020.  
98 f. ilustr.; tabs.; anexos

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. Área de concentração: Geografia Humana.

1. Geografia 2. Ensino e Aprendizagem I. CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella, orient.

---

**ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE**

**Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)**

**Nome do (a) aluno (a): Nivalda Maria Pereira da Silva**

**Data da defesa: 27/08/20**

**Nome do Prof. (a) orientador (a): Sonia Maria Vanzella Castellar**

**Nos termos da legislação vigente, declaro ESTAR CIENTE do conteúdo deste EXEMPLAR CORRIGIDO elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me plenamente favorável ao seu encaminhamento e publicação no Portal Digital de Teses da USP.**

**São Paulo, 16/10/2020**



**(Assinatura do (a) orientador (a))**

**A Deus pela sobrevivência!  
Aos meus pais,  
filhos, marido e alunos com amor e gratidão!**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tantas lições novas e pela coragem que me ensinou nos dias difíceis.

Agradeço, especialmente, a minha orientadora Sonia Castellar por nunca ter desistido de mim. Ela, que é minha maior referência na educação brasileira. Que me ensinou que é na sala de aula que podemos mudar o mundo.

Aos meus pais José Gomes e Tereza pela honra de fazerem parte da minha jornada como exemplos de lutas.

Ao meu esposo Nilson pela paciência e aos meus filhos pelo amor incondicional que me fortalece como ser humano.

Às minhas irmãs Esmeralda e Maria por estarem comigo todos os dias da minha vida.

Às amigas Adriana Freitas, Amabily, Ceiça, Dona Tina, Irene e Roberta que me ensinaram que a amizade pode salvar vidas.

Aos companheiros de trabalho e de lutas Kelly, Anderson e Priscila pelo ombro amigo sem nada em troca.

Aos amigos do GEPED, Camila, Igor, Márcia, Paulinha e a todos os demais pelas boas discussões geográficas que travamos.

Estou, hoje, convencida de que só a educação pode transformar vidas. Como disse Fernando Pessoa<sup>1</sup>, “eu tenho em mim todos os sonhos do mundo”, são os sonhos dos meus alunos.

---

<sup>1</sup> **Poesias de Álvaro de Campos.** Fernando Pessoa. Lisboa: Ática, 1944 (imp. 1993).

## **Para além da curva da estrada<sup>2</sup>**

Para além da curva da estrada  
Talvez haja um poço, e talvez um castelo,  
E talvez apenas a continuação da estrada.  
Não sei nem pergunto.  
Enquanto vou na estrada antes da curva  
Só olho para a estrada antes da curva,  
Porque não posso ver senão a estrada antes da curva.  
De nada me serviria estar olhando para outro lado  
E para aquilo que não vejo.  
Importemo-nos apenas com o lugar onde estamos.  
Há beleza bastante em estar aqui e não noutra parte qualquer.  
Se há alguém para além da curva da estrada,  
Esses que se preocupem com o que há para além da curva da estrada.  
Essa é que é a estrada para eles.  
Se nós tivermos que chegar lá, quando lá chegarmos saberemos.  
Por ora só sabemos que lá não estamos.  
Aqui há só a estrada antes da curva, e antes da curva  
Há a estrada sem curva nenhuma.

**Alberto Caeiro**

---

<sup>2</sup> “Poemas Inconjuntos”. **Poemas Completos de Alberto Caeiro**. Fernando Pessoa. (Recolha, transcrição e notas de Teresa Sobral Cunha.) Lisboa: Presença, 1994. - 129.

## **LISTA DE SIGLAS**

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
EaD	Educação a Distância
EF	Ensino Fundamental
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SD	Sequência Didática
UFF	Universidade Federal Fluminense
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal



## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Planos básicos na pesquisa qualitativa.....	42
Figura 2. Suzano na Região Metropolitana de São Paulo.....	47
Figura 3. Imagem de satélite do bairro da escola Prof. <sup>a</sup> Lucy Franco Kowalski..	58
Figura 4: Mapa do bairro da escola .....	58
Figura 5. Mapa mental do bairro da escola do aluno L.....	59
Figura 6. Mapa mental do bairro da escola do aluno M.....	61
Figura 7. Mapa mental do bairro da escola aluno G.....	62
Figura 8. Mapa mental do bairro da escola do aluno A.....	64
Figura 9. Mapa mental do bairro da escola aluno B.....	65
Figura 10. Mapa mental do bairro da escola aluno C.....	67
Figura 11. Mapa mental do bairro da escola do aluno Y.....	68
Figura 12. Mapa mental do bairro da escola aluno X.....	69
Figura 13. Mapa mental do bairro da escola aluno Z.....	70
Figura 14. Altimetria do Brasil.....	77
Figura 15. Maquete ou mapa em relevo da altimetria do Brasil produzida pelos alunos.....	77
Foto 1 - A escola onde se desenvolveu a pesquisa.....	49
Foto 2. Portão de entrada dos alunos da escola.....	49
Foto 3. Refeitório da escola. ....	49
Foto 4. Painel na entrada da escola. ....	49
Gráfico 1. Alunos que atingiram, atingiram parcialmente e não atingiram os objetivos.....	48
Gráfico 2. Alunos que dominam a leitura da altimetria, 2019.....	79
Gráfico 3. Alunos que dominam a leitura da orientação, 2019.....	79
Gráfico 4. Alunos que dominam a leitura da orientação II, 2019.....	80
Gráfico 5. Alunos que dominam a análise comparativa do espaço, 2019.....	80
Gráfico 6. Alunos que dominam a leitura da legenda, 2019.....	80
Gráfico 7. Alunos que compreenderam a leitura da escala, 2019.....	81
Ilustração 1. Reconhecimento do lugar de vivência feita pelo aluno “M”, as sen- sações dos lugares.....	72

Ilustração 2. Reconhecimento do lugar de vivência feita pelo aluno “B,” as sensações dos lugares .....	73
Ilustração 3. Reconhecimento do lugar de vivência feita pelo aluno “X”, as sensações dos lugares.....	74
Quadro 1. Convenção para a transcrição.....	82
Quadro 2. Transcrição do vídeo gravado pelo aluno L.....	83
Quadro 3. Transcrição do vídeo gravado pelo aluno M.....	84
Tabela 1. Alunos que atingiram, atingiram parcialmente e não atingiram Os objetivos.....	48

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
1.1. Objetivo Geral.....	22
1.2 Objetivos específicos.....	22
<b>2. O LUGAR E A FORÇA DO LUGAR NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA.....</b>	<b>24</b>
2.1 O lugar para Milton Santos.....	33
2.2. O lugar para Y-Fu Tuan.....	35
2.3 A construção do conceito geográficos na perspectiva histórico-cultural.....	36
<b>3. OS CAMINHOS PERCORRIDOS: Metodologia de pesquisa.....</b>	<b>41</b>
3.1 Fundamentos Metodológicos da Pesquisa.....	41
3.1.1 Planos básicos na pesquisa qualitativa.....	42
a) metodologia qualitativa interpretativa.....	43
b) estudo de caso comparativo.....	45
3.1.2 Os sujeitos da pesquisa.....	46
3.1.3 As salas de aula.....	47
3.1.4 A escola.....	49
3.1.5 O bairro.....	50
3.2 As bases teóricas para os procedimentos de pesquisa.....	52
<b>4.. INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....</b>	<b>54</b>
4.1 Oficinas na escola.....	54
4.2 Sequência Didática /Mapas Mentais.....	55
4.2.1 Os casos que atingiram os objetivo.....	57
4.2.2 Casos intermediários – atingiram parcialmente os objetivos.....	64
4.2.3 Casos que, ainda, não atingiram os objetivos.....	68
4.3 Observação das sensações sobre o lugar.....	70
a) Reconhecimento do lugar – as sensações do Aluno “M”.....	72

b) Reconhecimento do lugar – as sensações do Aluno “B” .....	73
c) Reconhecimento do lugar – as sensações do Aluno “X” .....	74
4.4 Construção de maquete.....	76
4.5 “Mapa pra ler e mapa pra ver” - Pesquisa qualitativa <i>online</i> .....	78
4.5.1 Gráficos com os resultados da leitura cartográfica.....	79
4.6 Trabalho de campo – Resolução de problemas.....	81
4.6.1 A convenção para a transcrição.....	82
4.6.2 Transcrição do vídeo gravado pelos alunos.....	82
a) Grupo do aluno “L” .....	83
b) Grupo do aluno “M” .....	84
c) Grupo do aluno “X” .....	84
4.7 A “força do lugar” .....	85
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>90</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>95</b>

## RESUMO

SILVA, Nivalda M. Pereira. **A “força do lugar” para o ensino-aprendizagem da Geografia.** 2020. Dissertação de Mestrado em Geografia - Faculdade de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Orientadora: Castellar, Sônia Maria Vanzella.

O objetivo deste trabalho foi desenvolver uma análise do estudo do conceito lugar a partir de situações de vivência dos alunos da Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Lucy Franco Kowalski, localizada na cidade de Suzano, periferia da zona leste da região metropolitana de São Paulo. Para isso, comparamos os avanços e limites do raciocínio geográfico de 03 (três) salas de aulas durante o 6<sup>o</sup>, 7<sup>o</sup>, 8<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos dentro de um *continuum* experiencial a partir de Sequências Didáticas (SD). O problema de pesquisa definimos como sendo: *De que maneira, a partir de situações cotidianas, os alunos constroem o conceito de lugar?* Para responder a esse problema, com base em nossos objetivos, as perguntas a seguir nos ajudarão a norteá-lo: Como o raciocínio geográfico se processa em sua construção? Qual a influência que o lugar tem nesse processo? Por que, apesar de ensinar da mesma forma, o nível de aprendizado é diferente entre as salas e entre os alunos? Nosso *objeto* de estudo é o *processo de construção do conceito de lugar* a partir da percepção revelada nas representações do “lugar” de vivência. Para analisar o conceito de lugar buscamos 02 (duas) vertentes teóricas, a da percepção com base em Tuan (2012; 2013) e a teoria com base economicista de Santos (2006). Do ponto de vista epistemológico, a questão definidora dos avanços e limites do conhecimento observado foi pensada a partir de como o aluno constrói o conhecimento científico na escola com base no socioconstrutivismo a partir da perspectiva histórico-cultural. Buscávamos a relação entre ensinar a pensar e aprender Geografia. Utilizamos a metodologia qualitativa interpretativa e desenvolvemos um estudo de caso comparativo entre 03 (três) salas do Ensino Fundamental II. Esse estudo nos mostrou que o processo de construção do conceito é diferente para cada aluno, não se pode construir o conceito de lugar sem o estudo do lugar de vivência, o lugar é o elemento fundamental para a construção do conceito. Sendo assim, os alunos precisam enxergar-se como sujeitos que constroem a sua própria história e isso só é possível pela reelaboração do sentimento de pertencimento para se construir uma identidade que possa empoderá-los diante das lutas da vida.

**Palavras-Chave:** Lugar; Percepção; Raciocínio Geográfico; Pertencimento.

## ABSTRACT

SILVA, Nivalda M. Pereira. **The “strength of the place” for teaching and learning Geography.** 2020. Master's Dissertation in Geography - Faculty of Geography, University of São Paulo, São Paulo, 2020. Advisor: Castellar, Sônia Maria Vanzella.

The objective of this work was to develop an analysis of the study of the concept of place from the situations of the students of the Prof.<sup>a</sup> Lucy Franco Kowalski State School, located in the city of Suzano, periphery of the east side of the metropolitan region of São Paulo. For this, we compared the advances and limits of the geographical reasoning of 03 (three) classrooms during the 6th, 7th, 8th and 9th years within an experiential continuum from Didactic Sequences (SD). The research problem is defined as: How, from everyday situations, do students construct the concept of place? To answer this problem, based on our objectives, the following questions will help us guide it: How does geographic reasoning work in its construction? What influence does the place have in this process? Why, despite teaching in the same way, does the level of learning differ between classrooms and between students? Our object of study is the process of building the concept of place from the perception revealed in the representations of the “place” of experience. To analyze the concept of place, we sought 02 (two) theoretical views, that of perception based on Tuan (2012; 2013) and the theory based on Santos's economist (2006). From an epistemological point of view, the defining question of the advances and limits of observed knowledge was thought from how the student builds scientific knowledge at school based on socioconstructivism from the historical-cultural perspective. We sought the relationship between teaching how to think and learning Geography. We used the qualitative interpretative methodology and developed a comparative case study between 03 (three) rooms of Elementary School II. This study showed us that the concept construction process is different for each student, it is not possible to build the concept of place without studying the place of experience, the place is the fundamental element for the construction of the concept. Thus, students need to see themselves as subjects who build their own history and this is only possible by reworking the feeling of belonging to build an identity that can empower them in the face of life's struggles.

**Key words:** Place; Perception; Geographic reasoning; Belonging

## **Abra pistas**

*Alguma vez você já caminhou por essas picadas na montanha, traçadas e rasgadas pela multidão ancestral dos pés de homens e de animais, e que são como a marca ainda viva de uma humanidade que ultrapassa a história?*

*Através dos prados ou nos flancos das encostas, nunca há uma solução única, um caminho exclusivo, mas atalhos caprichosos mais ou menos paralelos, com um leque de outros caminhos que se abrem, a cada curva, para outros horizontes.*

*Se, em dado momento, o leque se aperta, é porque a passagem é difícil, porque o atalho vai dar num desfiladeiro ou terminar na única ponte de troncos que atravessa a corredeira; mas, passado o obstáculo, como uma flor que se abre, de novo se espalham os atalhos aventureiros que partem ao alcance da montanha a ser conquistada.*

*Também a vida oferece assim a sua plenitude aos que querem enfrentá-la. Não reduza, de antemão e arbitrariamente, a infinidade das pesquisas e a multiplicidade das soluções para os complexos problemas que ela nos impõe. Não agrave a monotonia de uma vida cotidiana, em que o leque dos caminhos se fechou sobre a perspectiva acinzentada da rua que conduz à fábrica. Não desespere os seus alunos, transformando a escola num desfiladeiro de sentido único, cuidadosamente ladeado por barreiras, blocos oscilantes e precipícios, sem que haja esperança de ver, finalmente, na curva seguinte, abrir-se o leque generoso dos atalhos que sobem para a plenitude da vida.*

*A partir de agora, e todas as manhãs, abra pistas, mesmo que nem sempre você tenha a certeza de que levarão à passagem, mas que sirvam para todos os temperamentos e todos os gostos: para a ovelha bem comportada que seguirá pela via central já há muito traçada; para o carneiro orgulhoso que necessita mostrar os chifres infatigáveis e para o qual subir e escalar parece frequentemente uma finalidade funcional.*

*Esta é a minha velha experiência de pastor: o rebanho não é mais difícil de conduzir quando se espalha pelos atalhos, calmo e satisfeito, em marcha para o mesmo horizonte, do que quando se junta nos locais difíceis, cabeça colada à cauda, numa massa passiva que uma sombra surgida de repente pode lançar no precipício, ou espera somente a saída do desfiladeiro para seguir às cegas pelo primeiro caminho que lhe surgir.*

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho faz parte de uma longa jornada que chamarei de “*continuum experiencial*” e acredito ser importante descrevê-la brevemente.

Essa jornada começou a ser trilhada com a conclusão do curso Normal em 1991, no estado do Piauí e logo em seguida comecei a trabalhar como professora de Geografia no Ensino Fundamental II, em uma escola particular da cidade – Oeiras, tornei-me professora de Geografia primeiro e depois fui para a faculdade.

Atuando como professora de Geografia, descobri o desejo de estudar Geografia e foi essa necessidade que me fez pensar em vir para São Paulo. Pertencente a uma família em que, até aquele momento, nenhuma mulher tinha ingressado em uma universidade, logo percebi que meu percurso não seria fácil.

Ao chegar em São Paulo, em dezembro de 1994, eu tinha um único propósito: estudar. Não seria fácil, porque eu teria que entrar em uma universidade pública, já que não poderia bancar os custos de uma universidade particular. A Universidade de São Paulo (USP) surgiu como único horizonte possível naquele momento. Fiz a inscrição e estudei sozinha para o vestibular, ingressei em 1995 e concluí em 2001.

No curso de Licenciatura em Geografia, pude fazer a disciplina “Metodologia do Ensino de Geografia” com a professora Sonia Castellar, fundamental para pensar um caminho. Foi nesse curso que comecei a pensar na percepção dos alunos como possibilidade de metodologia do ensino.

Em 2002, com o final da graduação, ingressei como docente no Objetivo para exercer a função de professora plantonista de dúvidas, onde permaneci por 09 (nove anos). Tempo em que fiquei inquieta e frustrada, pois acreditava que deveria ir para a escola pública, já que havia estudado a vida inteira nessa instituição.

Em 2011, procurei a professora Sonia Castellar, angustiada porque precisava voltar para a universidade, eu queria estudar. Tinha sido professora a vida inteira e de repente, comecei a achar que eu não sabia fazer a única coisa para a qual havia sido preparada. Foi aí que ela me convidou para o projeto “*Um estudo sobre as concepções de lugar, cidade e urbano com professores e alunos do ensino fundamental da rede pública paulista,*” projeto financiado pela FAPESP, essa era uma investigação do processo de ensino e aprendizagem em relação à construção do conhecimento escolar e a formação docente. Foi nesse momento que meu projeto de mestrado começou a nascer.



Em 2012, ingressei na escola pública e trabalhei durante aquele ano como categoria “O” (professores contratados da rede estadual de ensino). Em 2014, prestei um concurso público e me efetivei como professora da rede estadual atuando na escola Prof.<sup>a</sup> Lucy Franco Kowalski na periferia de Suzano, cidade da grande São Paulo.

Ainda em 2014, fiz 02 (duas) especializações para o ensino Superior, uma em Educação a Distância: Elaboração de Material, Tutoria e Ambientes Virtuais e outra em Docência no Ensino Superior. Paralelamente ao trabalho na escola da rede estadual, comecei também a trabalhar como tutora no curso de Graduação em Geografia EaD, que me proporcionou a oportunidade de olhar como estava se dando a formação acadêmica de alguns professores e alunos da atualidade.

Entre os anos de 2015 e 2018, acompanhei como professora de Geografia 03 (três) salas do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, desenvolvendo os experimentos que havíamos testado em 2011, no projeto “*Um estudo sobre as concepções de lugar, cidade e urbano com professores e alunos do ensino fundamental da rede pública paulista*”.

A alfabetização geográfica daqueles alunos estava sendo feita por mim, como professora, mas muitas questões me incomodavam, a principal delas era: Por que eu ensinava da mesma forma a todos os alunos e o nível de aprendizado era diferente entre eles? Era um desafio pensar nessa pergunta.

Então, em 2017, ingressei no Mestrado na USP, com o propósito de desenvolver uma investigação sobre a aprendizagem de Geografia e o desenvolvimento do raciocínio geográfico no espaço da escola. A ideia era considerar o lugar como uma categoria central para o estudo do mundo educativo em busca de respostas para as minhas inquietações como professora.

Assim, o pensamento de Dewey (2010) sobre a experiência começou a me impulsionar em busca das nossas respostas. Esse autor afirma que:

Cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de para que e para onde se move ela. A maior maturidade de experiência do adulto, como educador, o coloca em posição de poder avaliar cada experiência do jovem de modo que não pode fazê-lo quem tenha menos experiência. Sua tarefa é, pois, ver em que direção marcha a experiência. (DEWEY, 2010, p. 29).

Eu queria entender como ocorria o desenvolvimento do pensamento geográfico. Ou seja, como os alunos compreendiam os conceitos que estruturam o pensamento geográfico e qual a influência que o estudo do lugar tinha nesse processo.

Cursei as disciplinas “Formação Docente e a Construção do Conhecimento Escolar no Ensino de Geociências” em 2017 e “A Alfabetização Cartográfica, a Formação dos Conceitos Científicos em Geografia: Encaminhamento para Construção de Aula”, em 2018, com a professora Sonia Castellar, cursei também a disciplina a “Produção da Periferia e a Produção da Vida na Metrópole” em 2018, com a professora Gloria Anunciação Alves e o professor Francisco Scarlato. Essas disciplinas foram fundamentais para dar continuidade a minha busca de respostas e aprendizado como professora e como estudante.

A primeira me permitia pensar e ampliar os conhecimentos sobre a didática. Já a segunda, me dava suporte para pensar a cartografia como metodologia para o ensino de Geografia. A terceira era a reflexão necessária para pensar a cidade como campo de estudo e ensino.

Para desenvolver esse estudo sobre a prática metodológica da Geografia em sala de aula e a importância do lugar como força na formação do raciocínio geográfico, o caminho foi pensar o lugar de vivência e a percepção a partir do fenômeno da experiência de vida dos alunos em sala de aula e no bairro. Voltar o olhar para a minha própria prática de ensino e o aprendizado dos alunos e reolhar o processo em construção.

Depois, a partir do lugar de vivência, busquei a compreensão da “experiência”, acreditando na ideia de que os alunos aprendem a partir da própria *vivência*. Enquanto atuam, criam e desenvolvem novas *experiências* e assim, são capazes de modificar o lugar onde atuam e a si mesmos à medida que aprendem a resolver problemas.

Para Dewey (2010):

[...] a experiência não se passa no vácuo. Há fontes fora do indivíduo que a faz surgir. E essas nascentes a alimentam constantemente. Ninguém discutirá que uma criança da favela tem experiência diferente da de uma criança de um lar cultivado de classe média [...]. (DEWEY, 2010, P.31)

Nosso campo de estudo foi Ensino Fundamental II, na escola da periferia de Suzano, destacando o papel que o conceito vivo de lugar pode ter no processo de construção do conhecimento.

Então, participei, como ouvinte, do X Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares e I Encontro Internacional de Cartografia e Pensamento Espacial. Nesse encontro, pude ter conhecimento de várias pesquisas importantes que estavam sendo

desenvolvidas no mundo sobre esse tema, mas uma em especial chamou a minha atenção, a tese de doutorado da professora Paloma Miranda da PUC do Chile, acredito que esse trabalho foi decisivo em minha pesquisa, porque a autora investiga teorias para o aprendizado de Geografia, psicologia do aprendizado e didática. Ela tenta dar respostas para as inquietações da maioria dos professores e se coloca como uma professora que teve as mesmas angústias.

Vários questionamentos estavam sendo costurados. Durante o curso “A produção de periferia e a produção da vida na Metrópole” como por exemplo: desenvolver uma discussão teórica das abordagens do conceito de lugar na geografia e no pensamento geográfico para compreender a relação bairro-escola como um dos caminhos para pensarmos o ensino de Geografia.

Já na disciplina a “Formação Docente e a Construção do Conhecimento Escolar no Ensino de Geociências” pude reler o livro “Aprender... Sim, mas como?”, Meirieu (1998), colocou-me de novo diante da importância de ter a experiência como caminho metodológico para o ensino. Segundo esse autor, para o princípio de continuidade:

um progresso só se realiza através de uma experiência que prolonga uma experiência anterior, enraizando-se assim no que era a pessoa anteriormente, e o princípio de ruptura, segundo o qual o educador devem introduzir estímulos específicos em função de seus próprios projetos, fazendo com que o sujeito ande bem mais rápido em seu processo... (MEIRIEU, 1998, p.73).

Nesse caso, a professora Sonia Castellar fez uma grande aposta no *princípio da continuidade* dentro da educação como caminho. Optamos, juntamente com outro professor de Geografia da Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Lucy Franco Kowalski, que cada professor acompanhasse os mesmos alunos por todo o percurso do Ensino Fundamental II.

A leitura do trabalho Fóurez (2008), “La representación del mundo a partir de mapas”. Foi uma leitura muito significativa que nos permitiu pensar sobre algumas inquietações, por exemplo: como se elabora o conhecimento e os caminhos para isso?

O autor responde que a epistemologia é para cada um uma reflexão sobre a própria vida, sobre com que olhos eu olho o mundo.

As minhas escolhas de partir do lugar como ponto central para o ensino foram sendo delimitadas baseadas nesse ponto e desse olhar que faço do processo de ensino-aprendizagem.

Essa pesquisa é uma inquietação de uma professora inconformada em busca de caminhos que possam “dar sentido” para a construção do conhecimento dos alunos

e da própria formação. De frente com o encanto/desencanto e em busca de resposta no único caminho que conhece, o estudo da Geografia.

