

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

Relatório de qualificação:

O ENSINO DE GEOGRAFIA SOB PRESCRIÇÃO

Discursos educacionais em revistas de ensino

Orientanda: Luciana Martin Kanawati

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eliza Miranda

São Paulo

Abril de 2014

LUCIANA MARTIN KANAWATI

O ENSINO DE GEOGRAFIA SOB PRESCRIÇÃO

Discursos educacionais em revistas de ensino

Relatório apresentado para o exame de qualificação em nível de mestrado no Programa de Pós-graduação em Geografia Humana. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Linha de pesquisa desenvolvida: Ensino de Geografia.

Orientadora: Professora Doutora Maria Eliza Miranda.

São Paulo

Abril de 2014

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	3
PARTE I – DISCIPLINAS CURSADAS E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	10
Disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação.....	11
Atividades de Pesquisa	21
Estágio atual da pesquisa.....	27
PARTE II – PLANO DA DISSERTAÇÃO	29
Introdução.....	30
Capítulo 1 – Referenciais teórico-metodológicos da pesquisa.....	62
Capítulo 2 – Andamento da pesquisa	96
Considerações parciais sobre a análise piloto	128
FUTUROS CAPÍTULOS:.....	132
CAPÍTULO 3 – O campo comunicacional e a veiculação de discursos educacionais: A prescrição da geografia e a transição paradigmática da educação.....	133
CAPÍTULO 4 – Por outro modelo de sequência didática: a aprendizagem de geografia mediada pela linguagem	134
BIBLIOGRAFIA	135
PARTE III – CRONOGRAMA.....	144
ANEXOS	147

APRESENTAÇÃO

Mas os caminhos do mundo não estão traçados. Ainda que haja muitos desenhados nas cartografias, emaranhados nos atlas, todo viajante busca abrir caminho novo, desvendar o desconhecido, alcançar a surpresa ou o deslumbramento. A rigor, cada viajante abre seu caminho, não só quando desbrava o desconhecido, mas inclusive quando redesenha o conhecido. ‘*Caminante, no hay camino, se hace camino al andar*’.¹

Sem sair do lugar, pode-se viajar longe, no tempo e no espaço, na memória e na história, no pretérito e no futuro, na realidade e na utopia. E são muitos os que mergulham em si mesmos, como em uma travessia sem fim, podendo ser tranquila ou alucinada, deslumbrante ou desesperada. [...]

Quem viaja larga muita coisa muita coisa na estrada. Além do que larga na partida, larga na travessia. À medida que caminha, despoja-se. Quanto mais descortina o novo, desconhecido, exótico ou surpreendente, mais liberta-se de si, do seu passado, do seu modo de ser, hábitos, vícios, convicções, certeza. Pode abrir-se cada vez mais para o desconhecido, à medida que mergulha no desconhecido. No limite, o viajante despoja-se, liberta-se e abre-se, como no alvorecer: caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao andar.

Entretanto, muitas vezes o caminhante ilude-se. Ainda que se despoje ao longo da travessia, procura algo de si, do que tem sido era, foi. Por mais que se liberte e se abra ao novo e desconhecido, ao que parece não codificado, sem face nem nome ainda assim se agarra ao que era, foi e continua a ser. Isto porque muitas vezes o viajante está à procura de si mesmo. No curso da travessia, ad espeito de despojar-se, libertar-se e abrir-se, reafirma seu modo de ser, observar sentir, agir, pensar ou imaginar. No limite são muitos os viajantes que buscam e rebuscam o seu eu, ou a sua sobra. Mesmo quando parecem fugir, estão se procurando no diferente, desconhecido, outro.

[...] Tanto se perde como se encontra, ao mesmo tempo que se afirma e modifica. No curso da viagem há sempre alguma transfiguração, de tal modo que aquele que parte nunca é o mesmo que regressa.²

Esta longa citação tem a finalidade de introduzir o diálogo, no sentido bakhtiniano, que tem início a partir deste relatório. O caminho percorrido para que chegássemos à definição de nosso objeto de pesquisa, com certeza, não se fez sem desvios ou percalços, que foram duramente transcorridos por nós, porém extremamente necessários para a compreensão de questões que nos inquietavam. Na realidade, este caminho durou alguns anos, e teve início desde o estudo que realizamos como trabalho

¹ MACHADO, Antonio. **Poesías completas**, 14ª ed., Espasa-Calpe, Madri, 1973, p.158. Citação de “Proverbios y cantares”. Apud: IANNI, Octavio. A Metáfora da viagem. In: **Enigmas da Modernidade-Mundo**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 29-31.