Duarte (2017), aponta a necessidade de desenvolver o pensamento espacial como dimensão da inteligência e apresenta a cartografia escolar como caminho com potência suficiente para o desenvolvimento desse pensamento. Lendo esse autor, compreendi a necessidade de outras leituras para a composição da minha bibliografia, no sentido de desenvolver mais reflexões sobre o desenvolvimento do pensamento espacial.

Então, em 2018, optei por cursar a disciplina “A Alfabetização Cartográfica, a Formação dos Conceitos Científicos em Geografia: Encaminhamento para Construção de Aula”, quando pude ter contato com os autores e discussões decisivas para essa investigação, como por exemplo: o texto da professora Simielli (1986): “O mapa como meio de comunicação”.

Ainda é preciso dizer que a minha grande e maior motivação foram os meus pais. Sou filha de agricultores do sertão do Nordeste que nunca puderam estudar, mas que acreditam na educação como único caminho capaz de mudar o mundo e se propuseram a deixar esse legado aos filhos.

## 1 INTRODUÇÃO

Essa proposta é uma investigação do processo ensino-aprendizagem, valorizando a escola pública. Segundo Callai (2003), é preciso construir um conhecimento que sirva para a vida do aluno, tanto na perspectiva de se reconhecer como um sujeito que tem uma identidade e que percebe o seu pertencimento, tanto quanto um desenvolvimento cognitivo que lhe permita ler o mundo, trabalhar nele tendo as condições necessárias e viver de modo decente.

Nessa perspectiva, é preciso que os conhecimentos desenvolvidos pelos alunos possam ser aplicados para a resolução dos problemas enfrentados por eles na vida, no bairro, na cidade, e por fim, que consigam se sentir capazes de enfrentar os problemas do mundo.

Nesse sentido, o estudo da percepção do lugar de vivência nos coloca diante da questão: Qual a importância desse aprendizado?

Acreditamos ser importante desenvolver essa discussão porque a observação do cotidiano dos alunos da escola apontou um sinal de que, talvez, a “força do lugar” (Santos, 2006) nos desse algumas respostas.

Os alunos são jovens, a maioria de classe média baixa, colocados diante da contradição da sua classe social, de um lado pelo estímulo e vontade de consumir e do outro pela emergência de pensarem a construção do futuro e, ao mesmo tempo, angustiados pela falta de perspectiva e chegam na escola em busca de respostas que nem sempre encontram.

Para Callai (2010), o mundo da vida precisa entrar para dentro da escola para que a escola possa fazer sentido para os alunos. Eis a grande contribuição desse texto, desenvolver uma análise sobre como os sujeitos percebem o lugar onde vivem e como essas percepções dão “sentido” ao aprendizado. São os significados construídos a partir do indivíduo e sua história que revelam a “força do lugar” (Santos, 2006) na mudança do mundo e o aprendizado da Geografia, a partir dessa reflexão, é uma contribuição muito importante.

## 1.1 Objetivo Geral

Nesse sentido definimos nosso objetivo geral como sendo a análise do estudo de lugar a partir de situações de vivência dos alunos. Para consolidá-lo organizamos os objetivos específicos como.

## 1.2 Objetivos específicos

- Analisar as situações de vivências, por meio de uma sequência didática.
- Comparar os avanços e limites do raciocínio geográfico de 03 (três) salas de aulas durante o 6º, 7º, 8º e 9º anos dentro de um *continuum* experiencial a partir de Sequências Didáticas (SD).
- Analisar como ocorreu a compreensão do conceito de lugar a partir das SD.

Para responder os objetivos, organizamos a dissertação em 05 (cinco) capítulos. O primeiro capítulo é uma reflexão sobre as abordagens do conceito de lugar na geografia e no pensamento geográfico. Nesse capítulo apresentamos as motivações e interesses em estudar a construção do conceito de lugar no ensino-aprendizagem da Geografia, apresentamos também a abordagem do conceito para esse estudo.

O segundo capítulo diz respeito aos caminhos metodológicos percorridos. Destacamos a base teórica que fundamentou o plano e desenvolvimento da pesquisa. Apresentaremos o contexto e a localização da escola onde se desenvolveu nosso trabalho e os sujeitos que dela participam.

Após a apresentação da base conceitual e delinear os caminhos que percorreremos, o terceiro capítulo apresenta as bases teóricas para a educação Geográfica: abordagem pedagógica.

Já o quarto capítulo será destinado à análise dos instrumentos de pesquisa.

O quinto e último capítulo é voltado para as “Considerações Finais”, a nossa retomada das questões da pesquisa diante das conclusões a que chegamos nessa jornada de buscar “sentidos” para aulas de geografia e para as leituras que os alunos farão do mundo.

Nesse contexto, o problema de pesquisa que definimos como sendo: *De que maneira, a partir de situações cotidianas, os alunos constroem o conceito de lugar?*

Para responder esse problema com base em nossos objetivos as perguntas a seguir nos ajudará a norteá-lo: Como o raciocínio geográfico se processa em sua construção? Qual a influência que o lugar tem nesse processo? Por que, apesar de ensinar da mesma forma, o nível de aprendizado era diferente entre as salas e entre os alunos?

A comparação dos avanços e limites do conhecimento geográfico foi feita a partir da análise da relação ensino-aprendizagem como critério definidor do processo de construção do conhecimento escolar.

A partir da comparação entre as diferentes turmas em que um mesmo conteúdo foi ensinado ou entre diferentes conteúdos ensinados para uma mesma turma, desenvolvemos uma análise das diferenças significativas de aprendizado entre essas 03 (três) salas de aula.

Apesar das dinâmicas das aulas serem as mesmas, a construção do conceito de lugar foi significativamente diferente entre as salas. Há diferentes fatores socioculturais associados às respostas dos jovens das 03 (três) salas de aula que aumentam ou reduzem o nível da construção do conceito.

A possibilidade de acompanhar e observar o processo de ensino-aprendizagem, a partir de situações de vivência em sala de aula, foi o fundamento para os objetivos que buscávamos nesse estudo.

Para analisar o conceito de lugar buscamos 02 (duas) vertentes teóricas, a da percepção com base em Tuan (2012, 2013) e a teoria com base economicista de Santos (2006).

Do ponto de vista epistemológico, a questão definidora dos avanços e limites do conhecimento observado foi pensada a partir de como o aluno constrói o conhecimento científico na escola com base no socioconstrutivismo<sup>3</sup> a partir da perspectiva histórico-cultural.

---

<sup>3</sup> Nossa leitura de Vigotski (2001) foi um esforço de apropriação do saber científico como mediação na construção de uma prática social de luta, na escola, por um ensino-aprendizagem que faça sentido nas lutas pela vida nesse mundo tão desigual. E nesse caminho Duarte (2001) nos diz que temos que lutar para que os indivíduos possam humanizar-se em seu processo de formação e isso depende, das possibilidades concretas existentes para o gênero humano em cada momento histórico. Mas, quando as possibilidades não se concretizam na vida dos indivíduos temos o fenômeno da alienação e isso, é um fenômeno social e objetivo. Para ele indivíduos morrer de fome quando existem as condições objetivas para que isso não ocorra é uma consequência das relações sociais alienadas objetivamente existentes.

Tínhamos de buscar a relação entre ensinar a pensar e aprender Geografia. Sabíamos que não bastava só a aquisição do conceito, mas era necessário buscar um “sentido” que fizesse diferença nesse aprendizado para os alunos. Então, nossa busca era como o conceito ganha “sentido” na vida dos adolescentes e como a vida ganha sentido com o desenvolvimento do conceito.

Essa era, também, a nossa grande inquietação como professora e a ideia dessa pesquisa era a busca por um caminho que nos levasse a uma possível resposta.

## 2 O LUGAR E A FORÇA DO LUGAR NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Este capítulo analisa as principais abordagens do conceito de lugar na geografia e no pensamento geográfico. A base teórica estará associada às motivações e interesses em estudar a construção do conceito de lugar no ensino-aprendizagem e as abordagens dele para esse estudo. Então, é uma breve história do conceito e o caminho que tomamos.

Para escrever esse capítulo tivemos como base o texto de Holtzer (1999). De acordo com esse autor:

Na geografia clássica, do início do século, quando o estudo e a confecção de mapas eram um dos fundamentos da disciplina, o lugar em seu sentido locacional era utilizado para definir a geografia: "A Geografia é a ciência dos lugares e não dos homens" (LA BLACHE, 1913; citado por RELPH, 1976). Definição que perdurou por 50 anos: "As integrações que a geografia deve analisar são aquelas que variam de lugar para lugar" (HARTSHORNE, 1959; citado por RELPH, 1976). Como podemos ver, durante estes 50 anos relacionou-se o conceito de lugar à origem da própria disciplina. (HOLTZER, 1999, p. 01)

Então, somente após a Segunda Guerra Mundial, a Nova Geografia começa a se consolidar em oposição à Geografia Clássica. Nessa trajetória, a década de 60 foi marcada pelo debate entre a Geografia Clássica e a Nova Geografia ou Geografia analítica. Nesse contexto, surge a Geografia Humanista propondo uma concepção que fortalece os valores humanos e a individualidade.

Sauer (1925 *apud* Holtzer 1999), talvez tenha sido o primeiro a desvincular o lugar do sentido estritamente locacional, pois, para ele, o estudo da Geografia estava

---

Acreditamos, assim como Duarte (2001), que é preciso fazermos uma leitura de Vigotski que nos possibilite nos rebelar contra essas formas de alienação na nossa articulação entre teoria e prática, que nos possibilite um olhar crítico sobre a realidade.



vinculado ao estudo da “paisagem cultural” e esse conceito incorporava fortes elementos subjetivos que remetiam ao conceito de lugar. Essa valorização do mundo vivido pode ser atribuída à importância dada por Sauer, explicitamente em “The Morphology of Landscape”.

Em 1952, Éric Dardel (França, 1899 –1967) publicou, *L’Homme et la Terre: nature de la réalité géographique* como um capítulo sobre geografia da *Nouvelle Encyclopédie Philosophique*, uma coleção com circulação limitada e depois esquecida nas bibliotecas francesas. No entanto, 20 (vinte) anos depois, quando Ralph (1970), buscava alternativas para diferenciar as experiências de espaço e do lugar, essa obra foi resgatada.

A partir de então, o lugar tornou-se central nos estudos da Geografia. Para ratificar essa informação, Marandola Jr (2011) prefacia a tradução de *Topofilia* (1974) feita por Oliveira (2012):

Os anos de 1970 são, para a Geografia, época de grande efervescência. Houve muitas transformações, novidades e embates. O movimento da análise espacial, base da Nova Geografia (Geografia Quantitativa), estava em pleno vigor, e havia reconstruído a maneira de entender e, principalmente, de se fazer Geografia. A chamada Geografia Humana era dominada por abordagens behavioristas e funcionalistas, que levaram muitos ao descontentamento com os rumos da ciência geográfica (MARANDOLA JR *apud* OLIVEIRA, 2011, p.07).

Sendo a Geografia Analítica um dos debates fortes da década de 1960, possibilitou o surgimento da “Geografia da percepção”. Relph (1976 *apud* HOLTZER (1999), apresenta essa Geografia como o exame das várias maneiras como o objeto pode aparecer (intenções de quem percebe); a exploração dos fenômenos da consciência. Ele definia a fenomenologia como a filosofia dos mundos vividos da experiência humana e como método relevante para essa Geografia.

Nessa linha de pensamento é que a Geografia Humanista foi sendo definida com bases teóricas que ressaltam e valorizam as experiências, os sentimentos, a intuição e a compreensão e valorização das pessoas do meio ambiente que habitam.

Para Holtzer (1999), a partir de 1971 com Tuan, tanto o espaço como o lugar são assumidos como conceitos que definem a natureza da geografia. Podemos dizer que, talvez, tenha sido o geógrafo que mais contribuiu para a busca da identidade da Geografia Humanista.

O livro *Topophilia* (1974 TUAN, 1980), baseado nas obras do filósofo francês Gaston Bachelard, propõe que a Geografia se volte a um novo pensar sobre a relação

do homem com o mundo em que se vive. O livro apresentou a investigação sobre conceitos espaciais que fossem mais adequados do que o de "paisagem", permitindo uma investigação com características mais subjetivas e antropocêntricas, além de adequar-se ao aporte filosófico fenomenológico, existencialista e estruturalista (TUAN 1971 b, 1972 a, 1972 b, 1975 a, 1975 b). Esse livro foi um impacto para a comunidade geográfica que buscava naquele momento se consolidar como ciência aplicada.

As investigações de Topophilia (1974) levariam à publicação dos artigos *Space and Place: humanistic perspective* (1974). Republicado em coletânea (1979), *Humanistic Geography* (1976), e do livro "Space and Place" (1977. TUAN, 1983). Tuan apresentava o estudo o lugar como o lar das pessoas.

Aqui no Brasil, Topofilia (1980) e Espaço e lugar (1883) de Tuan só foram traduzidos no início da década de 1980 pela professora Livia de Oliveira.

Para os geógrafos que não estavam conformados nem com a abordagem crítica do marxismo e nem com a abordagem cientificista da Nova Geografia, foi a possibilidade de um pensar humanista dos estudos das vivências.

L'Homme et la Terre apenas seria traduzido para a língua portuguesa, em 2011, pelo professor Werther Holzer, da Universidade Federal Fluminense (UFF) a partir da reedição em francês de 1990.

Isso significa que a Geografia Humanista não foi apenas um subcampo criado nos anos 1970 por geógrafos descontentes com o excessivo positivismo que havia tomado conta da disciplina naquela época. O trabalho de Holtzer (1999) mostra que todo esse movimento serviu de motivação para renovar a Geografia Cultural nos anos 1990. Mas esse pensamento já vinha nascendo desde Sauer (1925) e Dardel (1952).

De acordo com Moreira (2000), aqui no Brasil:

Quando, em 1978, os geógrafos brasileiros reúnem-se em Fortaleza no 3o. Encontro Nacional de Geógrafos, da AGB, a geografia brasileira vivia já um estado de grande ebulição. E isto pelo menos desde 1974. Nos vários cantos do país movimentos de crítica e renovação, espontâneos, difusos e, portanto, sem hegemonia nacional vinham acontecendo. O 3º ENG ensejou o olhar recíproco, o conhecimento dos protagonistas uns dos outros, a conscientização dos descontentamentos que promovem a necessidade das mudanças e a aglutinação das idéias que precipitam a crise da ciência. (MOREIRA, 2000, p. 28)

No momento do debate sobre o papel da geografia na sociedade, com destaque para a reunião de Fortaleza, a qual desencadeou um forte movimento, denominado, no Brasil, de Geografia Crítica, que se consolida em 1979, com a mudança de estatuto da AGB Nacional.

Um dos livros de referência no Brasil foi “A Geografia - Isso Serve, em Primeiro Lugar, Para Fazer a Guerra”, Lacoste (1976), que servirá de apoio para repensarmos a geografia acadêmica e a escolar. Nesse mesmo momento, outros autores como Milton Santos (1979), H. Lefebvre (1978) também fazem diferença na base epistemológica da Geografia.

Moreira (2000) afirma:

Mas o bombardeio de Lacoste não vem sozinho. Concomitantemente a ele vêm os textos de Henri Lefebvre. Se com Lacoste somos levados ao problema ideológico político da questão do espaço, com Lefebvre somos transportados ao do seu estatuto teórico. Com um tom distinto do estilo irônico e solto de Lacoste, Lefebvre esmiúça os fundamentos da compreensão marxista do espaço, tomando como ponto de partida a cidade. (MOREIRA, 2000, p. 31)

Certamente, esse é um momento de ruptura para a Geografia brasileira, pois as obras de Lacoste (1976) e Lefebvre (1978) cumprem o papel apresentar ideias e concepções com base epistemológicas, estimulando o debate sobre a importância da ciência geográfica nas análises da realidade contemporâneas.

Lacoste (1976) analisa a denominada “geografia dos professores” e a “geografia dos estados-maiores” com uma crítica ideológica e política. Para ele, a Geografia possuía diversas utilidades, mas nenhuma delas apresentava a compreensão e a utilidade dessa maneira de ver o mundo. Apesar desse autor não adotar a concepção humanista, contribui em suas apreciações para o renascimento do conceito de lugar na Geografia porque proporciona um mergulho crítico na história da Geografia.

Já Lefebvre (1978), toma como ponto de partida a cidade com uma análise minuciosa da compreensão do espaço a partir dos fundamentos do marxismo.

Nesse ponto, Moreira (2000) afirma:

É quando entra em cena “Por Uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica”, livro lançado no Encontro de Fortaleza, 1978. Um livro com o qual Milton Santos traz para o movimento aquilo que lhe faltava: a base da sistematização das ideias [...] Milton Santos muda a geografia com este livro. Não se limitando a apresentar a historicidade do espaço como uma pura tese, antes tomando-a como uma noção de base, submete o discurso geográfico à mais completa releitura teórica. E numa extensão que vai da crítica epistemológica a uma nova teoria do objeto. (MOREIRA, 2000, p.33)

Foram Lacoste (1976), Lefebvre (1978) e Santos (1978) os grandes marcos para a renovação da Geografia brasileira, porque puseram em questão as categorias e os conceitos da Geografia.

Até agora, tratamos apenas sobre a trajetória da Geografia e do conceito lugar para o pensamento geográfico. Mas para compreendermos a força que esse conceito toma na trajetória desse estudo, apresentamos também as motivações e interesses em estudar a aplicabilidade do conceito de lugar no ensino-aprendizagem e as abordagens dele para esse estudo. A nossa opção epistemológica foi avaliar o lugar por meio das acepções da Geografia Humanista.

No entanto, o livro “A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção” de Santos (1996) nos colocou diante da questão da “força do lugar” (2006), porque o pensar em como dentro da sala de aula podemos perceber a perversidade do processo de exclusão social e como a força da resposta que os lugares apresentam podem mudar o “sentido” com que os alunos encaram a escola e a vida.

Santos (2006), faz uma reflexão crítica que nos inquieta e ao mesmo tempo, nos propõe um caminho de muita força:

Nas atuais condições de globalização, a metáfora proposta por Pascal parece ter ganho realidade: o universo visto como uma esfera infinita, cujo centro está em toda parte... O mesmo se poderia dizer daquela frase de Tolstoi, tantas vezes repetida, segundo a qual, para ser universal, basta falar de sua aldeia.... Como nos lembra Michel Serres, “[...] nossa relação com o mundo mudou. Antes, ela era local-local; agora é local-global [...]”. Recorda esse filósofo, utilizando um argumento aproximadamente geográfico, que “hoje, temos uma nova relação com o mundo, porque o vemos por inteiro. Através dos satélites, temos imagens da Terra absolutamente inteira”. (SANTOS, 2006, 212)

Esse ponto de vista de Santos (2006), de que os lugares podem ser vistos como um intermédio entre o mundo e o indivíduo, se impõe como resposta para aqueles que, muitas vezes, tudo perderam, os que habitam as periferias distantes do centro de comando. É necessário, é urgente e indispensável compreender essas mudanças nas nossas relações com o mundo.

Nessa perspectiva, a “força do lugar” proposta por SANTOS (2006), foi nosso ponto de partida. Pois, o ensino-aprendizagem da Geografia, em uma escola da periferia de Suzano, nos faz pensar nessa “força do lugar” como uma resposta para dar “sentido” ao ensino-aprendizagem da Geografia. Para esse autor:

[...] duas categorias, objeto e ação, materialidade e evento, devem ser tratadas unitariamente... Há, em cada momento, uma relação entre valor da ação e o valor do lugar onde ela se realiza; sem isso, todos os lugares teriam o mesmo valor de uso e o mesmo valor de troca, valores que não seriam afetados pelo movimento da história. (SANTOS, 2006, p.56)

Os lugares, em sua singularidade, são profundamente afetados pela perversidade do processo de globalização das metrópoles e as escolas, principalmente, as da periferia possuem algumas histórias de vida que são afetadas cotidianamente com os problemas gerados pela globalização e consumo. Contudo, queremos acreditar que, talvez, buscar essa “força do lugar” como resposta para as lutas, tantas vezes travadas e perdidas em sala de aula, pode nos dar algumas respostas para o “sentido” que buscamos no ensino-aprendizagem da Geografia.

Outra motivação que justifica nosso interesse pelo o estudo do lugar são as abordagens da Geografia Humanista, segundo as quais - os valores das ações e dos lugares onde elas ocorrem, a dimensão das noções de pertencimento, reconhecimento étnico e cultural, de classe social, por exemplo, potencializam a compreensão da importância da Geografia na escola.

A leitura que fazemos desse mundo são caminhos para a construção da identidade. Construir “sentido” para uma compreensão do mundo para os jovens que, às vezes, já perderam o “sentido” da vida nos coloca diante do desafio de recriar “sentidos” para o ensino-aprendizagem e para se acreditar nele como um caminho para a vida. Não podemos dizer que seja fácil e nem que seja possível, mas podemos dizer que desse ponto da estrada a educação se torna mais bela.

Em Tuan (2012, 2013), o lugar da experiência de vida que é construído e reconstruído cotidianamente pelas “relações entre o sistema de objetos e o sistema de ações” (Santos, 2006), nos aparece com uma perspectiva de ensino-aprendizagem encantadora porque o “sentido” da vida humana é colocado em primeiro plano.

Para esse autor (2013, p.18), “a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele”. A experiência de espaço e tempo para essa abordagem é íntima, pois o espaço torna-se lugar à medida que adquire significado. E o tempo são os momentos íntimos que nos tornam atores da nossa própria vida.

Pensar o Espaço Geográfico perpassa pensar a categoria lugar porque é um conceito que se consolidou como categorias geográficas entre os principais conceitos como: território, região, paisagem e lugar.

Santos (2006), nos ensina que cada lugar é, à sua maneira, o mundo e que assim, possui uma “força” capaz de inverter a lógica da “perversidade” da globalização e forjar uma outra lógica pela “resposta do lugar” a partir de novas formas de solidariedade.

Já Tuan (2013), nos ensina que o lugar é o espaço vivido. E sobre isso Moreira (2007), concorda:

No lugar, cada objeto ou coisa tem uma história que se confunde com a história dos seus habitantes, assim compreendidos justamente por não terem com a ambiência uma relação de estrangeiros. E, reversamente, cada momento da história de vida do homem está contada e datada na trajetória ocorrida de cada coisa e objeto, homens e objetos se identificando reciprocamente. A globalização não extingue, antes impõe, que se refaça o sentido do pertencimento em face da nova forma que cria de espaço vivido. (MOREIRA, 2007, p. 61)

Dessa maneira, compreendemos que o ensino-aprendizagem da Geografia pautada nessas visões do conceito de lugar pode ser uma resposta para o “sentido” que buscamos para o ensino-aprendizagem da Geografia.

Nesse ponto do caminho, Garrido (2009), nos aparece, também, como uma resposta, pois para ele o lugar permite revelar a essência do ser humano e entender as possibilidades infinitas que ele tem de relacionar-se afetivamente para além de si mesmo, para ele:

La educación formal desconoce la inseparable relación entre la actuación de un individuo y la esencia de la interacción que este mismo individuo establece con su medio. La actuación educativa tiene una manifestación espacial que muchas veces oprime cuando la experiencia esencial no es rescatada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Existe por tanto la necesidad de indagar en todas las experiencias diferenciadoras del sujeto que generan crisis y tensiones al interior de la escuela. (GARRIDO, 2009, p. 104)

Ele nos propõe um resgate da essência das experiências diferenciadoras dos sujeitos, pois o que ocorre, com muita frequência nas escolas, é a falta de atenção ao contexto de vida dos alunos. As tensões e as crises que um jovem da periferia traz para dentro da escola são, todos os dias, desafios para além da nossa compreensão e, portanto, muitas vezes deixamos de lado e seguimos em frente como se elas não fizessem parte do processo em construção dentro da escola.

Nunca é demais dizer que são muitas as lições que aprendemos olhando a “força do lugar” que o professor Milton Santos nos deixou como legado e herança. A educação praticada na periferia dos grandes centros urbanos está no centro da cena dessa compreensão de força porque é na dimensão desse lugar que a vida simples ganha realidade. Uma realidade “perversa” que ensina desde criança que o seu lugar no mundo precisa todos os dias ser conquistado.

Em uma escola da periferia, o que encontramos é a realidade do homem simples, do homem comum. Aquele que sabe que viver requer muita coragem para todos os dias se reinventar.

Essas são as áreas “opacas” da cidade, lá onde a esperança é tudo que se tem, onde a vida cotidiana tem um significado bem diferente dos grandes centros porque a força para acreditar no amanhã ajuda a formar uma corrente de solidariedade entre as pessoas e essa corrente, hora por outra, se intensifica e resulta em uma outra lógica. A lógica da luta por dias melhores. Essa lógica, quando percebida e encarada, abre fronteiras para além do lugar.

Para um jovem da periferia tudo que se quer é sair da “sombra”, existir, ter um lugar no mundo, mas é preciso dizer que há uma jornada, muitas vezes dolorosa, para sair dessa sombra e achar esse lugar. A fronteira entre sair dessa sombra e se perder na criminalidade é bem curta. Por isso, que é tão importante para os jovens construir uma identidade que os ensine, a coragem.

Nessa mesma direção, reforçando a ideia da força do lugar, Callai (2004), afirma que o lugar é uma possibilidade de construção da identidade e do pertencimento e que há necessidade de compreender o mundo em que se vive com um olhar novo, onde se possa perceber na aparência e por detrás dela também, a essência da vida que está sendo vivida.

Ainda de acordo com Callai (2003):

[...] a pesquisa na escola se apresenta como a possibilidade de busca/investigação e produção do conhecimento. Um conhecimento que sirva para a vida do aluno, tanto na perspectiva de se reconhecer como um sujeito que tem uma identidade e que perceba o seu pertencimento, tanto quanto um desenvolvimento cognitivo que lhe permita ler o mundo, trabalhar nele tendo as condições necessárias e viver de modo decente. (CALLAI, 2003, p.01)

Para Callai (2003), isso vai acontecer quando o mundo da vida entrar para dentro da escola para que a escola possa fazer sentido para os alunos. A vida precisa ser ressignificada para fortalecer a vontade de lutar por dias melhores.

Somente quando se descobre quem se é, de onde se vem e para onde se vai, sem a vergonha de se olhar, sem a vergonha de se mostrar, é que se chega mais longe. A identidade e o pertencimento são vertentes da educação que precisam ser trabalhadas nas escolas da periferia, mais do que em quaisquer outras, para que esses jovens não desistam cedo demais da luta.

Eis a grande importância da leitura dessa autora, desenvolver uma reflexão sobre como os sujeitos percebem o lugar onde vivem e como essas percepções estão ligadas às vivências individuais e são importantes para a formação da identidade. São significados que são construídos a partir do indivíduo e sua história. Significados que fazem parte da formação da pessoa em seu lugar.

A partir das considerações feitas sobre esses autores podemos perceber que há uma ligação intrínseca entre – Callai, Garrido e Tuan. A convergência entre esses teóricos está na importância dos fenômenos da experiência de vida e da percepção de vivência como inseparáveis para a compreensão do lugar e das relações que eles podem ter com os processos globais de produção do espaço.

Sobre a produção do espaço, Carlos (2017), forneceu-nos a ponte entre todos esses autores, pois desenvolve uma importante discussão de como o bairro é uma unidade espacial marcada pela vivência direta das pessoas e nas relações que se criam. Essa autora capta bem o movimento que vai do local ao mundial ao afirmar que “Primeiramente o homem habita e se percebe no mundo a partir de sua casa” (p.186). Aqui ela apresenta a importância da percepção que se tem de si mesmo e do lugar de vivência.

A autora continua (p. 186) “A metrópole não se explica pelo bairro, nem o papel do indivíduo na sociedade se resume aos papéis vividos no bairro, mas é possível pensá-la a partir do bairro em sua relação com a metrópole”. Ela amplia a explicação e aponta a importância do espaço vivido quando analisado na relação com os demais espaços. Para ela:

o bairro não é um detalhe acidental da metrópole, um aspecto secundário e contingente da realidade urbana, mas suas essências. E assim, o bairro não é uma explicação da metrópole e nem do papel dos indivíduos na sociedade, mas pode ser o caminho para se pensar a relação com a metrópole. (CARLOS, 2017, p. 190)

Nesse sentido, podemos afirmar que as relações humanas no lugar de vivência (a escola, o bairro) e com os demais lugares (a cidade, a metrópole) é o caminho que nos direciona na busca daquela “força dos lugares” para uma leitura de mundo que nos leve à construção de um “conhecimento poderoso” (Young, 2007) ou como diz D’Andrea (2013), para que os alunos possam desenvolver novas formulações sobre si mesmos e sobre o mundo - um conhecimento de si como “potência” capaz de mudar a própria história e construir um mundo mais justo e solidário.



Consideramos que a visão humanista da geografia e o socioconstrutivismo com base na perspectiva histórico-cultural sejam a base para a construção do conceito. Para atingirmos essa construção do conceito, utilizamos o método fenomenológico para pensar o mundo vivido da experiência humana como caminho para se reconhecer as essências da percepção.

## 2.1 Lugar para Milton Santos

*Hoje, certamente mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar. (SANTOS, 2014, p. 161)*

O lugar na abordagem de Santos (2014) é entendido como o palco das ações e depositário dos fenômenos globais e locais.

Na perspectiva desse autor, a importância que o lugar assume na produção da história é a de condição e suporte das relações globais. O lugar é a oportunidade dos eventos que podem até ser imprevisíveis, mas possibilitam a construção de uma história das ações diferente da história que os atores hegemônicos planejam para eles.

Na obra “Da totalidade ao lugar” (2014), Milton Santos afirma que o lugar convive em uma razão global e uma razão local, onde os Lugares são as partes e o Mundo é o todo.

Para ele, a razão global é apreendida como uma ordem global fundamentada na razão técnica e operacional, enquanto a razão local é a do cotidiano, da cooperação, mas também dos conflitos. Assim, podemos pensar em “Técnica e Tempo. Razão e Emoção” (2006).

O ponto central para a discussão do conceito de lugar ele desenvolve na quarta parte do livro “A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção” (2006), intitulada de *A força do lugar*, onde o lugar e o cotidiano assumem o centro da cena geográfica.

O lugar, desse ponto de vista do autor, passa a ser uma realidade tensa, um dinamismo que está se recriando a cada momento, uma relação permanentemente instável onde a globalização e a localização, a globalização e a fragmentação são termos que se refazem frequentemente. “A história concreta do nosso tempo repõe a questão do lugar numa posição central” (Santos, 2006, p. 213).

Para Santos (2014), antes, havia tantos sistemas técnicos quantos eram os lugares. Na atualidade, prevalece a predominância de um único sistema técnico. Assim, enquanto o mundo oferece as possibilidades, o lugar oferece as ocasiões.

Em “A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção”, Santos (2006) afirma:

Uma dada situação não pode ser plenamente apreendida se, a pretexto de contemplarmos sua objetividade, deixamos de considerar as relações inter-subjetivas que a caracterizam. G. Berger (1964, p. 173) já nos lembrava de que "o caráter humano do tempo da ação é inter-subjetivo", E Bakhtin (1986, 1993, p. 54), mais perto de nós, afirma que a arquitetura concreta do mundo atual dos atos realizados tem três momentos básicos: o Eu-para-mim mesmo; o outro-para-mim; o Eu-para-o outro ("basic moments: I-for-myself, the other-for-me, and I-for-the-other"). É desse modo que se constroem e refazem os valores, através de um processo incessante de interação. (SANTOS, 2006, p.214)

Assim, segundo o autor, a cidade é o lugar onde há mais mobilidade e mais encontros, pois, há uma anarquia atual da cidade grande com um maior número de deslocamentos e a geração de relações interpessoais é ainda mais intensa.

Esse movimento potencializado nos países “subdesenvolvidos”, pela quantidade de situações pessoais de renda, ao tamanho das metrópoles e à menor “racionalidade” na operação da máquina urbana. Portanto, a divisão do trabalho dentro dessas cidades é o resultado da soma de todos esses fatores, não apenas do fator econômico. O autor afirma (2006):

Através do entendimento desse conteúdo geográfico do cotidiano poderemos, talvez, contribuir para o necessário entendimento (e, talvez, teorização) dessa relação entre espaço e movimentos sociais, enxergando na materialidade, esse componente imprescindível do espaço geográfico, que é, ao mesmo tempo, uma condição para a ação; uma estrutura de controle, um limite à ação; um convite à ação. Nada fazemos hoje que não seja a partir dos objetos que nos cercam. (SANTOS, 2006, p.217)

Nesse sentido, a localidade se opõe à globalidade, mas também se confunde com ela e enlaça, definitivamente, as noções e as realidades de espaço e de tempo, pois para esse autor, o lugar é “o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas”. Essas paixões seriam responsáveis pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade.

Para Santos (2014), nos tempos de hoje, a cidade grande é o espaço onde os fracos podem subsistir porque tanto se ampliam as necessidades e as formas da divisão do trabalho, como as possibilidades e as vias da intersubjetividade e da interação. Para ele, é nesse caminho que a cidade encontra o seu caminho para o futuro.

No estudo que desenvolvemos “a força do lugar” ganha dois sentidos fundamentais: O da construção da identidade e o da apropriação do conceito pelos alunos no lugar de vivência.

É por todas essas razões que não podemos deixar de falar do autor quando a discussão passa pelas relações em uma escola da periferia de uma região metropolitana.

## 2.2 Lugar para Y-Fu Tuan

*“Pausa no movimento” (Tuan, 2013, p. 07)*

Na abordagem de Tuan (2012, 2013), espaço e lugar são termos familiares que indicam experiências comuns. O lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e buscamos um encontro com o segundo. O espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado.

Para esse autor, os lugares são legitimados pela experiência, dentre eles casa e a rua. Experienciar tais lugares é fundamental, uma vez que o lugar é construído a partir da experiência, percepção e valores atribuídos. O autor afirma que o espaço pode transformar-se em lugar, na medida em que se atribui a ele valor e significação; o lugar não pode ser compreendido sem ser ‘experienciado’.

Tuan (2013) nos leva a uma reflexão sobre a condição humana e teoriza sobre o sentir e pensar o lugar nas perspectivas da experiência humana, ou seja, ele analisa as diferentes maneiras como as pessoas sentem e conhecem o lugar. O autor considera a experiência humana como caminho para conhecer a realidade e considera diferentes maneiras de experienciar: sensoriais, perceptivos e cognitivas. Experiência nesse contexto é a capacidade de aprender a partir da vivência.

Nesse sentido, Tuan (2012) teve um particular interesse nos estudos de como as pessoas percebem seu entorno. Para ele, a percepção, as atitudes e os valores nos preparam para compreendermos a nós mesmos. A percepção é uma atividade, um estender-se para o mundo. Atitude é uma posição que se toma frente ao mundo e

para viver, o homem deve enxergar algum valor em seu mundo, pois duas pessoas nunca veem a mesma realidade. Assim, o lugar é, principalmente, resultado da experiência humana.

O autor, afirma que se leva tempo para conhecer um lugar e nem a própria passagem do tempo garante um senso de lugar porque a passagem do tempo não garante a experiência.

### **2.3 A construção do conceito geográficos na perspectiva histórico-cultural**

Na construção do conhecimento geográfico a partir da perspectiva histórico-cultural. Cavalcanti (2005), afirma:

A ideia a se ressaltar aqui é a de que as funções mentais superiores do homem (percepção, memória, pensamento) desenvolvem-se na sua relação com o meio sociocultural, relação essa que é mediada por signos. Assim, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio. (CAVALCANTI, 2005, P.01)

O pensamento está relacionado com a cognição estabelecida em contextos sociais, culturais e históricos.

Já de acordo com Schroeder, Ferrari e Maestrelli (2009):

A teoria histórico-cultural proposta na Rússia por Lev Semionovich Vygotsky (1896- 1934) explica a aprendizagem e o desenvolvimento como fenômenos humanos mediados semioticamente, evidenciando a linguagem como um instrumento fundamental de construção da subjetividade. Vygotsky, no início das suas investigações sobre a relação entre educação e desenvolvimento, já defendia a idéia de que os estudantes, de alguma maneira, educavam-se a si próprios. Delegava aos professores a função de preparar um ambiente instrutivo de forma que os estudantes aprendessem partindo das suas próprias atividades. (SCHROEDER; FERRARI; MAESTRELLI, 2009, p.02)

A nossa proposta sobre a construção do conceito pelos alunos tem como suporte teórico o princípio vigotskiano (2001) de que a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos a partir da relação entre o pensamento e a palavra onde o professor tem o papel de mediação desse processo. Ou seja, a mediação simbólica que é “a intermediação entre o indivíduo e o mundo por instrumentos e signos” (Juliasz, 2017, p.55).

Assim, buscamos entender como o ser humano consegue interpretar as coisas, principalmente, o ambiente que o cerca. Ou seja, como o indivíduo atribui significado a tudo o que está ao seu redor.

Para Libâneo (2004):

a escola continua sendo lugar de mediação cultural, e a pedagogia, ao viabilizar a educação, constitui-se como prática cultural intencional de produção e internalização de significados para, de certa forma, promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos. O *modus faciendi* dessa mediação cultural, pelo trabalho dos professores, é o provimento aos alunos dos meios de aquisição de conceitos científicos e de desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas, dois elementos da aprendizagem escolar interligados e indissociáveis. (LIBÂNEO, 2004, p. 01)

Para a finalidade desse estudo, nos interessa pensar na atividade escolar, na mediação que nela acontece, visando o desenvolvimento do pensamento conceitual a partir da relação com o mundo.

Nesse sentido, se considerarmos a análise do pensamento Vigotskiano feita por Bezerra (2001):

As palavras podem dissociar-se do sentido nelas expresso, podem mudar de sentido, assim como os sentidos mudam as palavras. O sentido tanto pode estar separado da palavra que o exprime quanto pode ser facilmente fixado em outra palavra. O sentido se separa da palavra e se conserva. Ao perceber que o significado das palavras muda, que o sentido é móvel, mais amplo e mais rico que o significado, e que todo o comportamento humano é mediado por signos, Vigotski ombreou com Bakhtin e antecipou algumas das descobertas mais importantes da linguística moderna. (VIGOTSKI, *apud* Bezerra, 2001, p. 16)

Para desenvolver a análise da construção do conceito de lugar, consideramos o “sentido” que ele foi ganhando nas reflexões feitas pelos alunos ao longo do Ensino Fundamental, mediadas pelas vivências da Geografia que, nessa perspectiva, tinha como objetivo promover a interação social e desenvolvimento cognitivo.

Contudo, sabemos que não podemos simplificar os processos de internalização a processos de transferência dos conteúdos externos para a consciência.

E sobre isso Schroeder, Ferrari e Maestrelli diz (2009):

os processos de internalização são, na verdade, processos criadores de consciência (VYGOTSKY, 2001) Neste sentido, algo externo é assimilado e transformado para se adequar aos propósitos do sujeito, num processo em que aprendizagem, transformação e mudança estão sempre mutuamente entrelaçadas, com vistas à produção do seu próprio futuro. Outro aspecto relevante relativo à questão do processo de internalização diz respeito ao desenvolvimento intelectual, não como o resultado de uma evolução natural, mas sim uma decorrência da internalização (SCHROEDER; FERRARI; MAESTRELLI, 2009, p.04).

Assim, acreditamos que os significados socialmente compartilhados, na situação do ensino-aprendizagem de forma colaborativa e por meio de atividades que tenham objetivos intencionais são os elementos para a construção do "sentido" de lugar como força.

Ainda de acordo com Schroeder, Ferrari e Maestrelli, para (2009):

Vygotsky, os conceitos cotidianos seguem seu caminho para o alto, em direção a níveis maiores de abstração, abrindo caminho para os conceitos científicos, em seu caminho para baixo, rumo a uma maior concretude. A aprendizagem dos conceitos científicos é possível graças à escola com seus processos de ensino organizados e sistemáticos. (SCHROEDER; FERRARI; MAESTRELLI, 2009, p.08)

Nesse contexto, acreditamos que o ensino-aprendizagem da Geografia como experiência social é um intermédio na relação entre o sujeito e o objeto (entre o estudante e a construção do conceito). Assim, VIGOTSKI (1934)

[...] distingue três fases no processo de formação de conceitos. A primeira é denominada de "conglomerado vago e sincrético de objetos isolados". A segunda é a do "pensamento por complexos". Nessa fase os objetos isolados se associam na mente da criança devido às suas impressões subjetivas e "às relações que de fato existem entre esses objetos". Um complexo é um agrupamento concreto de objetos e fenômenos unidos por ligações factuais. Essa fase é importante porque há nela um momento chamado de pseudoconceito, bastante semelhante ao conceito propriamente dito e, inclusive, elo de ligação para a formação dos conceitos. A terceira fase é a de formação de conceitos. (VIGOTSKI, *apud* Cavalcanti, 2005, p. 196)

A formação dos conceitos geográficos a partir da mediação da escola é uma construção. Compartilhamos da ideia de Cavalcanti (2005):

A perspectiva socioconstrutivista (...) concebe o ensino como uma intervenção intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento (...). Esse entendimento implica, resumidamente, afirmar que o objetivo maior do ensino é a construção do conhecimento pelo aluno, de modo que todas as ações devem estar voltadas para sua eficácia do ponto de vista dos resultados no conhecimento e desenvolvimento do aluno. Tais ações devem pôr o aluno, sujeito do processo, em atividade diante do meio externo, o qual deve ser 'inserido' no processo como objeto de conhecimento, ou seja, o aluno deve ter com esse meio (que são os conteúdos escolares) uma relação ativa, uma espécie de desafio que o leve a um desejo de conhecê-lo. (CAVALCANTI, 2005, p. 199)

Nesse processo, o aluno precisa estar no centro da cena para dar conta de tornar-se sujeito de sua própria história.

Vigotski (2001), nos alerta que só depois dos doze (12) anos é que serão desenvolvidos nas crianças os processos que levam à formação de conceito e ao pensamento abstrato. O que nos leva a compreender que somente a partir do sétimo ano

do Ensino Fundamental II, anos finais, é que começamos a atingir esse objetivo com os alunos e, portanto cabe ao professor criar esse ambiente instrutivo para que os estudantes aprendam, partindo das suas próprias atividades.

Ach (*apud* VIGOTSKI, 2001) explica que um conceito surge e se configura no curso de uma operação complexa voltada para a solução de um problema e que a presença de condições externas não é suficiente. São necessárias atividades com objetivo intencionais e conscientes voltadas para a solução de problemas e que essas atividades endereçadas a um fim orientam o processo de formação do conceito.

Para Schroeder, Ferrari e Maestrelli (2009):

O que acontece no plano das relações sociais torna-se parte do sujeito, não pela cópia, mas pela leitura dos significados que a palavra do Outro tem sobre o Eu. Os processos de internalização podem ser compreendidos na teoria histórico-cultural como um tipo de lei do desenvolvimento ontogenético - a "lei da dupla formação" ou "geral do desenvolvimento cultural": um processo que se dá evolutivamente, da dimensão interpessoal (interpsicológico) para a dimensão intrapessoal (intrapsicológico). (SCHOEDER; FERRARI; MAESTRELLI, 2009, p. 09)

Vigotski (2001), nos diz que a colocação de atividades com objetivos de solucionar problemas pelos adolescentes, corresponde ao processo de construção real do conceito. Para ele, primeiro vem o processo de elaboração do conceito e em seguida o processo de transferência do conceito elaborado para novos objetos, depois disso o emprego dele em um processo de livre associação e por último, a aplicação na formação de definição de conceitos reelaborados.

Portanto, a passagem do pensamento por complexos associativos para o pensamento por conceito se realiza de forma imperceptível para as crianças. Mas embora difícil, é possível encontrar o limite que separa um do outro. Isso é perceptível para um bom observador porque começa a haver um processo de decomposição, análise e abstração na linguagem das crianças. Essa é a última etapa para formar conceitos potenciais. O papel decisivo na formação do verdadeiro conceito é a palavra, pois é com a palavra que a criança orienta a sua atenção, sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele.

Assim, entramos no conceito vivo e vivido pelos alunos em seu dia-a-dia. Segundo Ach:

o conceito não é tomado em seu sentido estático e isolado, mas nos processos vivos de pensamento, de solução do problema, de sorte que toda a investigação se divide numa série de etapas particulares, cada uma das quais incorpora os conceitos em ação, nessa ou naquela aplicação aos processos de pensamento. De início vem o processo de elaboração do conceito, depois o processo de transferência do conceito elaborado para novos objetos, depois o emprego do conceito no processo de livre associação e, por último, a aplicação do conceito na formação de juízos e definição de conceitos reelaborados. ( ACH *apud* VIGOTSKI, 2001, p.165)

Vigotski (2001), vai mais longe ao dizer que o significado das palavras evolui. Quando uma palavra nova é aprendida pela criança seu significado está apenas começando. Portanto, a formação do conceito científico na mente de uma criança em nada se difere dos demais conceitos.

Para concretizar o que estamos analisando a partir da concepção histórico-cultural, observamos durante 04 (quatro) anos os alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II e pudemos avaliar os avanços conceituais sobre o lugar.

Essas mudanças ocorrem desde o resgate de características dos lugares de vivências dos alunos, passando pelas articulações teórico-prática da construção conceitual, até a aplicação do conceito em situações práticas do cotidiano quando analisaram em uma sequência didática que será apresentada no capítulo de metodologia de pesquisa. Dessa maneira, pudemos perceber a leitura de mundo que os alunos fizeram que entendemos, assim como Castellar (2010) afirma que:

Saber ler o mundo é compreender uma informação do espaço vivido, entender o contexto, não se atendo apenas à percepção das formas, mas alcançando o significado de cada uma delas. A leitura do lugar de vivência está relacionada, entre outros, aos conceitos que estruturam o conhecimento geográfico, como lugar, cultura, cidade, território, espaço e tempo, e aos conceitos cartográficos, como escala, legenda, alfabeto cartográfico, direção, orientação – principalmente quando a leitura se relaciona a uma representação do lugar de vivência. (CASTELLAR, 2010, p. 76)

A Geografia pode dar condições para que os alunos desenvolvam uma leitura do mundo que lhes possibilitem compreender as relações sociais e de produção.

Nesse caso, a mediação do professor pode direcionar os alunos na construção dos conceitos com um olhar sobre as próprias experiências de vida e com o cuidado de desenvolver uma leitura mundo que possa ter um significado.

Assim, o “interacionismo simbólico” a partir da premissa de Blumer (1969 p. 02 *apud* Flick, 2007 p. 69) de que os seres humanos agem em relação às coisas com base nos significados que as coisas têm para eles, no impulsiona na busca desses significados.



### 3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS: Metodologia de pesquisa

Neste capítulo, apresentaremos os caminhos metodológico que percorremos para a realização desta pesquisa. Destacamos a base teórica que fundamentou o plano e desenvolvimento da pesquisa. Apresentaremos o contexto e a localização da escola onde se desenvolveu nosso trabalho e os sujeitos que dela participam.

#### 3.1 Fundamentos Metodológicos da Pesquisa

Esse modelo formulado por Flick (2007) nos ajudou a tomar uma sequência de decisões, pois o nosso estudo possui uma finalidade prática que é como o estudo do lugar nos ajuda a ensinar Geografia e teve a preocupação em elaborar conhecimentos gerais acerca do tema.