² IANNI, Octavio. A Metáfora da viagem. In: **Enigmas da Modernidade-Mundo**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 29-31.

de graduação final, em que nos propusemos a olhar para as práticas de ensino de Geografia e seus fundamentos. Às reflexões levantadas em nosso trabalho seguiu-se um novo passo: ingressar na profissão docente e experimentar o que realmente significava ser professor na escola básica.

Ingressamos em uma escola da rede pública do município de São Paulo e os primeiros momentos, que duraram cerca de oito meses, foram marcados por um choque e um sentimento de deslocamento acentuado, um impacto profundo que a realidade da escola pública atual causou a uma pessoa que não proveio deste contexto, em que pese a realização de inúmeros estágios propostos pela universidade e a subsequente análise efetuada a partir das observações e reflexões proporcionadas com estes estágios. Em que pese, também, a realização da pesquisa e todo o envolvimento requerido pelo nosso trabalho de graduação individual.

Ser pesquisador e tomar contato com a realidade por intermédio de instrumentos de pesquisa de natureza variada, como observações, entrevistas, questionários, gravações audiovisuais ou documentos, é absolutamente diferente de ser o próprio sujeito implicado nessa mesma realidade, ainda que todo esforço de diálogo seja realizado pelo pesquisador. O conceito de exotopia³ não coincide como de sujeito implicado. O tempo de permanência na escola, a relação direta com os alunos, a responsabilidade implicada nesta posição, a microfísica do poder envolvida nas relações

³ Marília Amorim, pesquisadora especialista em Bakhtin, escreve sobre a perspectiva do pesquisador a partir de seu *lugar exotópico*: “Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente o meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê. Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que ele veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver; e, por isso, na origem do conceito de exotopia está a ideia de dom, de doação: é *dando* ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e portanto com seus valores, é possível enxergar” (AMORIM, 2003, p.14).

da equipe escolar, e outros elementos tantos que não poderiam ser enumerados aqui, não podem ter sua dimensão projetada por aqueles que estão de fora e que não vivenciaram o seu cotidiano efetivo.

Este impacto inicial causou uma enorme confusão em nossas representações sobre os vários problemas que compõe a educação em geral e foram necessários alguns meses até que os movimentos, gestos, falas, diálogos e outras trocas que pertenciam àquela realidade comesçassem a ganhar significado. Até que nós pudéssemos nos afastar da perspectiva presa à realidade imediata do professor para compreender que outra visão deveria ser construída e começar a decifrar parte dos significados cifrados nas relações do cotidiano da escola em que nos encontrávamos, com suas especificidades e identificar os sinais do que hoje consideramos que seja a ideia de “professor cercado”, que apresentaremos adiante neste relatório.

Portanto, o ingresso na rede pública e o consequente choque com a realidade educacional de nosso município suscitou desde o primeiro momento inúmeras questões que somente a prática e a experiência docente poderiam fazê-lo, as quais, entretanto, não permitiram que nós nos afastássemos da Academia. Embora, em um primeiro momento, estas questões se emaranhassem em uma realidade confusa e até perversa (do nosso ponto de vista de iniciante na carreira), ao observá-las mais atentamente, pudemos perceber que abrangiam, na verdade, um todo muito complexo que inclui diversas perspectivas: desde a curricular, a pedagógica, a didática, a política e a ética, até os paradigmas da própria ciência geográfica.

Assim, percebemos que a vida de docente na escola pública não seria possível sem o movimento de busca de novos referenciais que amparassem o trabalho intelectual que a prática docente requer. E, a partir deste vislumbre, a primeira necessidade que

emergiu foi a de estudar mais para compreender quais as relações que teciam aquela realidade e quais as possibilidades de escapar de uma teia que era, aparentemente, sem saída.

Desta forma, não conhecemos um movimento de afastamento ou de desligamento da Universidade, pelo contrário, sentimos mais do que nunca a necessidade de uma nova relação, quase dependente, com os estudos. De 2009, ano de conclusão da graduação, até o ingresso na pós-graduação em julho de 2012, participamos de cursos de extensão, minicursos da Semana de Geografia, seminários e colóquios voltados para as questões educacionais. Entretanto, sentimos que momentos pontuais, como os dos cursos não eram suficientes para responder à nossa inquietação, por isso, buscamos um espaço em que pudéssemos participar de discussões mais ativamente, como professora pesquisadora em um grupo de estudos e pesquisas voltado para a formação de professores de Geografia.