A voz do autor é portadora de um olhar a partir de um ponto de vista. Ao sair da posição distante imposta pela pessoa do verbo, onde o pesquisador se coloca como observador que apenas relata a pesquisa e os seus resultados, para a posição de agente, partícipe direto do processo, imprimimos ao relato um tom de testemunho vivo, essa posição confere à pesquisa o caráter de uma prática social. Segundo Amorim (2002):

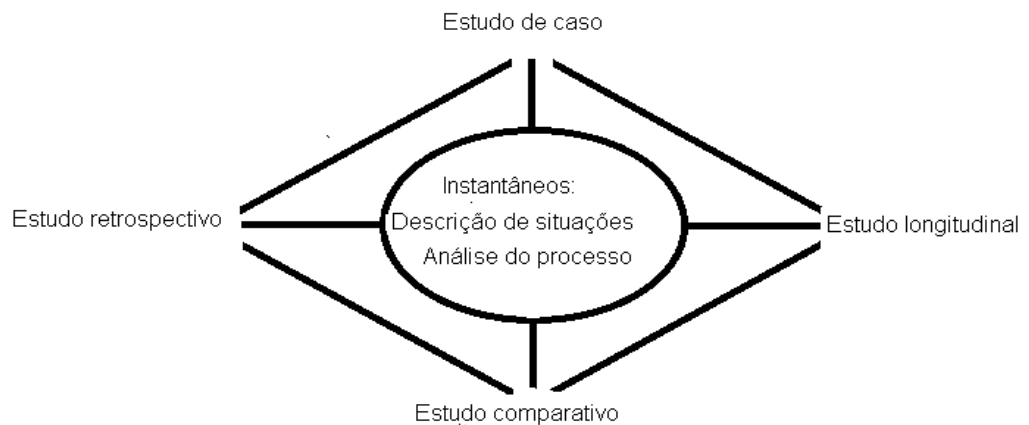
A intensidade dialógica dá-se como tensão interior à palavra de uma só pessoa e, para ouvi-la ou fazê-la falar, é preciso calar todo bate-papo, todo diálogo exterior. Parece-me que é nesse ponto que o conceito de voz se torna mais preciso, e que ele deixa de coincidir com a ideia de pessoa. O dialogismo da escrita e o dialogismo da leitura supõem ambos uma cena muda; a primeira coisa que autor e leitor têm a compartilhar é o silêncio. (AMORIM, 2002, p. 14)

Dessa forma, podemos dizer que as “vozes e silêncios”, Amorim (2002), devem ser consideradas. Porém o mais importante é a compreensão de que a voz empregada no texto não remete a uma incapacidade ou desonestidade da parte do pesquisador, mas a um convite ao leitor e demais professores a olharem conosco dessa direção. Assim, essa posição é de alteridade, pois estabelece uma relação entre o pesquisador e os seus outros

### 3.1.1 Planos básicos na pesquisa qualitativa

O nosso plano de pesquisa foi desenvolvido a partir do plano básico de pesquisa qualitativa formulado por Flick (2007). O termo plano de pesquisa se refere a como planejamos esse estudo (a coleta e análise dos dados) de modo que possibilitasse responder à nossa questão da pesquisa dentro do tempo e das condições disponíveis.

**Figura 01. Planos básicos na pesquisa qualitativa**



**Fonte:** Flick, 2007, p.137

Decidimos por uma sequência que possibilitasse analisar generalizações, seleção de amostragem, método de comparação dos casos, recursos e esse plano foi decisivo nessas escolhas, por isso um estudo de caso comparativo, tendo a metodologia qualitativa interpretativa como referência.

## a) metodologia qualitativa interpretativa

Segundo Erickson (1989):

La investigación interpretativa y la teoría que la fundamenta surgieron a partir del interés por la vida y las perspectivas de las personas que tenían escasa o ninguna voz dentro de la sociedad [...] Después de la Segunda Guerra Mundial, algunos etnógrafos comenzaron a abordar directamente aspectos de la educación [...] es importante recordar que la investigación cualitativa que centra su atención en el enseñanza en el aula es un fenómeno muy reciente en la investigación educacional. (ERICKSON, 1980, pp. 203-208)

A escolha da metodologia qualitativa interpretativa como referência nos permitiu compreender como os alunos em sua ação com o professor constroem, um para o outro, um espaço compartilhado de experiências onde cada membro é único.

Para Castellar (2010):

A pesquisa qualitativa permite ainda o uso de uma multiplicidade de instrumentos – entrevistas, observação e procedimentos analíticos e interpretativos dos dados – necessários para a compreensão dos fenômenos estudados, além da flexibilidade no traçado dos caminhos e na escolha dos instrumentos. (CASTELLAR, 2010, p. 25)

Essa escolha nos permitiu uma maior flexibilidade na opção dos nossos instrumentos de análise das aulas. Então, essa modalidade de pesquisa é um importante referencial para o desenvolvimento deste trabalho e concordamos com Castellar (2010), também, quanto a importância das características:

A opção pela investigação qualitativa deve-se a suas características apontadas por Bogdan e Biklen (1982 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11): a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural, a escola, como sua fonte direta de dados; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas é o foco de atenção especial do pesquisador; e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Tudo isso se soma à preocupação de Monceau (2005, p. 468) de “se obter um conhecimento novo e instrumentos úteis práticos”. (CASTELLAR, 2010, p. 24)

Acreditamos que essa modalidade é bem relevante para a compreensão da realidade social em estudo e também porque partimos de um “conceito sensibilizante” para pensar o ensino-aprendizagem da Geografia – “Lugar”.

Sobre essa postura, Flick (2007) afirma que:

a pesquisa qualitativa está cada vez mais obrigada a utilizar-se de estratégias indutivas. Em vez de partir de teorias e testá-las, são necessários “conceitos sensibilizantes” para a abordagem dos contextos sociais a serem estudados. (FLICK, 2007, p. 21)

Nesse modelo de investigação, o professor tem a função de promover o movimento dos alunos em direção à produção e construção dos significados dos conceitos.

Os sujeitos que participam dessa pesquisa foram o fator determinante para essa escolha. Pois acreditamos, assim como Flick (2007, p. 24): “os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratórios, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana”. As atividades cotidianas deram visibilidade explicativa aos fenômenos da cognição, percepção do mundo e o conhecimento sobre ele.

Do ponto de vista da abordagem essa é uma pesquisa qualitativa interpretativa. O autor Erickson (1989), define 03 (três) características principais para a investigação interpretativa:

Es más inclusivo que muchos de los otros (por ejemplo, etnografía o estudio de casos; b) evita la connotación de definir a estos enfoques como esencialmente no cuantitativos (connotación que sí lleva el término cualitativo), dado que cierto tipo de cuantificación suele emplearse en el trabajo; c) apunta al aspecto clave de la semejanza familiar entre los distintos enfoques: el interés de la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador (ERICKSON, 1989, p. 199).

Sobre essa concepção, ele afirma que o significado primordial do enfoque interpretativo da investigação sobre o ensino se revela na questão do conteúdo, mas que de procedimento.

Nosso *objeto* de estudo é o *processo de construção do conceito de lugar* a partir da percepção revelada nas representações do “lugar” de vivência. Acreditamos que o desenho é uma das técnicas que mais revela o avanço do pensamento espacial das pessoas, por isso uma das principais estratégias foi a produção de mapas mentais pelos alunos.

Compreendemos que a leitura do mundo é um processo de construção que pode ser crítico ou não. Para Castellar (2005):

O diálogo existente entre o pensar pedagógico e o saber geográfico permite [permitiu] afirmar que o aluno vai para a escola e aprende a ler, escrever e contar, o que se ensina com mais competência; no entanto o que menos se ensina é a ler o mundo. (CASTELLAR, 2005, p. 04)

Portanto, é necessário que as pessoas tenham experiências significativas para que assim possam ter contato com a leitura do mundo. O professor pode ajudar nesse

processo porque em “ningún outro médio de la vida cotidiana se encuentra esa proporción entre adultos y niños, mantenida a cada día durante alrededor de cinco horas” (ERICKSON, 1989, p.285).

O lugar de vivência dos adolescentes foi o estímulo para a nossa motivação, por acreditarmos que ele é fundamental nesse processo, pois os alunos possuem vínculos emocionais e subjetivos que os orientam.

## **b) estudo de caso comparativo**

A escolha do estudo de caso comparado se deu porque era nosso propósito comparar o processo de ensino-aprendizagem partindo das experiências vividas pelos sujeitos, na situação da aula durante o Ensino Fundamental, para compreender as diferenças e limites de aprendizado entre eles.

Decidimos por comparar as 03 (três) salas entre si e por 04 (quatro) anos (6º ao 9º ano), para isso, selecionamos algumas amostragens, pois pensar um processo exige “captar a dinâmica, o desenvolvimento, o começo, o meio e o fim do processo por meio da sua relação com a realidade” (Vigotski, 2001, p. 151).

O procedimento da seleção das amostragens se deu pelo método comparativo constante -contraste (Flick 2007 p.363).

Para Flick (2007), esse método se define pela comparação mínima de casos que apresentam as maiores semelhanças e a comparação máxima de casos que sejam o mais diferentes possível. Os casos são comparados por suas semelhanças e diferenças.

Optamos por comparar alguns casos de alunos que atingiram todos os objetivos de construção do conceito, outros que atingiram parcialmente. Ou seja, estão em vias de construir o conceito e os casos que não atingiram os objetivos.

A seleção dos casos foi feita a partir da comparação das atividades aplicadas em algumas “*Sequências Didáticas (SD)*”, com objetivos intencionais, conscientes e regulados, voltados para a solução de algum problema definido para verificar os níveis de construção do conhecimento geográfico desenvolvido pelos alunos e comparar a evolução do desenvolvimento do conceito entre as salas e entre os alunos.

Glaser *apud* FLICK (2007), nos orienta que:

Embora esse método seja um processo de crescimento contínuo – após um determinado período, cada estágio transforma-se no estágio seguinte – os estágios anteriores continuam em operação durante toda a análise, proporcionando um avanço contínuo a estágio seguinte até o final da análise. (GLASER *apud* FLICK, 2007, p. 364)

Observamos que tínhamos níveis diferentes de desenvolvimento entre as 03 (três) salas quando comparávamos de forma geral. Que embora em todas as salas tivéssemos casos que atingiram os objetivos, em vias de atingirem e os que não atingiram, quando a comparação era global tínhamos uma sala mais avançada, uma média e uma menos avançada no raciocínio geográfico.

Assim, todos os casos estavam integrados ao processo de estudo. No entanto, os demais alunos foram analisados de forma menos intensa que os casos em comparação. Entretanto, é bom deixar claro, que esse critério de amostragem não foi decidido antes da aplicação das SD, ele foi desenvolvido pela seleção gradual a partir da observação do desenvolvimento em sala de aula e das atividades.

Para Flick (2007):

O princípio básico da amostragem teórica é selecionar casos ou grupos de casos de acordo com critério que digam respeito ao seu conteúdo, em vez de aplicar critério metodológico abstrato. O procedimento da amostragem ocorre de acordo com a relevância dos casos e não conforme sua representatividade (FLICK, 2007, P. 122).

A principal vantagem desse método de comparação dos avanços e limites do desenvolvimento do raciocínio geográfico dos alunos foi o fato de estarmos mergulhados no nosso campo de estudo - as observações puderam ser feitas como membro de um processo ensino-aprendizagem a partir de dentro.

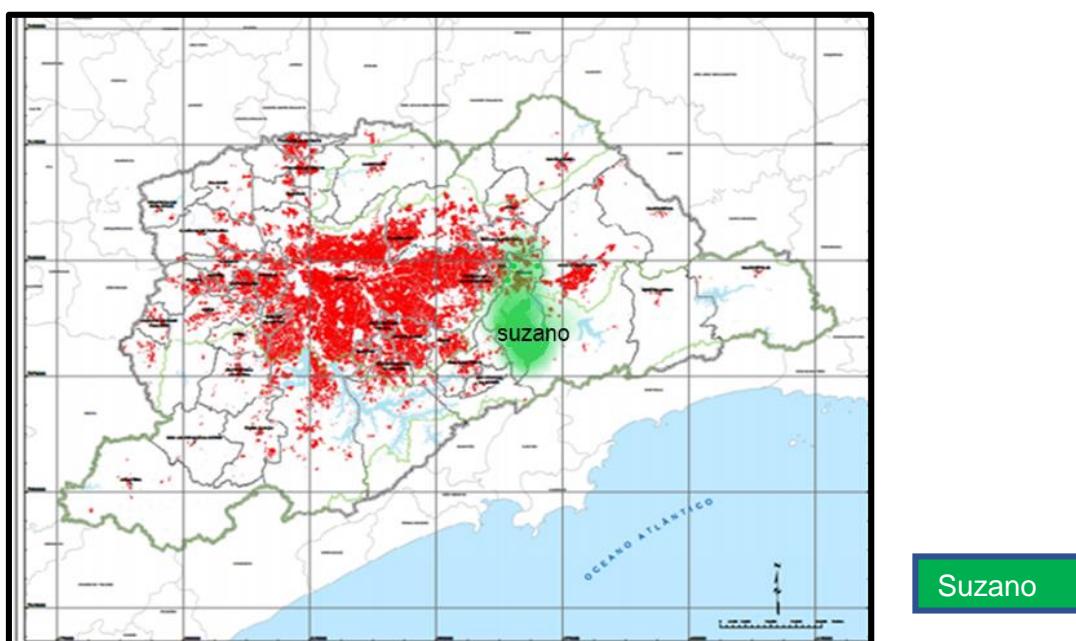
Por ser esse um estudo que abarcava todas as aulas em 04 (quatro) anos de observação, precisamos selecionar as amostragens de momentos de observação da mesma aula e das diferentes salas nesse período.

### **3.1.2. Os sujeitos da pesquisa**

As 03 (três) salas de aulas da E. E. Prof.<sup>a</sup> Lucy Franco Kowalski foram nosso campo de análise nesse estudo. Adolescentes da periferia de Suzano, entre 11 e 14 anos, que acompanhamos no 6º, 7º, 8º e 9º dos Anos Finais do Ensino Fundamental, entre os anos de 2015 a 2018. Os alunos moram nas proximidades da escola.

A escola está localizada no bairro Jardim Márcia, na periferia de Suzano, cidade da zona Leste da região Metropolitana de São Paulo.

**Figura 2. Suzano na Região Metropolitana de São Paulo**



**Fonte:** Mapa da Região Metropolitana de São Paulo onde situa-se a cidade de Suzano. EMPLASA. Adaptado pela pesquisadora, 2020.

Cada sala contava com, aproximadamente, 37 (trinta e sete) alunos, totalizando um grupo de 111 (cento e onze) adolescentes aproximadamente. O “aproximadamente” serve para destacar que essa é uma escola com grande trânsito de alunos. Ou seja, tem aluno que os pais solicitam a transferência e depois de alguns meses retornam para a escola. Isso chega a acontecer, até 03 (três) vezes ao ano com o mesmo aluno. Provavelmente, isso está relacionado ao fato de alguns deles serem filhos de pais separados ou porque os pais estão presos e eles acabam tendo que ficar em casa de parentes, entre tantos outros fatos comuns à população extremamente vulnerável.

### **3.1.3. As salas de aula**

Vigotski (1896-1924) criou a concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que influencia consideravelmente o trabalho docente até os dias de hoje. A

ZDP é a distância existente entre o que a criança consegue fazer de forma independente e o que ela só consegue realizar de forma assistida ou com o auxílio do professor, pais ou outra criança em um nível de desenvolvimento mais avançado, assim compreendemos que cada criança possui um ritmo de desenvolvimento distinto.

Ao desenvolvermos esse estudo, podemos dizer que a adoção de uma estratégia socioconstrutivista nos possibilitou essa comparação do aprendizado entre as salas e entre os alunos, pois pudemos avaliar a importância da compreensão dos níveis diferenciados de aprendizado entre os alunos e entre as salas.

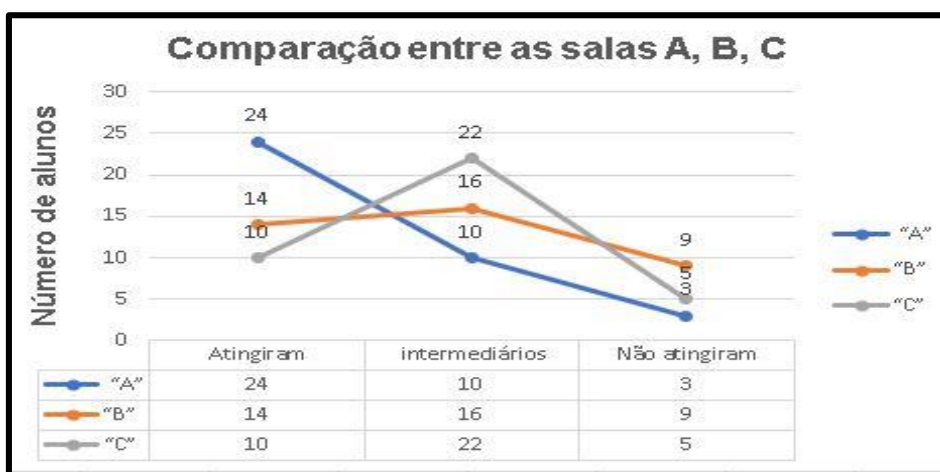
De acordo com Davis (2012), o que deve nos interessar, não é avaliar as dificuldades dos alunos, mas suas diferenças porque elas são ricas e muito mais importantes para o aprendizado do que as semelhanças. Ou seja, quando observamos os níveis de diferença de aprendizado, entre os nossos alunos, podemos analisar os avanços e os limites de aprendizado como suporte para o nosso planejamento.

**Tabela 1.** Alunos que atingiram, atingiram parcialmente e não atingiram os objetivos

Salas	Atingiram	intermediários	Não atingiram
“A”	24	10	03
“B”	14	16	09
“C”	10	22	05

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

**Gráfico 01.** Alunos que atingiram, atingiram parcialmente e não atingiram os objetivos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

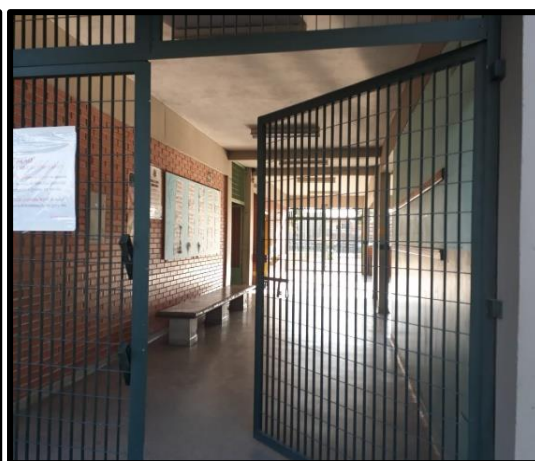


Notamos que o maior número de casos distantes do desenvolvimento dos conceitos estava na turma “B” e que o maior número de casos que atingiram estava na turma “A”. Contudo, a sala “C” era a que apresentava mais casos em vias de desenvolver. Então, para tentar compreender por que havia esse desnível entre o aprendizado daqueles alunos, selecionamos, aleatoriamente, 03 (três) casos que atingiram os objetivos, 03 (três) casos que atingiram parcialmente e 03 (três) casos que ainda estão bem mais distantes.

### 3.1.4 A escola



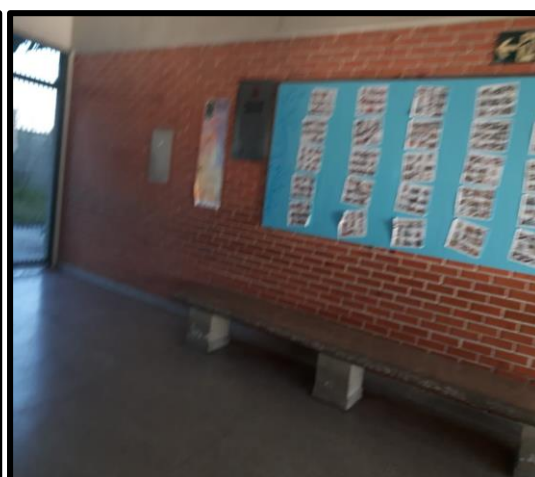
**Foto 1** – A escola onde se desenvolveu a pesquisa  
Acervo da pesquisadora, 2020.



**Foto 2** - Portão de entrada dos alunos da escola.  
Acervo da pesquisadora, 2020.



**Foto 3**- Refeitório da escola.  
... Acervo da pesquisadora, 2020.



**Foto 4** - Paineis na entrada da escola.  
Acervo da pesquisadora, 2020.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Lucy Franco Kowalski, que funciona nos turnos da manhã e da tarde. Conta com 735 (setecentos e trinta e

cinco) alunos, segundo dados do Censo Escolar de 2019, em Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

Trata-se de uma escola pequena, sua estrutura espacial é a seguinte: 12 (doze) salas de aula, 01 (um) Laboratório de informática, 01 (uma) sala de leitura improvisada, 01 (um) pátio grande, quadra de esportes descoberta, salas para professores, diretores, e atendimento aos pais, e instalações de secretaria e cozinha.

Uma escola que foi construída para dar resposta à expansão da cidade, mas que não se levou em conta a necessidade de uma estrutura adequada. Basta verificar que na escola não tem espaço para sala de vídeo, biblioteca, laboratório de ciências e possui uma quadra descoberta, não há espaço para uma horta ou qualquer projeto desse tipo.

No período da manhã, atende ao Ensino Fundamental II e no período da tarde ao Ensino Fundamental I. No ano em que começou a funcionar atendia também Ensino Médio, no período noturno. No entanto, foi preciso suspender devido à violência e roubos.

### **3.1.5 O bairro**

Carlos (2020), afirma:

[...] a produção do espaço – refiro-me aqui a sua vertente crítica- segundo o qual a cidade hoje se transforma em mercadoria como desdobramento do processo de produção do espaço tornado mercadoria no seio do processo da produção capitalista. Neste movimento o valor de troca suplanta o valor de uso estrangulando-o, trazendo como consequência a degradação das relações sociais na cidade através do aprofundamento da segregação espacial. Este movimento da história fundamenta e justifica as lutas pelo espaço. (CARLOS, 2020, p. 353)

Nesse sentido, nosso campo de estudo, a escola, está localizada em um bairro planejado a partir de um projeto imobiliário no início do ano 2000, resultado da especulação com terras como estratégia de valorização do capital, pois coincide com o ano da construção do shopping de Suzano que fica nas proximidades do bairro. Isso fez com que os terrenos no bairro fossem inacessíveis para os pais da maioria dos alunos da escola que são, normalmente, do bairro vizinho: Suzanópolis.

Suzanópolis é um bairro muito vulnerável socialmente, onde falta infraestrutura de lazer, atividades culturais, serviços e conta com a presença de muita pobreza e violência. Só no ano 2019, foi construída uma unidade básica de saúde no local.

O Shopping Suzano, possui algumas salas de cinema, mas não são fruto de uma política pública de investimento em cultura, ao contrário, é resultado do pacto do mercado de terras e do comércio.

Podemos destacar a vulnerabilidade social do bairro de moradia dos alunos. Segundo Castellar (2010):

o conceito de vulnerabilidade mede a capacidade de combate aos perigos sociais sem que o sofra, em longo prazo, um potencial perda de bem-estar. Essa extensa ideia pode ser reduzida ao “sentimento de insegurança de um potencial sofrimento que as pessoas poderão temer”, ao sentimento de que “algo terrível” pode acontecer, que “lançará a ruína”, medindo a vulnerabilidade social pela pobreza. (CASTELLAR, 2010, p. 40)

Esse cenário exemplifica bem a desigualdade socioeconômica e cultural na cidade e serve para apresentar o nosso lugar de estudo e os alunos da escola.

Quando destacamos a vulnerabilidade social do bairro, queremos assinalar o contexto da pesquisa. A nossa concepção, nesse estudo, é a de que estamos vivendo, no Brasil, uma realidade também dentro da educação, de imensos abismos entre as classes sociais. No contexto dessa pesquisa é importante pensarmos no que afirma D’Andrea (2013):

Morar na periferia se contrapõe a habitar regiões mais bem estruturadas da cidade com melhor poder aquisitivo. É possuir uma experiência urbana calçada fundamentalmente na *segregação socioespacial*, com grandes deslocamentos pela cidade no trajeto trabalho-moradia ou mesmo quando da procura de serviços somente oferecidos em bairros melhor estruturados. Esta experiência de *segregação socioespacial*, marcada fundamentalmente pelo deslocamento na cidade, pode erigir por meio da utilização do automóvel e de uma rotina de trânsito, mas na maioria dos casos se expressa na utilização do transportes públicos, com certo nível de precarização e ratificador das grandes distâncias com a qual se estrutura a urbe paulistana. Tal experiência compartilhada de percepção da urbe também se expressa nas dificuldades no mercado laboral, no acesso a serviços públicos de qualidade, nas opções de lazer e cultura distribuídas de maneira desigual pela cidade. (D’ANDREA, 2013, p.139).

Esses alunos experimentam essa realidade muito cedo pela vida dos pais. Ainda sem entender direito esse contexto, eles ocupam uma posição geográfica na cidade que logo os ajudará a definir o seu lugar no mundo ou não. É uma identidade em construção.

A escola estadual do Jd. Márcia foi construída para atender ao bairro e sua vizinhança e em 2006, passou a se chamar Professora Lucy Franco Kowalski. No

entanto, poucos filhos dos moradores do bairro estudam na escola, pois os pais matriculam nas escolas do centro. Segundo o depoimento de uma mãe, isso tem como objetivo impedir que os filhos convivam com as crianças do Suzanópolis.