Neste grupo, formado por professores da escola básica de diferentes redes – públicas e privadas –, alunos da graduação e da pós-graduação do Departamento de Geografia e coordenado pela professora da área do ensino, os estudos realizados são direcionados para a reflexão sobre a prática de ensino dos professores e pautados por questões da formação de professores. E estes estudos são voltados diretamente para a elaboração de parâmetros para a elaboração de sequências didáticas experimentais para a aplicação nas escolas com os alunos da educação básica.

Dentro destes estudos, nos envolvemos diretamente com questões sobre o ensino e a aprendizagem de Geografia e o desenvolvimento discursivo dos alunos, que apresentam, na maioria dos casos, defasagens extremas nas competências de leitura e de escrita, o que prejudica, recorrentemente, a aprendizagem dos conhecimentos próprios à

Geografia. Ao longo do trabalho desenvolvido com os alunos, somaram-se novos questionamentos à nossa investigação, além de inúmeras aprendizagens quanto a aspectos variados que pertencem à relação professor-aluno.

Dentre estes questionamentos, uma angústia permeava as nossas ações: “*estudar seriamente a escola e as práticas de ensino do professor, ter nas mãos um diploma de bacharelado e de licenciatura em Geografia, ser uma pessoa ética e compromissada não garantiu sucesso no ensino e na aprendizagem dos alunos, e foram necessários alguns anos para conseguir algo realmente significativo!*” Como, então, diante da realidade complexa e diversa que caracteriza a da educação básica, podem existir propostas de livros didáticos ou de revistas de educação que prescrevam ao professor o que fazer em sua prática? Por que tantos professores confiam nestas prescrições? Qual é o alcance da influência do meio comunicacional da sociedade na educação básica? Isto é positivo ou negativo para a educação?

Nesse sentido, as palavras de Antonio Machado, tão bem colocadas por O. Ianni em sua metáfora da viagem ilustram parte desta reflexão sobre o nosso percurso, nos apontando que tanto o caminho do professor, quanto do pesquisador não se faz seguindo prescrições, mas na concretização das próprias ações de ensinar e de pesquisar: “A rigor, cada viajante abre seu caminho, não só quando desbrava o desconhecido, mas inclusive quando redesenha o conhecido. *Caminante, no hay camino, se hace camino al andar*”.

O presente relatório de qualificação visa apresentar um histórico das atividades realizadas no programa de mestrado e o desenvolvimento de nosso trabalho até o presente momento e uma proposta de encaminhamento futuro da nossa pesquisa, que parte da análise dos discursos educacionais veiculados em revistas de educação em geral

e de ensino de geografia de grande circulação, que fazem parte do mercado editorial jornalístico. Nossa análise está baseada, especificamente, na verificação da relação estabelecida entre planos de atividades didáticas prescritas a professores de geografia nessas revistas e a veiculação de determinadas tendências que se pretende que sejam assimiladas pelo professor. Consideramos que tais publicações sejam hoje responsáveis por um dos principais meios de circulação de informações provindas de pesquisadores da área educacional, inclusive, sendo consideradas como as discussões “atuais” mais acessíveis aos educadores em torno das questões do cotidiano escolar, com foco no ensino.

O relatório é composto por três partes principais, relativas a cada momento da pesquisa. Na primeira, “Disciplinas cursadas e atividades desenvolvidas”, descrevemos sucintamente a proposta de estudo cumprida em cada disciplina cursada, indicamos as principais contribuições de cada uma para a nossa pesquisa em particular e apresentamos a bibliografia lida. Também apresentamos um breve relato das demais atividades desenvolvidas que consideramos significativas durante essa etapa inicial de nossa pesquisa. Finalizamos esta parte do relatório com uma introdução ao estágio atual da pesquisa.

A segunda parte do relatório, “Plano da Dissertação” tem como objetivo apresentar o embasamento teórico-metodológico trabalhado até o presente momento, e o planejamento das próximas etapas de nossa pesquisa. Ela integra, em primeiro lugar, uma introdução inicial, na qual apresentamos a problematização envolvida na participação dos discursos educacionais da transição paradigmática pela qual a educação vem passando, acompanhada da justificativa que subjaz a escolha deste tema, apresentando a sua relevância no contexto atual e a sua finalização acontece com a explicitação dos objetivos geral e específicos desta pesquisa.