De acordo com Callai (2004):

[...] lugar é um espaço construído como resultado da vida das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem do lazer. É, portanto, cheio de marcas que trazem em si um pouco de cada um. É a vida de determinados grupos sociais, ocupando um certo espaço num tempo singularizado. Considerando que é no cotidiano da própria vivência que as coisas vão acontecendo, vai se configurando o espaço, e dando feição ao lugar. Um lugar que é um espaço vivido, de experiências sempre renovadas o que permite que se considere o passado e se vislumbre o futuro. A compreensão disto necessariamente resgata os sentimentos de identidade e de pertencimento (CALLAI, 2004, p. 02).

A identidade e o pertencimento são as marcas que, às vezes, na periferia, se quer esconder ou é uma demarcação social difícil de carregar. A valorização da identidade e do pertencimento é um processo inacabado para a maioria das pessoas nesse contexto.

O fato de ter acompanhado as salas de aula por 04 (quatro) anos foi importante como um estudo exploratório para que pudéssemos limitar os casos de observação nesse recorte de tempo.

### **3.2. As bases teóricas para os procedimentos de pesquisa.**

As abordagens teóricas da educação Geográfica que possibilitaram essa reflexão sobre a leitura de mundo que está sendo desenvolvida por esses alunos estão pautadas nos seguintes autores: Castellar (2005), Dewey (2010), Merrieu (1998).

Para dar conta de responder às questões, que eram nossa preocupação, acreditamos que o ensino tem de ser pensado como continuidade da experiência. Para Dewey (2010), toda experiência traz algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências futuras. O exemplo para esse *princípio de continuidade* ele descreve assim: “crescimento, ou crescendo no sentido de desenvolvendo, não só fisicamente, mas também intelectual e moralmente’ (2010, p.27).

Nesse sentido Dewey (2010), afirma que tudo depende da qualidade das experiências e, portanto, é muito difícil decidir os tipos de métodos, relações sociais para cada conteúdo, por isso é simples, mas não é fácil promover experiências significativas. Ele chama de *continuum* experiencial toda tentativa de promover experiências de

valor educativo a partir da qualidade da experiência humana. Complementa dizendo que a educação a partir desse princípio cria escolhas porque desperta a curiosidade e leva as pessoas a lugares além de seus limites.

Nessa perspectiva cabe ao educador julgar as experiências que possam conduzir ao crescimento contínuo. Bem como, as circunstâncias ambientais que levam ao crescimento. Nesse ponto do caminho, Dewey afirma que o *princípio da interação* não se separa do *princípio da continuidade* e ambos são aspectos da experiência.

O pensamento de Meirieu (1998), vem ao encontro com o pensamento de Dewey (2010):

O *princípio de continuidade*, segundo o qual um progresso só se realiza através de uma experiência que prolonga uma experiência anterior, enraizando-se assim no que era a pessoa anteriormente, e o *princípio de ruptura*, segundo o qual o educador deve introduzir estímulos específicos em função de seus próprios projetos, fazendo com que o sujeito ande bem mais rápido em seu processo. (MEIRIEU 1998, p.73)

A continuidade da experiência com essas 03 (três) salas, por 04 (quatro) anos foi o nosso caminho. Nos propusemos a observar a experiência que direcionava aqueles alunos que víamos crescendo física, intelectual e moralmente nesse recorte do tempo. Embora não fosse todo esse foco o nosso estudo, percebíamos o desenvolvimento físico, cognitivo, socioemocional e estávamos atentos às experiências que poderiam levar ao crescimento, assim procurávamos utilizar isso a nosso favor.

Merrieu (1998), nos ensina que temos de respeitar o natural para criar artifícios que possam promovê-lo e que esse movimento deve estar no centro da aprendizagem, ou seja, só pode haver aprendizagem se apostarmos permanentemente nessa busca de caminhos. Então, é necessário criar situações de aprendizagem e ajustar o seu desenvolvimento, considerando os seus efeitos. Nesse ponto Dewey também concorda com Merrieu, pois para ele o educador deve ver a direção em que caminha a experiência promovida. Assim, a experiência pode ser um caminho, mas é também um grande desafio.

Para Dewey (2010), o *princípio da interação* é o segundo princípio fundamental, depois da *continuidade* para interpretar uma experiência em sua função e sua força educativa. Esse princípio atribui direitos iguais às condições externas e internas.

Nesse ponto Castellar (2005), concorda com Dewey:

A aprendizagem é vista como um processo de interação social que gera uma adaptação das estruturas mentais do sujeito, ou seja, é um processo de tomada de consciência, pelo educando, das propriedades dos objetos e das

suas próprias ações ou conhecimentos aplicados aos objetos. Desse modo, a passagem de um nível de conhecimento a outro se realiza por meio da interação de fatores internos e externos, mais concretamente da experiência física e lógico-matemática, o meio e a interação social, as experiências afetivas e, sobretudo, a tendência à equilibração (equilíbrio conflito-novo equilíbrio). (CASTELLAR, 2005, p.06)

Desse modo, essa é a nossa busca, fazer com que nossos alunos reflitam sobre a realidade em um processo de interação e continuidade.

Outra vez, voltamos a pensar no que Castellar (2005), nos ensinou:

Todas as tentativas são em direção a renovações que implicam mudanças na postura, na linguagem e nas atividades de aprendizagem necessárias para que o aluno reflita sobre a realidade, a sociedade e a dinâmica do espaço (CASTELLAR, 2005, p.04).

O trabalho de campo observacional no campo da nossa pesquisa, a sala de aula, nos deu suporte para poder pensar e interpretar a realidade desenvolvida nessa escola. Nos concentramos nos pontos de vista dos alunos e nos significados que eles atribuíram às suas experiências e atividades para a escrita desse trabalho.

## 4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A sequência de atividades são instrumentos da investigação e cada uma apresenta seu objetivo com base na construção do conceito de lugar e no desenvolvimento do raciocínio geográfico.

### 4.1 Oficinas na escola

“O que temos de reconquistar é o peso<sup>4</sup> da realidade perdida, Precisamos fazer para nós mesmos um novo coração, um novo espírito, uma nova alma, na exata medida do homem”. (Manessier *apud* JUNG, 1964, p. 268)

Nas oficinas aplicamos a *Sequência Didática (SD)* com os alunos em 05 (cinco) etapas. Na primeira etapa, eles elaboraram o “mapa mental” do bairro da escola para que pudéssemos analisar e comparar o nível do raciocínio geográfico, cartográfico e o conhecimento do lugar de vivência e do conceito lugar. Pois acreditamos que o desenho ajuda a criança a interpretar o mundo.

---

<sup>4</sup> Carl G Jung – O Homem e Seus Símbolos, 1964.

O campo do conhecimento que seguimos para verificar o raciocínio geográfico dos alunos foi a representação espacial e tivemos como base a leitura de Castellar e De Paula (2020).

Na segunda etapa, eles foram encarregados de descrever as sensações que os lugares lhe causavam porque pelas palavras eles poderiam externar o pensamento sobre o lugar de vivência e a compreensão do conceito lugar.

Já na terceira etapa, construção e leitura de maquete. Tinha como objetivo observar a leitura cartográfica dos alunos em outro contexto.

Na quarta etapa, fizemos uma leitura online de mapa de altimetria. Para verificar a compreensão entre “mapa para ler e mapa para ver” desenvolvida por aqueles alunos.

Na última etapa, eles foram encarregados de elaborar um vídeo a partir da análise de um problema observado no bairro da escola. Com essas etapas verificávamos a construção do conceito de lugar, a alfabetização cartográfica e o desenvolvimento do raciocínio geográfica para a aplicação e reelaboração do conceito na prática.

Esse foi o nosso principal procedimento de coleta de dados. Utilizamos o conceito de SD na perspectiva de Cestari e Juliasz (2018), entendido como:

[,,] uma forma de abordar conteúdos contextualizados, com atividades variadas, e encadeadas, a fim de desenvolver certos objetivos de aprendizagem sobre o conteúdo específico da Geografia, além de conceitos procedimentais e atitudinais (...) A sequência didática, nessa perspectiva, assume o papel não apenas de um plano de aula, mas de uma concepção de ensino e aprendizagem, de alunos ativos e de ensino enquanto processo de construção, e não transmissão. (CESTARI & JULIASZ, 2018, p.03).

Nessa perspectiva, essas atividades tiveram como objetivo levar os alunos à construção do conceito lugar, pois buscávamos mobilizar, de forma sistematizada, a relação dialógica entre professor-aluno.

#### **4.2 Sequência Didática /Mapas Mentais**

Uma das SD foi a elaboração de mapas mentais pelos alunos. Esses mapas mentais visavam analisar o pensamento espacial nas representações dos alunos e foram feitos na perspectiva de Castellar & Juliasz (2017):

Os mapas mentais fazem parte das representações cartográficas por apresentarem as características fundamentais da localização tais como as condições e arranjos espaciais, amplia-se desse modo a percepção e a noção dos

princípios geográficos associando onde é o lugar, como é o lugar e o que existe nele, ou seja, a compreensão das características que pode ser verificada em um lugar, e as conexões resultantes das arranjos e das condições, que consiste em compreender como este lugar está ligado aos outros lugares. Além disso, os mapas mentais também envolvem na representação espacial, por exemplo os conceitos cartográficos tais como, as visões (vertical, oblíqua e frontal), as noções de medida e proporção, os efeitos das projeções e os princípios do desenho gráfico. As representações espaciais podem ser os desenhos - croquis ou mapas mentais, por exemplo - mapas, carta, fotografias aéreas, imagens de satélite, gráficos, os mapas em anamorfose, por exemplo, e diagramas. Pensar espacialmente, compreendendo os conteúdos e conceitos geográficos e suas representações, também envolve o raciocínio, definido pelas habilidades que desenvolvemos para compreender, a estrutura e a função de um espaço e descrever sua organização e relação a outros espaços, portanto, analisar a ordem, a relação e o padrão dos objetos espaciais. (CASTELLAR & JULIASZ 2017, p.163)

Os mapas mentais tiveram a função de mover as funções mentais superiores como percepção, memória e pensamento. Com essa atividade as crianças foram postas no plano abstrato do espaço geográfico, elas reconstruíram e projetaram no desenho a partir da lembrança, do pensamento e da memória o espaço percebido. A imagem reconstruída pela percepção e representada pelo desenho.

Após uma aula de produção de mapas mentais, os alunos passaram a observar os espaços tantas vezes já percorridos com outro olhar e outra atenção aos detalhes que antes não observavam. Assim, ao desenvolver essa atividade, as crianças continuam, depois que a aula termina, a observação do lugar, desse modo a cooperação do professor prossegue além da sua aula.

Trabalhar com “mapas mentais” concentra a atenção nas operações do pensamento, nas suas funções, no processo que se realiza na cabeça das crianças enquanto elas pensam. Estudar as imagens da memória das crianças nos leva a compreender um pouco do processo da formação dessa linguagem interior da criança.

A linguagem interior é revelada nas representações feitas nos desenhos dos alunos. A produção desses desenhos coloca o aluno no plano abstrato do espaço percebido ajudando-o na construção do pensamento abstrato e da imaginação científica.

Partindo da concepção de que o pensamento espacial mobiliza e desenvolve o raciocínio geográfico e considerando que nosso objeto de estudo é a compreensão da construção do conceito de lugar pelos alunos no Ensino Fundamental II, utilizamos a linguagem cartográfica como mediação para a nossa análise a partir das representações dos alunos.



Nessa perspectiva, um dos caminhos para comparar os níveis de aprendizado foi a produção dos mapas mentais ou cognitivos. Essas representações foram utilizadas para analisar a linguagem cartográfica desenvolvida pelos alunos e os valores que construíram no lugar.

Assim, cada nível de desenvolvimento dos alunos foi considerado a partir da análise dos símbolos utilizados, da localização, escala/distância, bem como, a verificação de como eles se apropriaram dos conceitos cartográficos e geográficos a partir do desenvolvimento de legenda, escala/proporção; visão vertical e oblíqua; pontos de referência e orientação.

Outro ponto fundamental foi a análise da categoria abstrata da representação cartográfica dos alunos, ou seja, qual a leitura que fazem do lugar de vivência, o entendimento de localização, das referências e a organização, pois esses elementos nos possibilitaram analisar a percepção dos alunos sobre como, onde e o que existe nesse lugar.

Desse modo, não analisamos se está certo ou errado, mas qual o nível de complexidade da representação feita pelo aluno que já percorreu todo o Ensino Fundamental II.

A seguir serão apresentados os casos selecionados para esse estudo.

#### **4.2.1. Os casos que atingiram os objetivos**

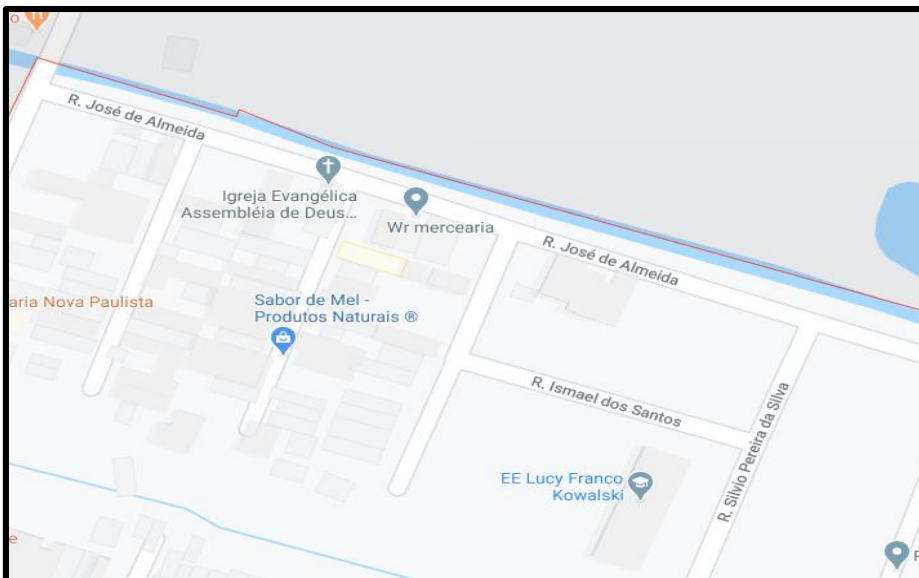
Para desenvolver essa análise a imagem abaixo apresenta antes o bairro da escola em imagem de satélite e o mapa que foi produzido a partir dele. O objetivo é estabelecer uma comparação com os mapas produzidos pelos alunos.

**Figura 03:** Imagem de satélite do bairro da escola Prof.<sup>a</sup> Lucy Franco Kowalski



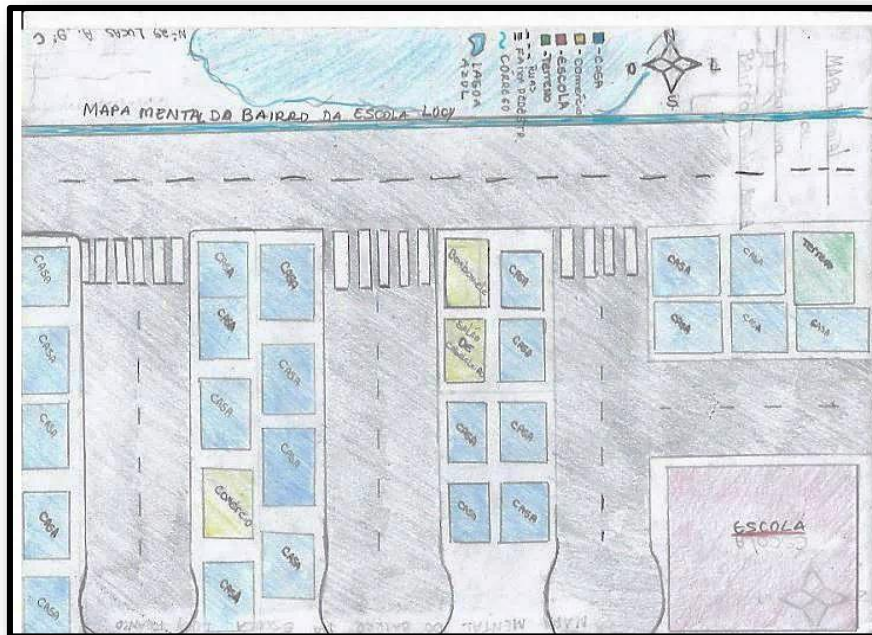
Fonte: Google maps. Acesso em 12/05/20

**Figura 04:** Mapa do bairro da escola



Fonte: Google maps. Acesso em 12/05/20

**Figura 05:** Mapa mental do bairro da escola do aluno L.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora, 2020.

Para Piaget o desenho “uma ação concreta que ajuda a criança a interpretar o mundo por meio da imitação do real. O desenho é uma acomodação imitativa” (Piaget *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 149).

Concordamos com esse ponto de vista e ao escolhermos o “mapa mental” como uma das nossas principais metodologias porque buscávamos fazer uma observação da percepção do lugar, do tempo e os significados atribuídos aos objetos percebidos a partir do desenho.

A análise dos mapas mentais foi decisiva para verificar a passagem do conceito concreto para o abstrato a partir das representações feitas pelos alunos.

Na figura 03, podemos observar a habilidade de pensamento espacial e raciocínio geográfico. Verificamos o pensamento espacial a partir de 03 (três) níveis de significados. O primeiro, a descrição das formas. O segundo, a partir do objetivo ou motivação que o aluno possuía para a produção da atividade e o terceiro, a análise dos valores simbólicos da representação feita pelo aluno a partir do objetivo que lhe foi proposto e mediado pela sua vivência no lugar.

Ao analisar a descrição das formas, notamos que o aluno “L” já se apropriou da linguagem cartográfica. Primeiro porque aparece, nas representações, a proporcionalidade, sequência dos lugares, localização e orientação. Quanto à escala, verificamos no desenho a continuidade da área representada o que revela a capacidade de sistematizar os lugares de vivência. Já a organização da legenda com formas geométricas, cores e outros signos revela a compreensão desses elementos para a leitura da representação feita.

Quando analisamos o objetivo proposto pela atividade, que era o desenho do mapa mental do bairro da escola, verificamos as categorias abstratas dessa leitura do espaço de vivência feita pelo aluno, pois ele apresenta em sua representação as referências que só o conhecimento do lugar é capaz de proporcionar.

Por essa razão é que apresentamos a imagem de satélite e o mapa produzido a partir dela, para apresentar o nível de desenvolvimento da percepção do aluno.

É importante ressaltar que o recorte feito pelo aluno para o desenho do seu mapa mental coincide com o caminho que ele faz de casa para a escola, ou seja, o aluno desenhou somente as 03 (três) ruas que antecedem a escola, a escola e depois da escola não há continuidade para o mapa porque é a imagem que está em sua memória, pois é o seu caminho.

Esse recorte do mapa coincide com os valores simbólicos mediados pela vivência do aluno no lugar. Assim, verificamos uma compreensão dos princípios geográficos e da sua representação por meio da cartografia. A complexidade da representação pode ser um indício de que o aluno apropriou-se dos conceitos de lugar e de seu significado, pois é capaz de estabelecer relações e reconstruir processos no tempo e no espaço que revelam que faz uma leitura do espaço de vivência.

Ao desenvolvermos atividades em todo o Ensino Fundamental II com esse aluno, incentivamos a percepção do espaço de vivência e isso foi delineando o seu pensamento espacial para a construção do conceito de lugar e a sua aplicabilidade em outras situações.

**Figura 06:** Mapa mental do bairro da escola do aluno M.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora, 2020.

“Pode-se afirmar então que a percepção é justamente uma interpretação com o fim de nos restituir a realidade objetiva, por meio da atribuição de significado aos objetos percebidos” (Oliveira, 2017, p. 112).

A representação feita por desenho é, então, uma interpretação a partir do significado que a mente atribui aos objetos. Isso pode ser confirmado no mapa mental do aluno “M”.

Na figura 06, analisamos as diferenças entre ela e a figura 05, pois interessa para esse estudo compreender os níveis de diferenças do aprendizado entre os alunos.

Notem que, embora o aluno “M” também seja considerado um aluno que atingiu os objetivos, existem algumas diferenças que devem ser consideradas na linguagem cartográfica dele em relação ao aluno “L”.

Percebam que o aluno “M” não utilizou orientação em seu desenho. Embora, por várias vezes, tenha sido orientado sobre a importância dessa informação. A representação da forma como foi colocada apresenta um indício de que o aluno “M”

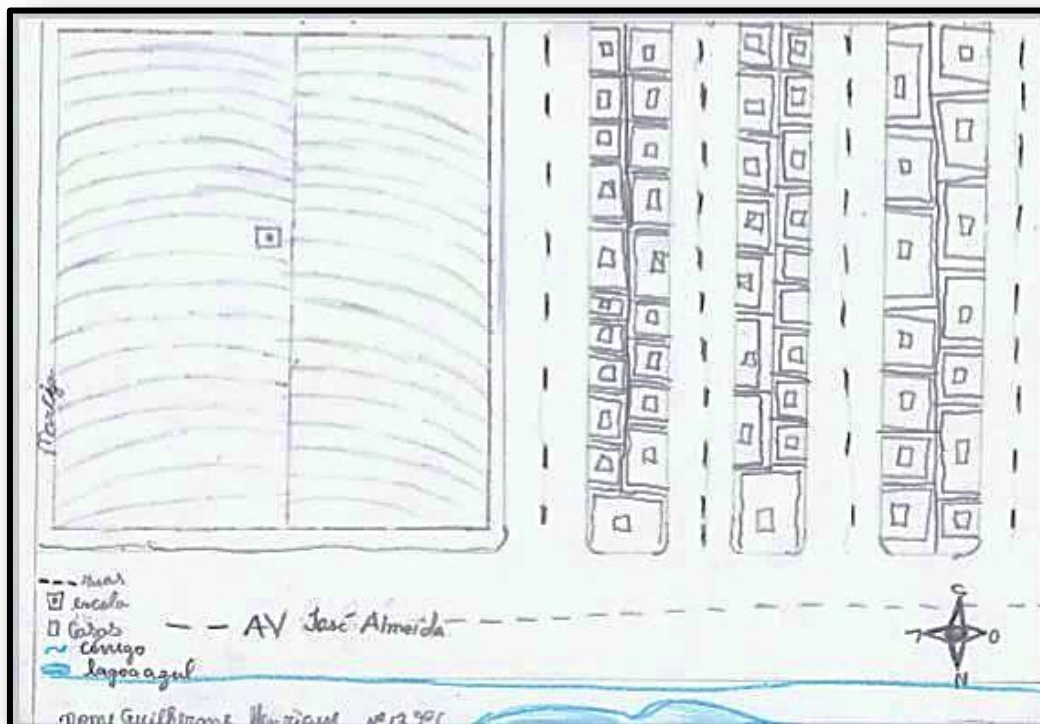
ainda não desenvolveu esse conceito ou ainda não tem segurança para se apropriar do mesmo em sua representação como fez o aluno “L”.

Verifiquem que o mapa mental do aluno “L” apresentava título. Já o aluno “M” não utiliza esses elementos para o mapa e isso, talvez, esteja relacionado ao fato de o aluno achar que todo mundo conhece e experiência o espaço como ele.

Vamos observar um pouco mais de perto o significado manifesto na imagem. Ao elaborar o mapa mental do bairro da escola o ponto da paisagem com maior destaque para esse aluno foi a Lagoa Azul. Isso não tem nada a ver com a noção de proporcionalidade, mas com os valores simbólicos mediado pela vivência do aluno no lugar.

A percepção revelada em alguns aspectos da realidade, como podemos verificar na imagem pela ampliação de um dos elementos da paisagem, está centrada em um valor simbólico maior a esse lugar. Essa atenção maior a esse lugar em relação ao entorno, sem que ele percebesse conscientemente, está ligada aos valores individuais e culturais do aluno.

**Figura 07:** Mapa mental do bairro da escola aluno G



**Fonte:** Acervo da pesquisadora, 2020.

“A apreensão da realidade sempre envolve múltiplas inter-relações entre ações cognitivas, entre conceitos e a compreensão que essas ações expressam” (Oliveira 2017, p.26).

Nesse sentido, o mapa mental contribuiu para os alunos entenderem o lugar de vivência, e para nós entendermos como eles concebem esse lugar.