Em seguida, o Capítulo 1 “Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa”, discute nossas principais referências, baseadas no campo da Filosofia da Linguagem, a partir da teoria da enunciação de M. Bakhtin e no campo da Psicologia da Aprendizagem, a partir da concepção de transmissão cultural de L. Vigotski.

O Capítulo 2 apresenta a descrição do andamento da pesquisa, com base nas principais análises já realizadas de uma amostra piloto composta de dois planos de sequência didática da Revista Nova Escola. Em seguida, apresentamos a projeção dos futuros capítulos a serem escritos: o Capítulo 3 “O campo comunicacional e a veiculação de discursos educacionais: A prescrição da geografia e a transição paradigmática da educação” e o Capítulo 4 “Por outro modelo de sequência didática: a aprendizagem mediada da geografia pela linguagem”, em que propomos os temas dos estudos e análises futuros, envolvendo novas amostras de atividades didáticas de geografia e novas leituras considerando o percurso teórico abordado. Para encerrar a Parte II, finalizamos com as nossas referências bibliográficas, divididas em: bibliografia utilizada, bibliografia consultada e bibliografia prevista para ser consultada no futuro.

A terceira parte é composta basicamente pelo cronograma, que tem a finalidade de descrever as atividades previstas por períodos distribuídos entre abril de 2014 a julho de 2015; e pela seção final “Anexo”, que contém dois anexos principais: os dois planos de sequência didática da análise piloto realizada e o questionário utilizado para a realização de sondagem inicial.

**PARTE I – DISCIPLINAS CURSADAS E ATIVIDADES
DESENVOLVIDAS**

Disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação

Antes de apresentarmos a contribuição específica de cada disciplina cursada para nosso projeto de mestrado, gostaríamos de ressaltar que foi de grande valia a experiência de cursarmos disciplinas em diferentes programas da pós-graduação da Universidade de São Paulo.

Circular nos diferentes ambientes de pesquisa que caracterizam cada programa envolvido e conhecer sistemas teórico-metodológicos diversos possibilitou uma compreensão mais complexa da problematização colocada em nossa pesquisa, permitindo considerá-la a partir de diferentes pontos de vista. Com isso, pudemos identificar a abrangência de perspectivas de pesquisa vinculadas ao campo educacional e enriquecer nosso repertório quanto às possibilidades e olhares para o desenvolvimento de nosso estudo.

Desta forma, escolhemos cursar quatro disciplinas pertencentes a três programas diferentes de pós-graduação da Universidade. Duas delas – “Solução de problemas: aspectos cognitivos e afetivos envolvidos na transferência da aprendizagem” e “Afetividade e Inteligência: A Ótica Piagetiana” – pertencem ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, do Instituto de Psicologia. A terceira disciplina, “Práticas de linguagem em contextos de ensino-aprendizagem” está inserida no Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, e a última, “Revolução Cognitiva, Aprendizagem Mediada e Importância da Geografia na Educação Básica”, pertence ao Programa de Pós-graduação em Geografia Humana. A seguir apresentamos as contribuições particulares a cada uma delas.

PROGRAMA: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

- PSA 5751-9: Solução de problemas: aspectos cognitivos e afetivos envolvidos na transferência da aprendizagem

O objetivo principal da disciplina cursada foi apresentar, a partir da perspectiva da Psicologia Cognitivista, uma base teórica para a compreensão dos processos cognitivos e afetivos envolvidos na transferência de aprendizagem via solução de problemas.

Foram propostas análises sistemáticas de artigos voltados para o relato e a reflexão de estudos de caso e experimentos realizados por psicólogos sobre a “*solução de problemas*”, enquanto processo de transferência do conhecimento, relacionada às formas e estratégias de aprendizagem envolvidas no processo de resolução, de acordo com os atores e ambientes envolvidos em diversos tipos de conflito. Dentro das análises e discussões realizadas nas aulas, também foi dado destaque aos métodos de investigação empregados em cada experimento e à observação da forma como os resultados obtidos eram apresentados em cada artigo, assim como as contribuições que seriam possíveis para o campo da Educação.