Ao compararmos o aluno “G” com os alunos “L” e “M”, verificamos que para esse aluno o seu maior valor simbólico está na escola. Chegamos a essa conclusão porque a escola foi exagerada em relação aos demais elementos. Os valores do aluno em relação ao seu espaço de vivência são revelados nesse destaque. Podemos perceber, por essa representação, que o aluno consegue interpretar e ordenar de forma precisa e racional a partir da explicação do lugar expressa na legenda de forma organizada.

Percebam que o aluno utilizou a rosa dos ventos com o Norte para baixo e se compararmos com a imagem de satélite verificamos que a inversão da rosa dos ventos foi feita de forma consciente para indicar o norte do mapa. Isso, demonstra uma compreensão avançada por parte do aluno da orientação.

São 03 (três) alunos com níveis de aprendizados diferentes, mas apresentam uma alfabetização cartográfica e um raciocínio geográfico bem desenvolvidos. Segundo Castellar (2017):

Qualquer que seja a linguagem, o estudante deve pensar sobre as informações que está organizando, que os procedimentos que o auxiliarão na análise têm distintos níveis de complexidade e, deve refletir sobre os fenômenos. Isso requer um pensamento complexo, portanto, precisa generalizar, isto é, associar, diferenciar, encadear, informações. Isso nos leva a entender que o estudante, para ler um mapa ou elaborar um mapa e tornar-se um leitor ou mapeador crítico, precisa desenvolver habilidades cognitivas que serão desenvolvidas na escola. (CASTELLAR, 2017, p. 225)

Essa ideia serve para reforçar a certeza de que os alunos eram capazes de compreender o fenômeno estudado espacialmente e construir os conceitos, mas essa análise demonstra o universo infinito de uma sala de aula, bem como a dimensão de compreensão que um professor de Geografia precisa desenvolver para não deixar nem um aluno para trás no processo ensino-aprendizagem. Nenhum aluno aprende de forma igual e os níveis dos avanços e limites são infinitamente incalculáveis.

#### 4.2.2 Casos intermediários – atingiram parcialmente os objetivos

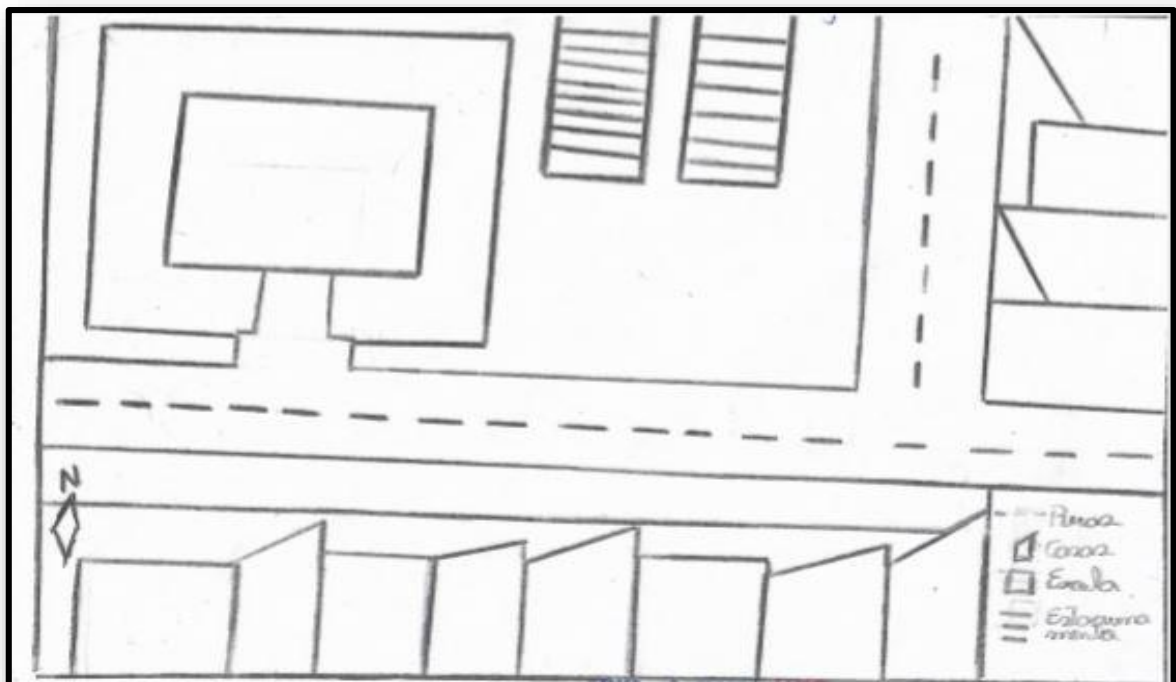
Os critérios para considerar os alunos intermediários foram verificados a partir de 03 (três) níveis de significados estabelecidos. O primeiro, a descrição das formas. O segundo, o objetivo ou motivação que o aluno possuía para a produção da atividade. O terceiro, a análise dos valores simbólicos da representação feita pelo aluno a partir do objetivo que lhe foi proposto e mediado pela sua vivência no lugar.

Quando consideramos o primeiro nível de significado, percebemos que o aluno “A” atingiu os objetivos propostos.

Já quando verificamos que o objetivo da atividade era desenhar o bairro da escola, percebemos que o aluno representou somente um recorte da rua da escola.

Vejam o exemplo a seguir:

**Figura 08:** Mapa mental do bairro da escola do aluno A



**Fonte:** Acervo da pesquisadora, 2020.

Oliveira (2017), concorda com as proposições de Piaget ao afirmar que a imagem mental é uma imitação interiorizada do real. “Enquanto conhecer consiste em construir ou reconstruir o objeto do conhecimento para poder apreender o mecanismo



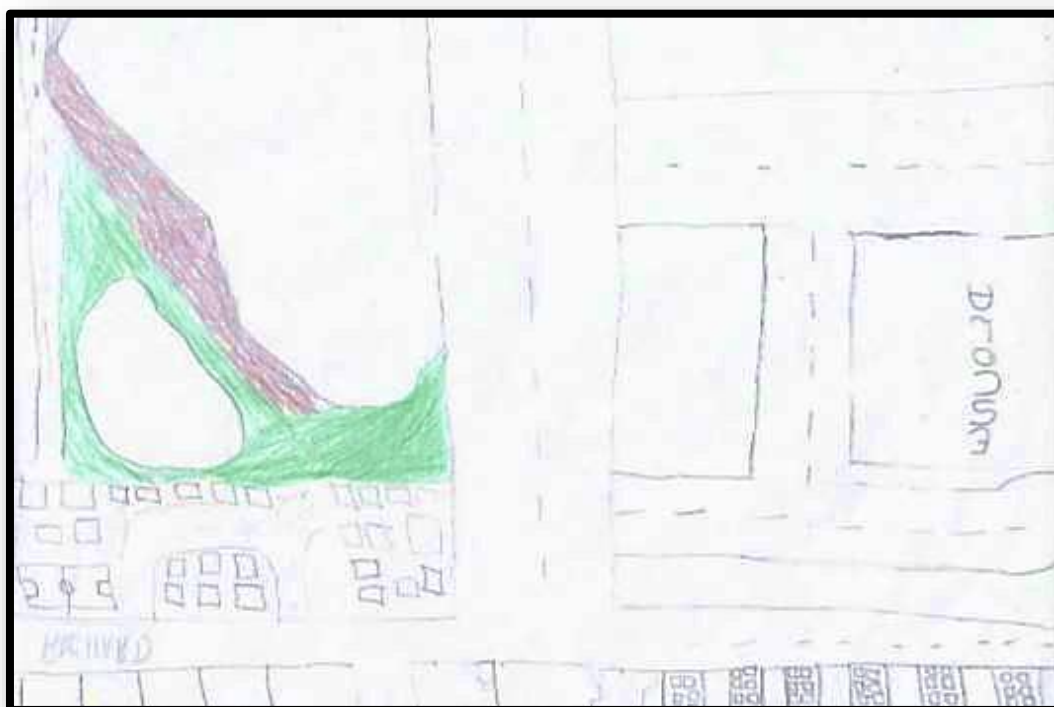
de sua construção, a imagem mental será considerada uma imitação interiorizada, não sendo uma cópia do objeto, mais um correlato” (OLIVEIRA, 2017, p.26).

Concordamos com esse ponto de vista e acreditamos que os mapas mentais são uma interpretação do mundo feita pelos alunos.

Notem que esse aluno elaborou a legenda, a orientação demonstrando o letramento cartográfico. Contudo, o aluno fez um recorte somente da rua da escola não cumprindo o objetivo de elaboração do bairro da escola. Se o mapa pretende representar o bairro da escola não o faz, mas apresenta apenas a escola na rua.

Então, do ponto de vista do objetivo proposto, a elaboração do mapa não satisfaz. A representação mental não corresponde ao que foi solicitado e nesse ponto podemos entrar no terceiro nível: “a análise dos valores simbólicos da representação feita pelo aluno” e concluímos que a formação do raciocínio espacial ainda está em construção, pois apesar de o aluno saber o que deveria desenhar, não o fez. Esse fato revela que o aluno ainda não se sente seguro para representar o espaço de vivência e por isso, ainda não avança da informação espacial para o conhecimento do lugar de vivência.

**Figura 09:** Mapa mental do bairro da escola aluno B



O estudo do mapa mental do aluno “B” é um exemplo que serve para ilustrar a afirmação feita por Oliveira (2017) “do ponto de vista da Teoria de Piaget, a percepção se apresenta como uma dupla natureza: é fonte de erros sistemáticos e é reflexo e prefiguração da inteligência” (OLIVEIRA, 2017, p.115). Assim:

[...] seria simples admitir que a interiorização das ações em representações ou pensamento consiste apenas em refazer o curso ou em os imaginar por meio de símbolos ou de signos (imagens mentais ou linguagem) sem os modificar ou os enriquecer com isso. Em realidade essa interiorização é uma conceitualização com tudo o que esta comporta de transformação dos esquemas em noções propriamente ditas, por mais rudimentares que elas sejam. (Piaget, 1973 *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 56)

O aluno “B, embora tenha feito uma representação na visão vertical, não apresentou nenhum dos elementos cartográficos. Ao não estruturar uma legenda, revela que não compreende a importância desses signos para a leitura da representação e/ou se compreende ainda não consegue estruturar.

Isso nos permite concluir que o aluno ainda não consegue organizar o lugar de vivência porque ainda não consegue entender completamente o conceito, pois ao se apropriar de um conceito o aluno consegue aplicá-lo em outras situações, como na elaboração de um mapa mental do bairro ou da rua da escola.

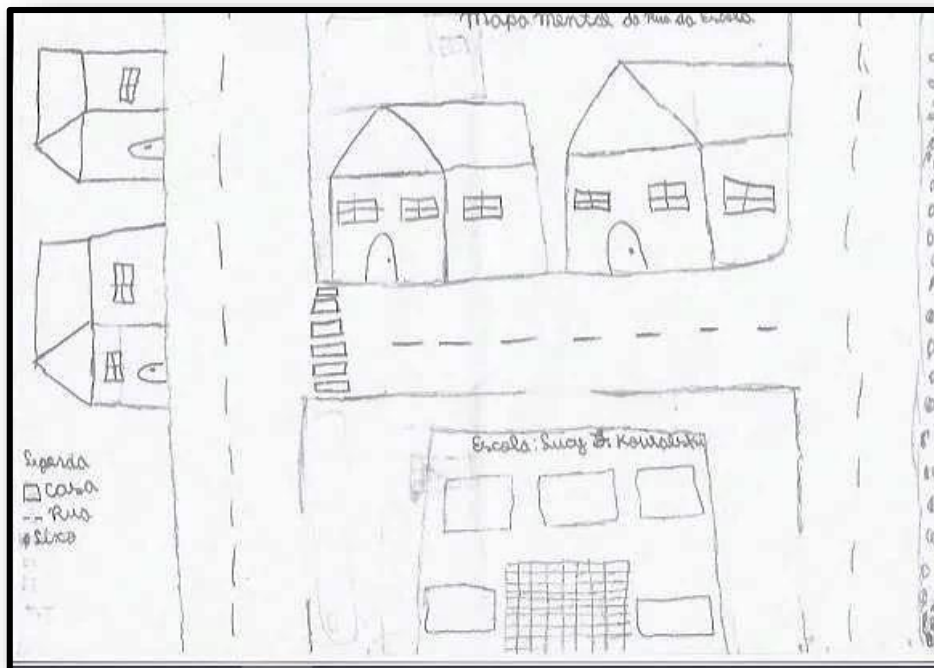
Contudo, percebemos que há um processo em construção dos conceitos, ao compararmos o aluno “A” com o aluno “B” verificamos que a perspectiva de compreensão da informação espacial é bem clara para ambos, pois representam na visão vertical.

As informações da memória do aluno “B” estão em construção e nesse caso, de acordo com Castellar (2017):

Quando solicitamos para as crianças que façam o desenho de uma rua, um trajeto, ou uma planta de uma casa, a proposta é que elas utilizem a memória para fazer as representações. Nessas representações aparecerão as formas e objetos presentes no quarteirão, nas ruas e avenida, no entanto, serão equivalentes às fases do desenvolvimento cognitivo [...]. (CASTELLAR, 207, p. 218)

Sendo assim, entendemos que o aluno “B” não se apropriou do conceito lugar, mas, está em vias de fazê-lo. Verificamos com isso, que o papel do mapa e das representações mentais são imprescindíveis no ensino-aprendizagem da Geografia, principalmente quando se tem a clareza da importância da construção dos conceitos.

**Figura 10:** Mapa mental do bairro da escola aluno C



**Fonte:** Acervo da pesquisadora, 2020.

A representação do espaço feita pelo aluno “B” é um exemplo que ilustra bem os caminhos que a percepção percorre até a construção dos conceitos. E nesse sentido Oliveira (2017), diz:

As explicações concernentes à problemática da percepção são, pois, coerente com toda a teoria de Piaget. Assim, de início há uma percepção do espaço, do movimento, do tempo etc., como noções pré-operatórias, para em seguida se constituírem em operatórias estruturando os mesmos conteúdos. (OLIVEIRA, 2017, p. 114)

O aluno “C” apresenta uma visão frontal do espaço de representação feita a partir do seu imaginário. Ao contrário dos dois primeiros casos, a representação não apresenta uma continuidade espacial, pois no desenho não tem continuidade na superfície e não aparecem, a proporcionalidade e nem a sequência dos lugares e localização. Castellar (2017) afirma que:

Deve-se verificar nos desenhos a continuidade ou descontinuidade da área representada; a separação dos lugares, que podem estar isolados, mesmo fazendo parte de um conjunto, dando a impressão de que a criança está na fase da incapacidade sintética quanto às relações topológicas. Essas formas de representar os lugares materializam-se quando se solicita às crianças a elaboração da planta da escola, de casa, ou do trajeto entre elas; nesse tipo de desenho há uma nítida separação entre os espaços, faltando à criança capacidade para sistematizar o lugar vivenciado, como se, na memória, esse

lugar aparecesse em fragmentos, apesar de, em sua imagem perceptiva, haver uma visão de continuidade espacial. (CASTELLAR, 2017, p. 218)

Embora esteja construindo a compreensão da leitura cartográfica, e isso percebemos na legenda do mapa com área e linha, o aluno ainda está em um estágio de construção do conhecimento intermediário em relação aos objetivos.

#### 4.2.3 Casos que, ainda, não atingiram os objetivos

Para Vigotski (2001),

a existência do objetivo e da tarefa ainda não garante que se desencadeie uma atividade efetivamente voltada para a vida e que essa existência não tenha a força mágica de determinar e regular o fluxo e a estrutura dessa atividade. A experiência da criança e do adulto é povoada por casos em que problemas não resolvidos ou mal resolvidos em dada fase do desenvolvimento, objetivos não atingidos ou inatingíveis surgem diante do homem sem que isso garanta o seu êxito (VIGOTSKI, 2001, p.161).

Esse autor afirma que o objetivo da atividade não é a explicação do processo de construção dos conceitos. As atividades são um auxílio, meios sem os quais a construção do conceito não poderia surgir ou surgiria mais tarde; de igual maneira, para a explicação de todas as formas superiores de comportamento humano, a questão central é a dos meios pelos quais o homem domina o processo do próprio comportamento.

Veja algumas atividades de alunos que não atingiram os objetivos que propusemos:

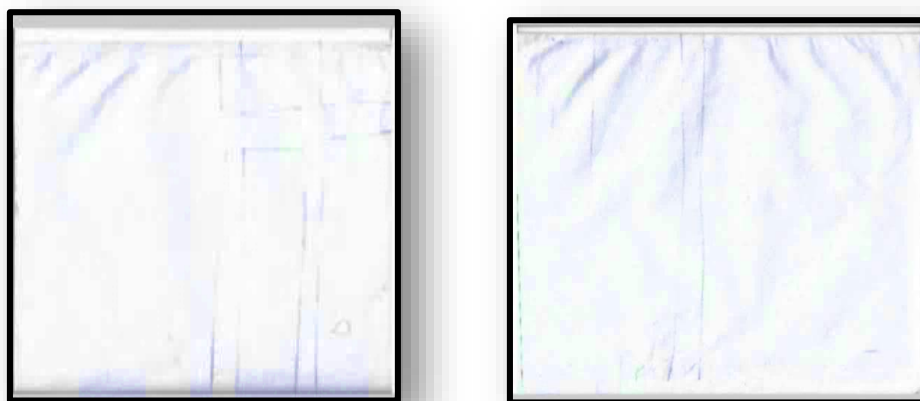
**Figura 11:** Mapa mental do bairro da escola do aluno Y



O Aluno “Y” começou a desenhar o mapa mental do bairro da escola e em um dado momento pediu mais uma folha sulfite. Colou as 02 (duas) lado a lado para continuar o desenho. Isso revela que ele tem problema de compreensão de escala que é um critério dos conceitos espaciais – relacionado com localização, distância, área e distribuição dos fenômenos, no caso a escola.

Contudo, o aluno desenha na visão vertical e organiza a legenda com símbolos o que nos informa que ele está em uma trajetória de construção dos conceitos, mas um pouco mais distante dos demais alunos.

**Figura 12. Mapa mental do bairro da escola aluno X**



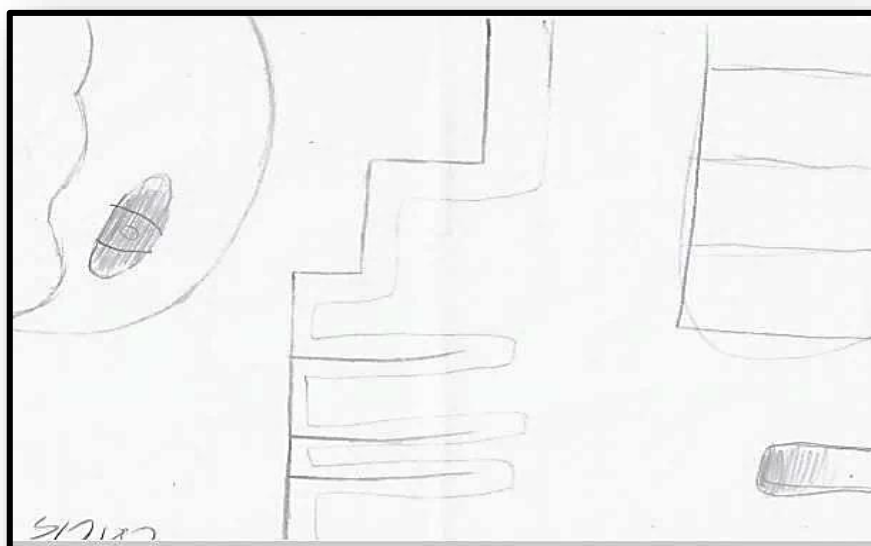
**Fonte:** Acervo da pesquisadora, 2020.

O aluno “X” procedeu igual ao aluno “Y” colando 02 (duas) folhas sulfite. Contudo, o aluno “X” é um aluno que permaneceu todo o Ensino Fundamental II nesse processo de continuidade que desenvolvemos na escola. O que nos inquieta é que embora tenha tido as mesmas aulas do aluno “L” e dos demais, parece que não conseguimos atingir o seu nível de compreensão da realidade e não conseguimos desenvolver os conceitos que pretendíamos.

Há que se pensar em muitas vertentes para justificar essas lacunas dos conhecimentos entre esses alunos. Uma delas, talvez, esteja relacionada ao fato de que o aluno “L” foi um aluno presente e já o aluno “X”, completamente, ausente. Em uma semana de 04 (quatro) aulas, na maioria das vezes assistia somente a 01 (uma). O tempo em que ficou distante da sala de aula é o que lhe separa dos demais alunos.

O contexto social e cultural de vida do aluno possui um viés poderoso de mediação para o aprendizado e, com certeza, é um dos fatores que mais influenciam no aprendizado.

**Figura 13:** Mapa mental do bairro da escola aluno Z



**Fonte:** Acervo da pesquisadora, 2020.

O aluno “Z”, na realização dessa oficina, por vezes levantava e tentava explicar o que significava cada parte do seu desenho. Mesmo recebendo a orientação para construir uma legenda o aluno não o fez. O que revela que a capacidade de generalização e abstração dele ainda não lhe permite a reorganização do pensamento em sua representação.

### 4.3 Observação das sensações sobre o lugar<sup>5</sup>

“As sensações, necessariamente, passam pelos filtros culturais e individuais para se tornarem percepção. A percepção se dá no córtex cerebral, em um determinado momento correspondendo à sensação”. (OLIVEIRA, 2017, p. 25).

---

<sup>5</sup> É importante reforçar que os procedimentos de pesquisa utilizados nessa etapa da pesquisa são os que foram utilizados no projeto da FAPESP ‘Um estudo sobre as concepções de lugar, cidade e urbano com professores e alunos do ensino fundamental da rede pública paulista’.

A percepção do lugar desenvolvidas pelos alunos a partir das maneiras como sentem, conhecem, experienciam e entendem o mundo foi o nosso caminho.

Para Oliveira (2017):

Nosso contato com o mundo exterior se dá por meio dos nossos sentidos sensoriais, de maneira seletiva e instantânea, propiciado pela sensação... A realidade “entra” em nosso mundo interior mediante a visão, a audição, o olfato, o paladar e o tato. (OLIVEIRA 2017, P. 25)

Pela sensação buscamos compreender um pouco quem eram esses alunos que ganhavam fala. Fizemos uma articulação dos processos externos e internos a partir da relação entre o pensamento e a palavra. Buscávamos fazer uma articulação entre as representações feitas nos mapas mentais e a descrição dos mapas mentais a partir das sensações.

Por isso, as atividades aqui analisadas são de autoria dos mesmos alunos que selecionamos os mapas mentais. Nessa etapa escolhemos 03 (três) alunos para a comparação. Um que atingiu, um intermediário e um que não atingiu os objetivos. Então, analisamos o “sentido” que os lugares apresentavam para os alunos e os caminhos que a construção desse conceito foi tomando a partir das imagens da memória deles.

A teoria para fundamentar e definir a percepção foi a de Piaget, segundo a qual, “o fenômeno perceptivo não pode ser estudado como um evento isolado, nem pode ser isolável da vida cotidiano das pessoas” (OLIVEIRA, 2017, p. 111).

Essa segunda etapa da SD visava uma observação de como os alunos fazem o reconhecimento do lugar a partir das sensações em relação às suas vivências.

### a) Reconhecimento do lugar – as sensações do Aluno “M”

1. Reconhecimento dos lugares		
Nº	Nome do lugar	Sensação que produz em você
1	Meu quarto	tem uma sensação de alívio
2	Lagoa azul	tem uma sensação desagradável
3	Escala	gosta de estar aqui
4	Rua da minha casa	não gosta de estar pois tem muito
5	Casa da minha mãe	gosta de estar me sinto confortável
6	Quilómetros	não gosta muito de ir me sinto desconfortável
7	Catiradas culturais T.T.S.M	Já fui mas parei gosta muito unida
8	Riozinho	não gosta muito um falo
9	Casa da minha	gosta me sinto em família
10	Rua da escola	sinto que está muito quente

**Ilustração 1.** Reconhecimento do lugar de vivência feita pelo aluno “M”, as sensações dos lugares. Acervo da pesquisadora, 2020.

A atividade do aluno “M” foi escolhida porque o aluno destacou a Lagoa Azul em seu mapa mental. Dessa forma, optamos por selecionar a descrição das sensações que ele apresentou em relação a esses lugares para encontrar as respostas em relação ao exagero da proporcionalidade da Lagoa em relação ao entorno.