Do ponto de vista da contribuição para a pesquisa que pretendemos desenvolver em nosso mestrado, estas discussões nos interessaram principalmente porque poderiam subsidiar, com referenciais relevantes, o estudo da dimensão psicológica, que estamos nos propondo considerar tanto para adotar uma concepção de aprendizagem, entendida a partir dessa linha como um processo cognitivo de transferência do sujeito, quanto para

compreender melhor as estratégias cognitivas envolvidas no processo de resolução de problemas – as quais seriam requeridas na realização de quaisquer tarefas que possam ser solicitadas em uma sequência didática ou em um plano de ensino – e, com isso, levantar critérios de análise em nosso estudo.

Mais especificamente, foi de grande relevância a oportunidade de aprofundamento teórico possibilitado pela elaboração de trabalho final escrito, o qual foi realizado a partir de um estudo sobre o artigo: “A dimensão epistemológica da noção de problema na obra de Vygotsky: implicações no ensino de ciências”, de Simoni Törmölen Gehlen e Demétrio Delizoicov. A proposta deste trabalho seria estudar, refletir e se posicionar criticamente sobre o artigo escolhido, estabelecendo as possíveis relações e contribuições para o nosso projeto de mestrado em desenvolvimento.

Embora o artigo apontasse para as “implicações para o ensino de ciências”, se referindo especificamente à disciplina escolar “ciências”, que tem a função de introduzir os conhecimentos básicos das áreas da Biologia, da Física e da Química no ensino fundamental, consideramos que este estudo tem grande relevância para a reflexão sobre o ensino de Geografia, por entendermos, de um lado, que esta disciplina guarda diversas interfaces, de caráter interdisciplinar, com a de “ciências”, em especial no ensino fundamental. Inclusive conteúdos pertinentes à Geografia tem perdido espaço no currículo escolar para outras disciplinas, dentre elas ciências, sendo que parte significativa dos conteúdos que permaneceu sob a “guarda” da Geografia na escola, e que tem relação com a disciplina de ciências, ficou restrita ao segmento denominado de Geografia Física.

Além disso, a disciplina Geografia também é responsável por construir condições para que os alunos se apropriem de seus conhecimentos enquanto área

científica e que possui conceitos científicos próprios para interpretar os fenômenos espaciais. Assim, de outro lado, consideramos que o próprio procedimento de solução de problemas pode ser um dos objetivos da Geografia na escola e não se restringe às “ciências”.

Portanto, neste trabalho, que intitulamos: “A noção de problema na obra de Vigotski: Contribuições para o ensino de geografia por sequências didáticas com foco na resolução de problemas”, a escolha do texto abordado esteve vinculada à necessidade de ampliar a noção de problema, do ponto de vista epistemológico, para fundamentá-la em nossa pesquisa de mestrado. Em especial, escolhemos um artigo que tivesse base no pensamento de Lev S. Vigotski, pois este consiste em uma referência teórica tanto no campo da Psicologia, quanto no da Educação, presente em diferentes estudos da psicologia da aprendizagem, sendo inclusive fundamento para nossa pesquisa.

Com o desenvolvimento deste estudo, tivemos a possibilidade de entrar em contato com diferentes textos escritos pelo autor que estavam relacionados ao artigo, dentre os quais destacamos três que julgamos essenciais para nossa pesquisa: “Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos em idade escolar”; “Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância”; e “Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos”. Nesse sentido, a realização do trabalho final possibilitou ampliar as bases teóricas para a reflexão sobre a importância da resolução de problemas em processos de aprendizagem de Geografia, com foco no papel dos conceitos científicos em contextos de sequências didáticas.

Bibliografia lida no curso:

CAGNIN, S.; LEME, M.I.S. (2011). Peritos versus novatos: o papel do conhecimento e dos conteúdos dos enunciados de problemas na resolução de problemas. In: CAGNIN, S.; PAIVA, M.G. (orgs.) **Psicopedagogia: temas interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Letra Capital.

GEHLEN, S.; DELIZOICOV, D. A dimensão epistemológica da noção de problema na obra de Vygotsky: implicações no ensino de ciências. In: **Investigações em Ensino em Ciências**, 17(1), p. 59-79, 2012.

KALYUGA, S.; PASS, F.; RENKL, A. Facilitating Flexible Problem Solving: A Cognitive Load Perspective. In: **Educational Psychology Revue**, 22, p.175-186, 2010.

LEME, M. I. S. As especificidades humanas e a aprendizagem: relações entre cognição, afeto e cultura. In: **Psicologia USP**, São Paulo, 22(4), p. 703-723, 2011.