Verificamos que o aluno descreve o lugar como algo que lhe causa sensação desagradável. Fomos levados a verificar as atividades dos demais alunos para comparar como eles apresentavam a sensação para o lugar. Os relatos são os seguintes: Medo, sombria, desgosto, tristeza, angústia. Sendo que a grande maioria revelou sentir medo do lugar.

O valor da ideia sobre esse lugar apresentada pelos alunos analisados, tal como acontece, ajuda a abrir uma conexão para analisarmos o destaque dado ao mapa mental do aluno “M”.

O mapa mental do aluno “M” ilustra que ao mesmo tempo que essa lagoa o fascina – visível pela beleza do destaque ao lugar, em sua descrição da sensação, ela o desagrada. A imagem representada pelo aluno da lagoa é um símbolo de um aspecto interior qualquer dele que nos permite contemplar a sua percepção.



Quando examinamos o bairro da escola representado pelo desenho que estava da memória do aluno, vemos que ele retrata a imagem da Lagoa Azul de modo marcante porque a sua experiência com o lugar lhe dá um sentido mais profundo para ele.

Essa análise nos ajuda a dizer que esse tipo de atividade é um elemento indispensável para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Porque gera um olhar para si mesmo e para o lugar de vivência.

### b) Reconhecimento do lugar – as sensações do Aluno “B”

1. Reconhecimento dos lugares		
Nº	Nome do lugar	Sensação que produz em você
1	A minha casa	de me traz sensação de paz
2	Onze de maio	de me traz sensação de respeito
3	Apresentação de escola	de me traz alegria
4	campo de recreação	de me traz distração
5	Parque de recreação	de me traz diversão
6	Escola	de me traz atencão
7	A minha ilha verde	de me traz sentimento com amigos (as)
8	Escola	de me traz energia
9	A escola de recreação	de me traz diversão
10	A lagoa azul	de me traz um olhar diferente

**Ilustração 2.** Reconhecimento do lugar de vivência feita pelo aluno “B”, as sensações dos lugares. Acervo da pesquisadora, 2020.

O aluno “B” apresenta uma sequência na descrição tal como fez no mapa mental. O percurso de casa até a escola de forma bem organizada. Isso revelou que embora o aluno tenha sido considerado intermediário é um aluno com elevada complexidade em suas formulações sobre o lugar de vivência.

Esse é um exemplo que considero, particularmente, significativo porque a análise das sensações reconhecidas no lugar aponta uma direção diferente daquela que classificamos o desenvolvimento do aluno, mas nesse ponto do caminho, percebemos que o aluno “B” pode ser considerado entre os que atingiu os objetivos na construção do conceito lugar.

Em vista da crescente relação que fez do seu mapa mental com a descrição das sensações, verificamos que houve um ponto de encontro que permitiu um salto na nossa análise do seu entendimento do conceito de lugar. Houve uma união da realidade interior representada no mapa mental com a realidade exterior do lugar.

Se estudarmos os mapas mentais dos alunos e a sua sequência com atividades de descrição das sensações sobre os lugares representados nas imagens da sua representação mental, verificaremos os conceitos emergirem. Podemos exemplificar assim essa afirmativa: O aluno “B” nos mostrou que “o desenho é uma ação concreta que ajuda a criança a interpretar o mundo por meio da imitação do real. O desenho é uma acomodação imitativa.” (Piaget *apud* Oliveira, 2017, p. 149). Isso foi possível porque o aluno acompanhou as transformações sucessivas da construção do conceito de lugar estabelecendo o caminho de ida e volta do abstrato para o concreto.

Ao observarmos o desenvolvimento do aprendizado de nossos alunos em uma comparação é impossível resumir as infinitas variações dos aprendizados porque cada um aprende de maneira diferente. O fato é que se buscávamos aplacar as nossas inquietações, elas agora aumentaram.

### c) Reconhecimento do lugar – as sensações do Aluno “X”

1. Reconhecimento dos lugares		
Nº	Nome do lugar	Sensação que produz em você
1	casa	feliz, confortável
2	Parque	sereno, fresco, tranquilidade
3	Parque	um pouco agitado e divertido
4	Parque	relaxante
5	Rua das crianças	feliz de estar lá
6	rua da geladeira	um pouco agitado
7	rua da geladeira	feliz
8	rua da geladeira	feliz
9	rua da geladeira	feliz
10	rua da geladeira	feliz

**Ilustração 3.** Reconhecimento do lugar de vivência feita pelo aluno “X”, as sensações dos lugares. Acervo da pesquisadora, 2020.

Já o aluno “X” apresenta todas as suas sensações em relação ao lugar voltadas para o sono, o cansaço, a tristeza e a fome. Isso nos traz um indício para compreender um pouco sobre esse aluno e porque o desenvolvimento do seu aprendizado foi tão diferente dos demais.

Passamos a conhecer aspectos sobre o aluno que desconhecíamos, ou que não havíamos olhado de perto. Tudo parecia bem externamente e não percebíamos se havia ou não algum tipo de sofrimento, se o processo de aprendizagem dele estava comprometido. Não sabíamos as condições de vida dele e nem como vinha para a escola. Ter fome, sono, tristeza e cansaço em todos os momentos e em relação a todas as coisas revela que algo não andava bem na sua vida.

A leitura que se fizemos da representação e da descrição das sensações sobre o entorno da escola e da moradia, por meio de um mapa mental estimulou essa observação. Ao utilizar diferentes linguagens, o aluno nos forneceu algumas informações da sua memória que são as suas imagens mentais do lugar de vivência.

As suas sensações sobre o lugar de vivência e a sua postura como aluno revelam que ele estava sempre à espera de algo que nunca acontecia, em uma “jornada solitária”. Um aluno desencantado diante da vida, em busca de significados que não chegaram. Ou chegaram, com sensações terríveis. Uma nova complicação ainda o esperava: o Ensino Médio, pois estava finalizando o Ensino Fundamental sem ter construído alguns conceitos fundamentais para o próximo nível. No entanto, como nos ensinou Freinet (2004):

Através dos prados ou nos flancos das encostas, nunca há uma solução única, um caminho exclusivo, mas atalhos caprichosos mais ou menos paralelos, com um leque de outros caminhos que se abrem, a cada curva, para outros horizontes. Se, em dado momento, o leque se aperta, é porque a passagem é difícil, porque o atalho vai dar num desfiladeiro ou terminar na única ponte de troncos que atravessa a corredeira; mas, passado o obstáculo, como uma flor que se abre, de novo se espalham os atalhos aventureiros que partem ao alcance da montanha a ser conquistada. (FREINET, 2004, p. 50)

Dessa forma, também acreditamos que dias melhores virão e que logo esse(s) aluno(s) se encontrará(ão). Resta-nos a coragem de buscar caminhos e de estarmos sempre prontos para mudar de rumo, se preciso for.

#### 4.4 Construção de maquete

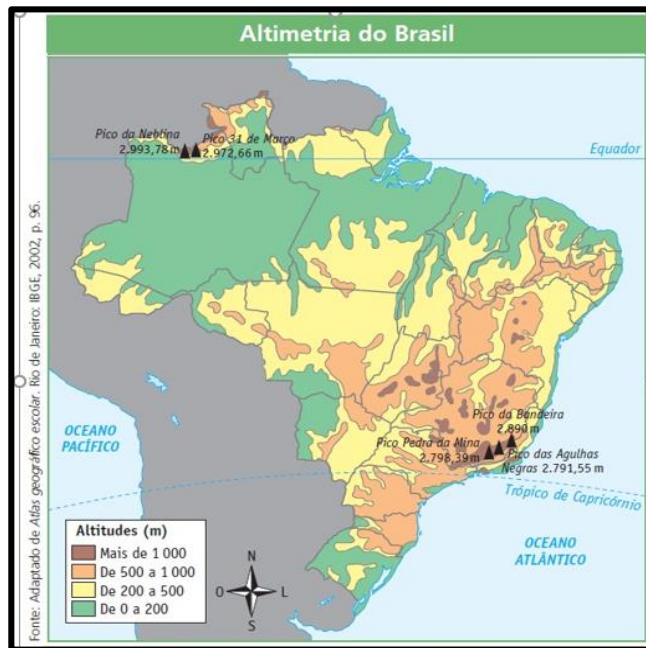
Castellar (2017) afirma que:

Ao se apropriar de um conceito, o aluno deve ser estimulado a aplicá-lo em outras situações, como elaborar um mapa das ruas indicando os lugares por onde passa no dia a dia no bairro em que vive. Entender um conceito científico significa dar sentido a uma rede conceitual, pois ele não é um elemento isolado. Este momento é interessante para analisar o papel do mapa e das representações mentais que possuem um viés conceitual, cultural e ideológico, que nem sempre estão explícitos no mapa. (CASTELLAR, 2017, p. 220)

Partindo dessa concepção, nessa terceira etapa da SD, construímos a maquete da altimetria do relevo brasileiros com os alunos, para aplicar em outra situação e por outro caminho a compreensão do aprendizado desenvolvido por aqueles alunos que acompanhávamos.

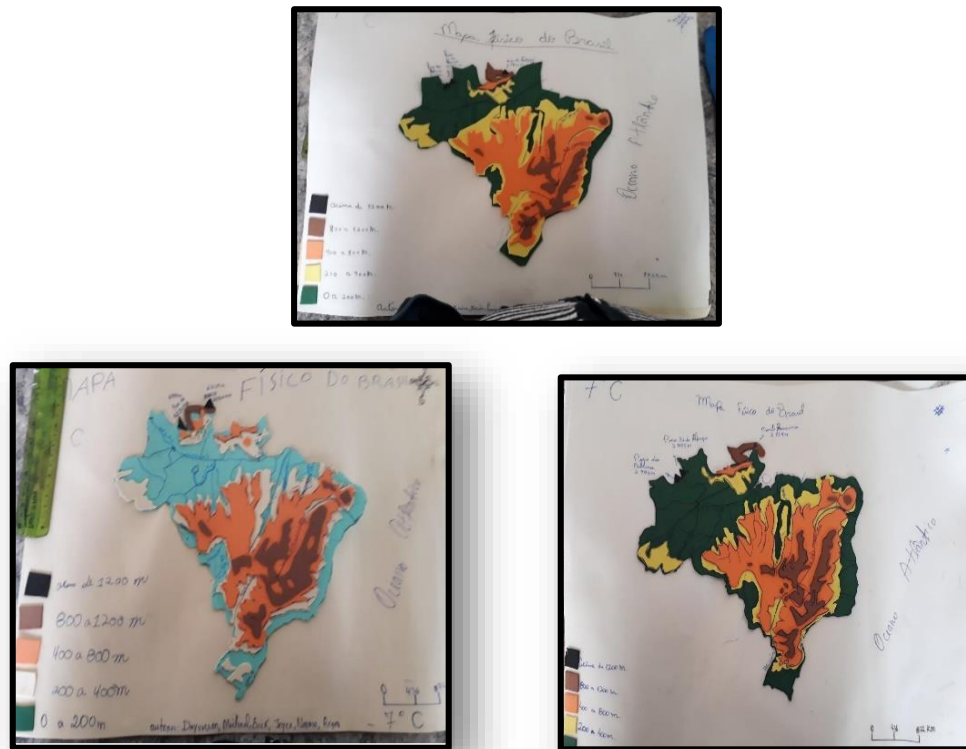
As maquetes foram feitas em EVA e a escolha de utilizar o EVA como material foi baseada na ideia de produzir um mapa em relevo. As maquetes foram feitas a partir do mapa da altimetria do Brasil.

Figura 14: Altimetria do Brasil



Fonte: Adaptação do Atlas escolas. Rio de Janeiro, IBGE, 2002, p. 96

Figura 15: Maquetes ou mapas em relevo da altimetria do Brasil produzida pelos alunos



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2020.

Os alunos elaboraram as maquetes em grupos de 06 (seis) e depois receberam uma atividade que os obrigava a ler as informações nela contidas para encontrar as respostas das questões. Desse modo, foram postos diante do desafio de compreender o que haviam feito. As atividades foram coladas na lousa e eles receberam um questionário que as respostas só poderiam ser dadas a partir da leitura da maquete.

Ao realizarem as leituras dessas maquetes, eles foram postos diante de um esforço maior de compreensão dos elementos, tais como legenda, escala, altimetria, gradação de cores.

Essa parte da pesquisa está embasada no texto de Simielli (1986) “*O mapa como meio de comunicação*”, pois a leitura da maquete e do mapa via pesquisa *on-line* foram feitas com base no questionário produzido por Simielli em sua tese de doutorado – “mapa pra ver e mapa pra ler”.

A construção das maquetes é um desafio para o sétimo ano do Ensino Fundamental. Contudo, a leitura é um momento compensatória de todo esforço, pois é nesse momento que os alunos descobrem o significado da atividade e então mudam toda a postura que desenvolvem durante a elaboração da maquete. O que nos mostra, mais uma vez, que a compreensão do sentido de uma atividade faz toda a diferença para o aprendizado. Quando os alunos não acreditam nas atividades, elas se tornam vazias de significado e o aprendizado, dificilmente, ocorre.

#### **4.5 “Mapa pra ler e mapa pra ver” - Pesquisa qualitativa *online***

Depois, aplicamos a leitura dos mapas que foram produzidos nas maquetes via pesquisa *on-line* no nono ano.

Por meio da ferramenta *Google Doc's*, desenvolvemos uma leitura de mapa com os alunos para verificar a compreensão de diferentes ferramentas e em diferentes contextos para a leitura cartográfica.

Criamos um formulário no *Google drive* e neste formulário criamos o nosso teste.

O *Google Doc's* possui um conjunto de serviços *on-line* capazes de processar textos, planilhas, apresentações, desenhos e formulários de forma colaborativa e gratuita e várias pessoas podem responder à pesquisa, estando em diferentes lugares.

As perguntas do questionário são inseridas diretamente no *Google Docs*, na ferramenta “formulários” e ficam disponíveis de forma *on-line*, já que o formulário está sendo salvo em um servidor virtual da Google.

Optamos por essa ferramenta, pois por meio de seu serviço “formulário” possibilita ao investigador uma forma rápida de avaliação e comparação dos dados. Aplicamos 10 (dez) questões e apresentamos para análise 05 (cinco) questões com os gráficos das respostas para a análise da compreensão desenvolvida pelos alunos.

#### 4.5.1 Gráficos com os resultados da leitura cartográfica



Gráfico 2. Alunos que dominam a leitura da altimetria, 2019.

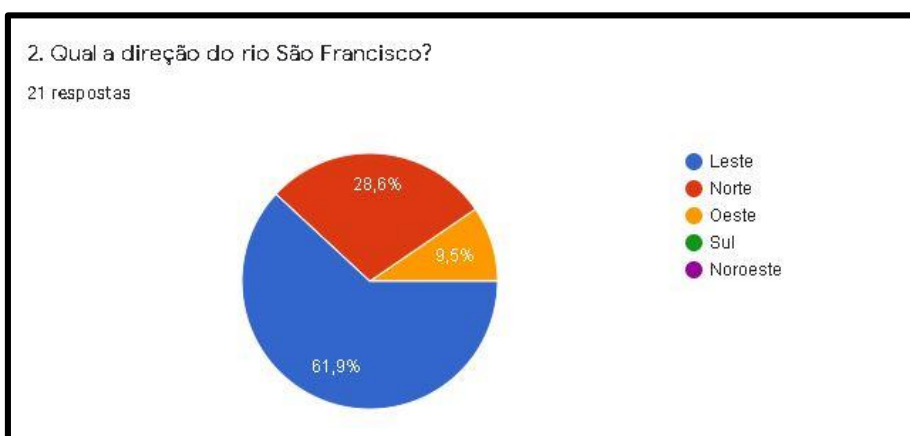
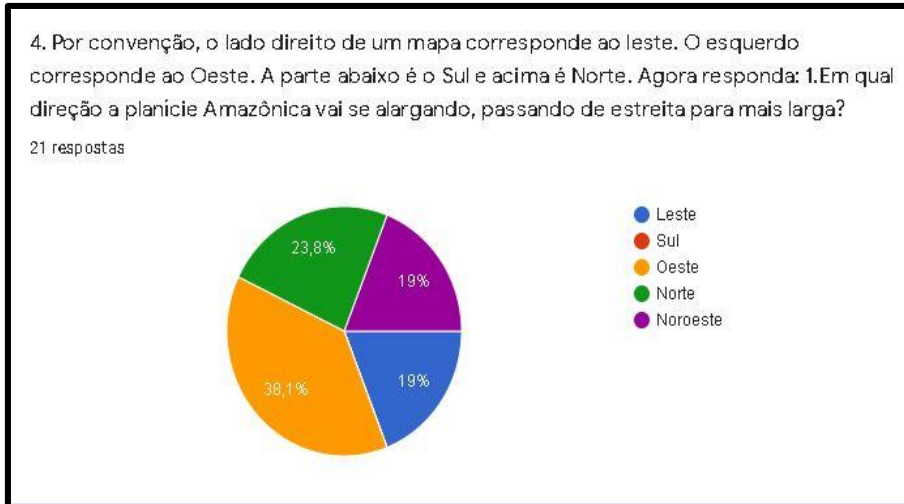
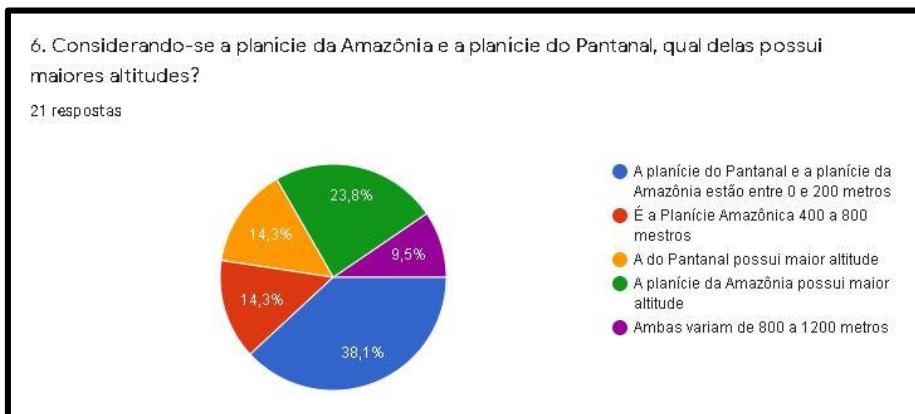


Gráfico 3. Alunos que dominam a leitura da orientação, 2019



**Gráfico 4. Alunos que dominam a leitura da orientação II, 2019.**

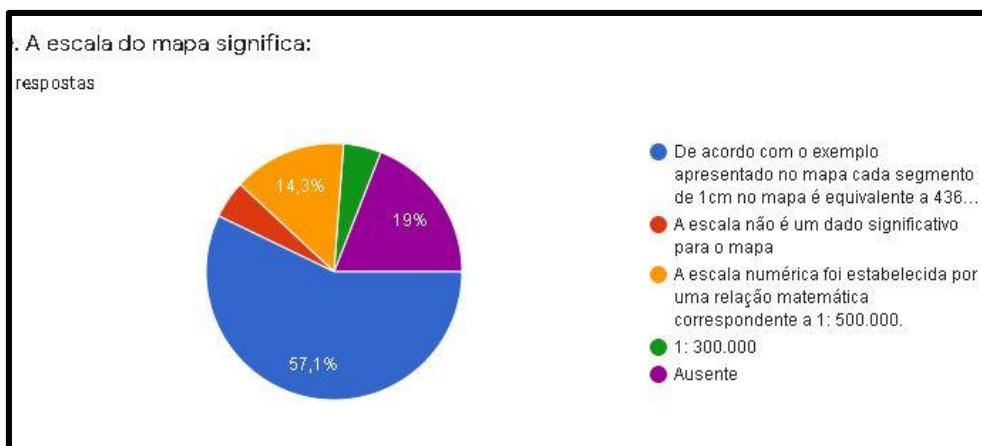


**Gráfico 5. Alunos que dominam a análise comparativa do espaço, 2019.**



**Gráfico 6. Alunos que dominam a leitura da legenda, 2019**





**Gráfico 7. Alunos que compreenderam a leitura da escala, 2019**

Observem que para todas as perguntas obtivemos muitos acertos, o que significa que há uma tendência de os alunos compreenderem o mapa.

#### **4.6 Trabalho de campo – Resolução de problemas**

A última etapa foi a aplicação do trabalho de campo com o intuito da resolução de um problema no lugar de vivência. Queríamos verificar se os alunos eram capazes de reelaborar o conceito de lugar na prática, por isso propusemos um problema que só poderia ser resolvido com a reelaboração do conceito de lugar.

Para gravação, eles deveriam utilizar o celular e escolher aquele que tivesse mais poder discursivo para falar durante a gravação.

O objetivo era verificar a compreensão, abstração, análise e a síntese do conceito em um contexto concreto. Eles deveriam produzir um vídeo sobre o lugar de vivência deles. Formaram grupos de 04 (quatro) alunos. Deveriam escolher um problema no bairro que os incomodasse bastante, gravar um vídeo e nele informar por que o problema ocorre, quais as consequências e como ele poderia ser resolvido. Buscávamos verificar as leituras de mundo na relação com o outro e com o lugar.

O conhecimento do lugar e a compreensão de como a vida precisa ser analisada e entendida na relação com os outros e no espaço para aprender a resolver problemas.

Dessa forma, propusemos que eles definissem um problema e encontrassem a solução para tal problema. Acreditávamos que com o auxílio do problema e resolução proposta eles eram obrigados a entender um pouco sobre o espaço de vivência.

Para elaborar esse problema e essa resposta era preciso entender o conceito lugar e o lugar.

Garrido (2009), afirma que:

La educación formal desconoce la inseparable relación entre la actuación de un individuo y la esencia de la interacción que este mismo individuo establece con su medio. La actuación educativa tiene una manifestación espacial que muchas veces oprime cuando la experiencia esencial no es rescatada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Existe por tanto la necesidad de indagar en todas las experiencias diferenciadoras<sup>1</sup> del sujeto que generan crisis y tensiones al interior de la escuela. (GARRIDO, 2009, p. 104)

Como o nosso objetivo era a comparação escolhemos 03 (três) vídeos. Escolhemos um bem-sucedido, um intermediário e um bem atrasado em relação aos demais.

#### 4.6.1 A convenção para a transcrição dos vídeos dos alunos

A transcrição será limitada a à exatidão do problema e da sua resolução apresentada pelos alunos. Não sendo necessário a transcrição em exata medida da gravação.

##### Quadro 1. Convenção para a transcrição dos vídeos feitos pelos alunos

Um hífen – Indica a interrupção da fala

“hhhh” A entrada de ar durante a respiração, que sejam audíveis.

(0.2) Pausa na fala

Palavra - O sublinhado demonstra o destaque ou ênfase

PALAVRA – O aumento da amplitude é representado por letra maiúscula.

Fonte: Adaptado de Drew, 1995 *apud* Flick, 2017, p. 271)

#### 4.6.2 Transcrição do vídeo gravado pelos alunos

Fizemos a transcrição dos vídeos e mapeamos as informações de acordo com o objetivo de nossa investigação.

### a) Grupo do aluno “L”

#### Quadro 2. Transcrição do vídeo gravado pelo aluno L

Bom, eu acho que um problema grave “hhhh” nesse bairro é a - violência.

Ela me incomoda bastante porque a gente não tem LIBERDADE.

Lembro de um dia que eu “tava” vindo, já chegando na minha casa e um rapaz me encostou na parede querendo o meu celular. Só que eu não “tava” com o celular e a minha sorte é que vinha umas pessoas e ele correu. A gente “tá” ficando com medo.

Acho que muita gente tem responsabilidade nesse problema. Pois, falta segurança e acho que ao povo que rouba falta trabalho. (0.2)

Teria que ter polícia no lugar e mais trabalho para o povo.

**Fonte:** acervo da pesquisadora, 2020.

O aluno “L” foi o responsável pela gravação:

Observem que o aluno inicia a gravação falando de si mesmo e excluindo os demais amigos da cena. Ao fazer isso, ele delimita o seu espaço em relação aos outros e ao Lugar-comum. Embora a atividade tenha sido pensada pelo grupo, ele relata um problema que lhe aconteceu nas proximidades da sua casa.

Porém, ele volta a incluir os amigos na cena quando fala do medo, o que indica que é um fato comum a todos.

Como afirma Carlos (2017):

Primeiramente o homem habita e se percebe no mundo a partir de sua casa [...]. Mas pensar a casa envolve outras dimensões espaciais; a rua, depois o bairro, pois eles criam o primeiro quadro de articulação espacial no qual se apoia a vida cotidiana. (CARLOS, 2017, p. 187)

O fenômeno mencionado foi a violência e, embora ele comece a partir de si mesmo, todas as pessoas do bairro foram envolvidas, inclusive a prefeitura.

Ao fazer isso, o aluno trouxe uma cena de sua vida no contexto de um bairro e ampliou para o contexto da cidade quando responsabilizou a prefeitura. Ele fez um movimento que passou por si mesmo, pelo bairro e se ampliou por toda a cidade, revelando uma prática socioespacial que foi do plano da casa, da rua e do bairro, para o plano da cidade.

O aspecto do problema destacado foi a falta de segurança e a solução apontada foi trabalho e policiamento. Ao final dessa análise, o conceito central estava sendo reelaborado em um contexto de vida fora da sala de aula. Esse conceito é o de lugar e nesse contexto expressa o conhecimento dos alunos sobre o bairro, mas revela como eles já conseguem fazer o caminho de ampliação da escala.

### b) Grupo do aluno “M”

Quadro 3. Transcrição do vídeo gravado pelo aluno M
<p>Um problema grave no bairro Jardim Marcia é a <u>ausência de verde</u> (0.2).            Esse problema ocorre porque as pessoas não têm consciência da importância e por isso, não PLANTAM. - E por outro lado, a prefeitura não desenvolve projetos de árvores.            Aí (0.2), diminui a qualidade de vida e a aparência do bairro vai ficando muito feia. Sinto que tudo “tá” ficando muito sujo.            “hhh” Para resolver esse problema deveria ter um projeto de conscientização. E a iniciativa deve partir da própria população que mora no lugar porque <u>o poder público não possui interesse.</u></p>

**Fonte:** acervo da pesquisadora, 2020.

Já o grupo do aluno “M” falou sobre o problema da ausência de verde no bairro e o aluno “M” foi o responsável pela gravação.

Ao perceberem a ausência do verde como um problema, os alunos compreendem que a vida seria bem melhor se houvesse um cuidado maior em relação ao bairro, no entanto deixam claro que são as pessoas que terão que fazer isso. Ao relatar que o poder público não tem interesse, eles demonstram uma consciência da cena política do país.

### c) Grupo do aluno “X”

O grupo do aluno “X” não conseguiu desenvolver a atividade proposta.

Que lugar é esse no aprendizado que temos que chegar? Ele não está onde se costuma procurar, mas sabemos que não se trata de insuficiência de capacidade de

aprender. Vigotski (2001), lança a teoria histórico-cultural segundo a qual o signo medeia a relação do homem com o objeto e com outro homem.

Nesse contexto, temos que pensar sempre: Quem é o nosso aluno? De onde ele vem? Pois só assim poderemos direcioná-lo.

Para Vigostki (2001):

As necessidades de alimentos, de calor, de movimento, formas básicas de adaptação, não são forças motrizes que determinam todo o processo de adaptação à realidade. Daí carecer de qualquer sentido a contraposição de uma forma de pensamento, que cumpre funções de satisfação de necessidades interiores, a outra forma que cumpre funções de adaptação à realidade. A necessidade e a adaptação devem ser vistas necessariamente em sua unidade. (VIGOTSKI, 2001. p. 69)

Ao olharmos mais de perto para as revelações que o aluno “X” nos faz na oficina de sensações do lugar, enxergamos com clareza como não podemos desconsiderar as necessidades e o contexto de vida dos nossos alunos.

#### 4.7 A “força do lugar”

Esse estudo é um convite para olhar a sala de aula e perceber como os alunos superam seus obstáculos, aprendem como ler um mapa e como ler o lugar onde vivem.

Para Carlos (1996):

O caminho da construção do pensamento geográfico se encontra na possibilidade de elaboração de um pensamento crítico que permita pensar o seu papel no desvendamento do mundo moderno [...] a possibilidade de pensar homem por inteiro em sua dimensão humana e social (CARLOS, 1996, p. 13).

Concordamos com esse ponto de vista da autora, é necessário a elaboração de um pensamento crítico e achamos que na educação, talvez, seja a maior aposta.

Merrieu (1991), afirma que a *caixa preta* nos escapa e nunca saberemos o que as palavras que os alunos utilizam realmente significam para eles e que pensamentos se escondem por trás do que eles não dizem.

Essa reflexão nos faz pensar que nunca saberemos por completo se atingimos os nossos objetivos com os nossos alunos.

Que “vozes e silêncios” (Amorim, 2015), estão presente nesse processo e como chegaremos a elas?

Nossa experiência por 04 (quatro) anos com esses alunos nos indicou que o mapa mental é um forte instrumento de aprendizagem para a Geografia porque o desenho é uma das técnicas que mais revela o pensamento das pessoas.

Essas diferenças de aprendizado entre os alunos podem estar relacionadas ao nível de confiança que o aluno estabeleceu em relação ao professor, ao prazer e desprazer em aprender, ao contexto de vida, ou seja, aos estados emocionais. Não podemos desconsiderar as necessidades e o contexto de vida dos nossos alunos.

Como já relatamos antes, o contexto social e cultural de vida do aluno possui um viés poderoso de mediação para o aprendizado. Nessa relação subjetiva entre o aprendizado e as vivências dos alunos há entrelinhas que nem sempre são alcançadas pelo professor, isso está inacabado e em aberto nesta pesquisa.

Aulas exatamente iguais produzem resultados completamente diferentes, mas a relação do conceito de lugar com a experiência direta do lugar é um caminho para que os alunos construam uma reflexão sobre a relação que estabelecem uns com os outros no lugar e no mundo.

Ao compararmos as diferenças de aprendizado descobrimos um universo infinito de diferenciações. Os alunos não aprendem da mesma forma e os níveis dos avanços e limites são infinitamente incalculáveis.

A educação, nessa fase da vida dos jovens, testa o educador e o educando em um processo que às vezes termina em fracasso. Ao observarmos a construção do conceito de lugar percebemos que esse processo se passa com os demais conceitos. Acreditamos que o essencial na construção dos conceitos é a sua relação com a realidade; que quando os alunos podem entender o conceito em movimento, o aprendizado torna-se significativo.

Cada etapa da aula de Geografia no Ensino Fundamental II tem de ser pensada a partir de objetivos, pois cada passo dessa aula pode ajudar a desenvolver o pensamento.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando este trabalho estava começando, ainda não tínhamos clareza dos caminhos que seguiríamos, por isso nesse processo tivemos constantemente de reexaminar nossas perguntas e abrir mão, não sem sacrifício, de muita coisa que se mostrou incorreta. Reformulamos e aprofundamos as questões que tínhamos, sendo que, muitas vezes, tivemos que reelaborar e reescrever tudo.

O nosso objeto de estudo foi o *processo de construção do conceito de lugar* a partir da percepção revelada nas representações do “lugar” de vivência. Discutimos o modo como os alunos foram se apropriando da construção do conceito de lugar, como desenvolveram as Sequências Didáticas e como participaram das aulas ao longo do Ensino Fundamental no seu lugar de vivência - a periferia da Região Metropolitana de São Paulo, o caso de Suzano.

Nos inquietávamos com a relação entre ensinar a pensar e aprender Geografia. Fomos em busca de respostas para algumas perguntas: Como o raciocínio geográfico se processa em sua construção? Qual a influência que o lugar tem nesse processo? Por que, apesar de ensinar da mesma forma, o nível de aprendizado era diferente entre as salas e entre os alunos?

Depois de acompanhar esses alunos pelos 04 (quatro) anos do Ensino Fundamental II, chegamos à conclusão de que o caminho da construção de um raciocínio geográfico encontra-se na possibilidade de reelaboração de um olhar sobre a própria vida, no lugar de vivência. Compreendemos que a possibilidade de descoberta da “força do lugar” ajuda a desenvolver a resistência diante dos embates do mundo e pode levar a um empoderamento diante da própria história.

A dimensão da construção do raciocínio geográfico é simples, mas complexa. É simples porque o lugar se apresenta como o ponto de articulação entre o aprender Geografia e o aprender a pensar. É complexa porque é necessário articular os conceitos, princípios e categorias geográficas (o estatuto epistemológico) com as representações cartográficas, associando ao desenvolvimento cognitivo, ler e raciocinar geograficamente é uma maneira de entender o mundo.

O sentimento de pertencimento ao lugar precisa ser reelaborado por esses alunos para que eles possam se apropriar da força para resistir e reconstruir, de vez em quando, a si mesmos.

Nossas observações, nesse recorte de tempo, nos ensinaram que para desvendar as relações entre aprender Geografia e aprender a pensar passa, necessariamente, por essa reelaboração porque é preciso que os alunos vejam “sentido” no que aprendem.

Ao estudar a representação das imagens da memória desses alunos por meio dos “mapas mentais” verificamos o processo de construção do raciocínio geográfico e como os alunos foram se apropriando do conceito lugar. Porque nessa atividade há uma transição do pensamento interior para o exterior por meio da imagem que está na memória sendo representada. A representação depende do processo que se realiza na cabeça das crianças. Enquanto elas pensam sobre as suas lembranças elas reconstróem e projetam no desenho a imagem que está em sua memória e, dessa forma, a linguagem interior vai sendo revelada.

Ao propormos que os alunos descrevessem as sensações que tinham em relação aos lugares, queríamos verificar a relação que poderiam estabelecer entre as representações da memória e as suas palavras. Essa etapa é uma tomada de consciência pelos alunos da realidade que os cerca e do processo de construção do conceito de lugar, pois à medida que eles pensam sobre seus sentimentos em relação ao lugar de vivência, desenvolvem uma relação da palavra com a representação e com o sentimento, ou seja, desenvolvem um movimento abstrato do conceito.

O conceito surge como resultado do pensamento que vai sendo desenvolvido nesse esforço de representar o lugar de sua memória e depois de descrever as sensações que esse lugar causa. Primeiro o aluno resgata de sua memória a lembrança que tem das suas observações sobre o lugar e depois ele pensa no lugar e nos sentimentos que essa lembrança lhe causa.

Quando os alunos são convidados a fazerem um vídeo curto apresentando um problema que lhes incomoda no bairro, as causas, consequências e soluções, o conceito surge como resultado da experiência da resolução do problema colocado e juntamente com ele é possível verificar a concepção de mundo desses adolescentes sendo construída. Porque podemos verificar a relação do conceito com a realidade do aluno em processo vivo de pensamento e construção.

Construirmos uma maquete de altimetria e a sua leitura para confirmar se os nossos alunos eram capazes de fazer uma leitura dos signos em outros contextos e a pesquisa *on-line* com a leitura do mapa também era uma outra forma de testar as leituras cartográficas dos alunos.



Descobrimos que são diferentes os níveis de aprendizado dos nossos alunos e isso faz parte do aprendizado humano. Entendemos que a história sociocultural escolar é parte do processo de aprendizado e pensamento dos alunos, por isso são imprescindíveis para a educação. Sendo assim, os alunos precisam acreditar em si mesmo como sujeitos que constroem a sua própria história e isso só é possível pela reelaboração do sentimento de pertencimento para se construir uma identidade que possa os empoderar diante das lutas da vida. É necessário que os alunos atinjam a “força do lugar” para desvendarem a si mesmos e aos conflitos do mundo. Mais do que isso, eles precisam desenvolver uma leitura do mundo e uma análise crítica dos processos de construção do espaço para poderem mudar as suas realidades.

Não se pode construir o conceito de lugar sem o estudo do lugar de vivência e sem o entendimento dos processos de perversidade da globalização. O que significa que o lugar é o elemento fundamental para a construção do conceito e o elo para a compreensão do mundo. Reconhecemos a complexidade do conceito de lugar, como parte da vida social, com os seus conflitos, emoções, experiências, sentimento e representações.

Tudo que observamos, nesses 04 (quatro) anos, nos deu fundamento para pensar que a confiança professor-aluno é fundamental para o desenvolvimento do aprendizado e por isso, o *continuum* de experiência é um caminho que pode dar algumas respostas para o avanço do aprendizado.

Assumimos a ideia de Freinet (2004), de que é preciso abrir pistas todos os dias em busca de novos horizontes para a educação. Encontrar caminhos que façam sentido para os nossos alunos, mesmo que não se tenha certeza de que esses caminhos levaram à passagem. Talvez esse seja o nosso único legado: Os atalhos que podemos ajudar a abrir em direção ao topo do mundo. Se chegaremos lá, não importa. O que importa é saber que não há somente uma solução, um caminho e optamos por abrir essas veredas todos os dias.

Nesse sentido, “a força do lugar” ganha duas vertentes fundamentais: O da construção da identidade e o da apropriação do conceito pelos alunos no lugar de vivência. Acreditamos que somente assim, podemos dar voz aos nossos alunos e empoderá-los diante das lutas da vida para superarem os obstáculos. Primeiro, para aprenderem a pensarem criticamente. Segundo, para se tornarem agentes de mudança de si mesmos e do mundo.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências Humanas**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002. Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris-8. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14396.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2020.

CALLAI, Helena Competi. **O estudo do lugar e a pesquisa como princípio da aprendizagem**. Espaços da Escola, Ijuí, n. 47. p. 11-14, jan./mar. 2003.

\_\_\_\_\_. **O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento**. Centro de Estudos Sociais. Faculdade de Economia. Universidade de Coimbra. Portugal, VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2004.

\_\_\_\_\_. **Aprendendo a ler o mundo**: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: Cadernos CEDES, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em:< <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2020.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. **Espaço-Tempo da Vida Cotidiana na Metrópole**. São Paulo: Labur Edições, 2 ed. 2017.

\_\_\_\_\_. **Henri Lefebvre: o espaço, a cidade e o “direto à cidade”**. Rev. Direito Práx., Rio de Janeiro, V.11, N.01, 2020, p.349-369. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pdf/rdp/v11n1/2179-8966-rdp-11-01-349.pdf>>Acesso em: 10 jun. 2020.

CASTELLAR, Sonia. M. V. **Alfabetização em geografia**. Espaços da Escola, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

\_\_\_\_\_. **O ensino de geografia e a formação docente**. *In*: CARVALHO, A.M.P. (Coord.). Formação continuada de professores. São Paulo: Pioneira/Thomson, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação Geográfica**: a psicogenética e o conhecimento escolar. Caderno Cedex, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. **Didática da geografia (escolar)**: possibilidades para o ensino e a aprendizagem no ensino fundamental. Tese (Livre-docência). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP. 2010.

\_\_\_\_\_. **A Cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar**. *In*: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (Org.). Novos Rumos da Cartografia Escolar: Currículo, linguagens e tecnologia. São Paulo: Contexto, 2011. pp. 121-135.

\_\_\_\_\_. **Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico**. *In* Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas: v. 7, n. 13, p. 207-232, jan./jun., 2017.

\_\_\_\_\_. & DE PAULA, I. Rafael. **O Papel do Pensamento Espacial no Raciocínio Geográfico**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 10, n. 19, p. 294-322, jan./jun., 2020

\_\_\_\_\_.& JULIASZ, Paula C. Strina. **Educação Geográfica e Pensamento Espacial: Conceitos e Representações**. ACTA Geográfica, Boa Vista, Edição Especial 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos**: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. Cad. CEDES, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, ago. 2005. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622005000200004>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

CESTARI, A. D'a Costa & JULIASZ, Paula C. Strina. **Educação Geográfica e o Espaço Urbano**: um estudo do lugar por meio de sequência didática. Belo Horizonte: Formação@Docente, 2018.

D'ANDREA, Tirajú. **A formação dos sujeitos periféricos**: cultura e política na periferia de São Paulo. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2013.

DARDEL, ERIC, L'Homme et la Terre: nature de la réalité géographique (1952) / Eric Dardel. **O homem e a terra na natureza da realidade geográfica**. tradução Welther Holzer. São Paulo: ed. Perspectiva, 2011.

DAVIS, Claudia L. Ferreira & ALMEIDA, Laurinda R. de & RIBEIRO, Marilda P. de Oliveira & RACHMAN, Vivian C. Bohm. **Abordagens vygotskiana, walloniana e piagetiana**: diferentes olhares para a sala de aula. Psicologia da Educação: São Paulo, 34, 1º sem. de 2012, pp. 63-83.

DEWEY, John. **Experiência e Educação, experiência**. São Paulo: Companhia Ed. Nacional. 1979.

DUARTE, C. F. **A “força de resposta do lugar”** (tributo a Milton Santos). Publicado originalmente na Revista Em Questão, 2003. Disponível em: < <https://cris-tovao1.wordpress.com/2010/06/23/a-%E2%80%9Cforca-de-resposta-do-lugar-%E2%80%9D-tributo-a-milton%C2%A0santos/>>. Acesso em: 04 mar. 2020.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender” Crítica as proposições neoliberais e pós-moderna da teoria vygotskiana**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

DUARTE, Ronaldo D. **A linguagem cartográfica como suporte ao desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos na educação básica**. Revista Brasileira de Educação em Geografia: Campinas, v. 7, n. 13, p. 187-206, jan./jun., 2017.

ERICKSON, Frederick. **Métodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza capítulo IV**. Barcelona, Ediciones Paidós, 1989.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. tradução Joice Elias Costa – 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUREZ, Gérard. “**La representación del mundo a partir de mapas**”. *In*: *Cómo se elabora el conocimiento*. España: Narcea. 2008.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. tradução J. Baptista. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GARRIDO, Marcelo. **El lugar donde brota água desde las piedras**: una posibilidad para comprender la construcción subjetiva de los espacios. *In*: \_\_\_\_\_. *La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009. pp.103-134.

HOLTZER, Werther. **Um estudo fenomenológico da paisagem e do lugar**: A crônica dos viajantes no Brasil do século XVI. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. **O lugar na Geografia Humanista**. *In*: *Território*. Rio de Janeiro: UFRJ, ano IV, n. 7 (jul/dez), 1999. pp. 67-78.

\_\_\_\_\_. **A geografia Humanista**: sua trajetória de 1950-1990 [livro eletrônico]. Londrina, Eduel, 2016.

JULIASZ, S. C. Paula. **O Pensamento Espacial na Educação Infantil**: uma relação entre Geografia e Cartografia. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

LACOSTE, Yves. **A Geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Tradução: Maria Cecília França. Texto da intervenção no Colóquio nacional sobre a história e o seu ensino: Ministério da Educação Nacional, Montpellier. 19 - 20- 21, jan.1984.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Ed Centauro, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender**: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*. Nº. 27 Rio de Janeiro Sept. /Oct. /Nov./Dec. 2004. <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>>. Acesso em: 09 abr. 2020.

MARANDOLA JR, Eduardo. **Heidegger e o pensamento fenomenológico em geografia**: sobre os modos geográficos de existência. *Rio Claro: Geografia*. v. 37, n. 1, p. 81-94, jan./abr. 2012.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed. 1998.

MIRANDA, Paloma. **Modelo de progresión del aprendizaje geográfico como processo situado**: aulas interculturales como caso de estudio. 2016. Tese (Doutorado em Geografia) – Pontificia Universidade Católica do Chile, Chile, 2016.

MOREIRA, Ruy. **Assim se passaram dez anos**: a renovação da geografia no Brasil no período 1978-1988. GEOgraphia – Ano. II – Nº 3 Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense – 2000.

OLIVEIRA, Livia de. **Estudos Metodológicos e Cognitivos do Mapa** - Tese (Livre Docência). Departamento de Geografia, UNESP - Rio Claro, 1978.

\_\_\_\_\_. **A construção do espaço segundo Jean Piaget**. Uberlândia, Sociedade & Natureza. 105 -117. Dez.2005.

\_\_\_\_\_. **Percepção do Meio Ambiente e Geografia**: estudo humanista do espaço, da paisagem e do lugar/ Livia de Oliveira; organizado por Eduardo Marandola Jr; Tiago Vieira Cavalcante; Tiago Vieira. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

PIAGET, Jean & INHLEDER, Bärbel. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. 5 ed. São Paulo: HUCITEC, 1988.

\_\_\_\_\_. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção / Milton Santos. 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Da Totalidade ao Lugar**. 1ª ed. 3ª reimpr. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo. 2014.

SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. **A noção de experiência em John Dewey**: a educação progressiva e o currículo de ciências. Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ FFP e CAP Universidade Federal Fluminense/ FE/ PPGE, 2011.

SCHROEDER, Edson & FERRARI, Nadir & MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. **A construção dos conceitos científicos em aulas de ciências**: contribuições da teoria histórico-cultural do desenvolvimento. Florianópolis: VII Enpec - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. **O mapa como meio de comunicação**. São Paulo, 1986. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1986.

\_\_\_\_\_. **Geoatlas**. São Paulo: Ática. 2007.

SUESS, Rodrigo Capelle & RIBEIRO, Antonia da Silva Samir. **O lugar na geografia humanista**: uma reflexão sobre o seu percurso e questões contemporâneas – escala, críticas e cientificidade. Revista Equador (UFPI), Vol. 6, Nº 2, p.1 – 22. Disponível em: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/equador>>. 2017. Acesso em: 12 abr. 2020.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. /Yi Fu Tuan: tradução Livia de Oliveira. Londrina: Eduel. 2012. 342 p.

\_\_\_\_\_. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência/Yi Fu Tuan: tradução Livia de Oliveira – Londrina: Eduel. 2013.248 p.

VIGOTSKI, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. (Texto integral, traduzido do russo Pensamento e linguagem). Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YOUNG, Michel. **Para que servem as escolas?** Campinas: Revista Educação e Sociedade. vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>> Acesso em: 03 mar. 2020.

**ANEXOS****ANEXO A- Oficina sobre sensação de lugar**

1. Reconhecimento dos lugares		
<i>Nº</i>	<i>Nome do lugar</i>	<i>Sensação que produz em você</i>
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

**ANEXO B. Atividade aplicada pelo Google Drive/ Leitura Cartográfica**

**1. Qual a altitude da maior parte do Estado de São Paulo?**

- a) 0 a 200 metros
- b) 200 a 400 metros
- c) 400 a 800 metros
- d) 800 a 1200 metros
- e) acima 1200 metros

**2. Qual a direção do rio São Francisco?**

- a) Leste
- b) Norte
- c) Oeste
- d) Sul
- e) Noroeste

**3. Por convenção, o lado direito de um mapa corresponde ao leste. O esquerdo corresponde ao Oeste. A parte abaixo é o Sul e acima é Norte. Agora responda, em qual direção a planície Amazônica vai se alargando, passando de estreita para mais larga?**

- a) Leste
- b) Sul
- c) Oeste
- d) Norte
- e) Noroeste

**4. Considerando-se a planície da Amazônia e a planície do Pantanal, qual delas possui maiores altitudes?**

- a) A planície do Pantanal e a planície da Amazônia estão entre 0 e 200 metros
- b) É a Planície Amazônica 400 a 800 metros
- c) A do Pantanal possui maior altitude
- d) A planície da Amazônia possui maior altitude
- e) Ambas variam de 800 a 1200 metros

**5.. Cada cor que aparece no mapa representa uma informação. Qual é a informação representada por cada cor?**

- a) As planícies
- b) Os planaltos
- c) Altitudes



- d) Rios
- e) Picos

6. A escala do mapa significa:

a) De acordo com o exemplo apresentado no mapa cada segmento de 1cm no mapa é equivalente a 436 km no território brasileiro.

b) A escala não é um dado significativo para o mapa

c) A escala numérica foi estabelecida por uma relação matemática correspondente a 1: 500.000.

d) 1: 300.000

e) Ausente

7. Cada cor que aparece no mapa representa uma informação. Qual é a informação representada por cada cor?

- a) altitude
- b) planaltos
- c) planícies
- d) picos
- e) rios

8. Qual a cor que representada a menor altitude do território brasileiro?

- a) verde
- b) marrom
- c) amarela
- d) preta
- e) laranja

9. Qual a escala do mapa?

- a) gráfica
- b) numérica,
- c) gráfica e numérica
- d) não há escala
- e) esquerda

10. Qual a direção do rio Tocantins?

- a) Norte
- b) Sul
- c) Leste
- d) Oeste
- e) Nordeste

**ANEXO C. Roteiro para a “Produção de um vídeo curto”**

1. Selecionar um problema em seu bairro ou bairro da escola que lhe incomode.

-----

2. Qual a causa do problema?

-----

3. Quais são as consequências do problema?

-----

4. Qual a solução desse problema?