_____. Reconciliando divergências conhecimento implícito e explícito na aprendizagem. In: **Psicologia USP**, São Paulo, 19 (2), p. 121-127, abril/junho, 2008.

MARTINEZ-LOZANO, V.; SANCHEZ-MEDINA, J.A.; GOUDENA, P.P. A cross cultural study of observed conflicts between young children. In: **Journal of Cross Cultural Psychology**, 42, p. 895-907, 2011.

NOKES, Timothy J. Mechanisms of knowledge transfer. In: **Thinking & Reasoning**. Psychology Press, Taylor & Francis Group, 15 (1), p. 1-36, 2009.

VYGOTSKY, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VINHA, T.P.; LICIARDI, L.M. Compreendendo e intervindo nos conflitos entre as crianças. In: GUIMARAES, C.M.; REIS, P.G.R. (Orgs.) **Professores e infâncias: estudos e experiências**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011, p.29-57.

- **PSA 5836-1: Afetividade e Inteligência: A Ótica Piagetiana**

O objetivo da disciplina foi discutir a concepção de afetividade baseada nas possíveis relações envolvidas entre o desenvolvimento cognitivo e afetivo, a partir da análise de diferentes constructos da teoria de Jean Piaget. Porém, devido a problemas pessoais, cursamos esta última disciplina apenas em caráter de ouvinte, embora tenhamos realizado todas as propostas, inclusive a avaliação final e obtido 100% de

frequência nas aulas. Ainda estamos aguardando a oportunidade para regularizar nossa situação no *Sistema Janus* a partir de um novo oferecimento da disciplina que ainda não foi efetuado.

Nosso interesse na realização desta disciplina residiu na possibilidade de referenciar, com base na psicologia da aprendizagem, a discussão que pretendemos desenvolver em torno das propostas de prática docente que serão analisadas em nosso estudo. Nossa intenção é verificar como as concepções de ensino, aprendizagem, planejamento e aula, estão presentes nos diferentes textos que serão analisados, a partir da intencionalidade presente nas ações propostas por seus autores e da relação destas com o desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Bibliografia lida no curso:

PIAGET, J. **Inteligencia y afectividad**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

PIAGET, J. Inconsciente afetivo e inconsciente cognitivo. In: **Problemas de Psicologia Genética**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1975.

PIAGET, J. O simbolismo secundário do jogo, o sonho e o simbolismo inconsciente. In: **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1991.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1974.

SOUZA, M.T.C.C. de. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget, In: ARANTES (Org.). **Afetividade na Escola**, São Paulo: Ed. Summus, 2001.

SOUZA, M.T.C.C. de. Relações entre afetividade e inteligência: causalidade ou complementaridade? Considerações a partir da teoria de Jean Piaget. In: BUSSAB, V. S.; SOUZA, M.T.C.C. de. **Razão e emoção: diálogos em discussão**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

PROGRAMA: Educação

- **EDF 5093-3: Práticas de linguagem em contextos de ensino-aprendizagem**

O objetivo da disciplina é realizar uma reflexão sobre a articulação da linguagem com o contexto escolar, a partir de dois conceitos principais que nortearam os estudos realizados ao longo do curso, o conceito de “*contexto*” e o de “*textualidade*”, ambos baseados nas discussões propostas por Willian Hanks. A centralidade nestes conceitos reside em sua contribuição para a análise discursiva de gêneros discursivo-textuais orais e escritos em relação com a esfera escolar, principalmente em contextos mais específicos de ensino e de aprendizagem. Em especial, a contribuição do conceito de “*contexto*” na análise discursiva textual foi discutida em três dimensões principais: a cognitiva (no sentido em que os textos são produzidos de acordo com as representações dos sujeitos), a social/cultural e a histórica.

Para tanto, considerou-se uma abordagem do currículo escolar baseada em quatro perspectivas: a primeira relativa à concepção da escola como “forma social”, com base em B. Lahire, que propõe a ideia de “razão escolar”; a segunda foi relativa à psicologia sócio-histórica⁴ de Vigotski, voltada para a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem; a terceira perspectiva referiu-se ao contexto mais específico da sala de aula, que buscou ser compreendido a partir de estudos interacionistas; e a quarta e última perspectiva estava ligada ao trabalho docente, como macro categoria de análise, com base nos estudos realizados pela Escola de Genebra, e,

⁴ Utilizamos aqui o mesmo termo que foi utilizado pelo professor do curso, embora nós consideremos outra concepção, a histórico-cultural, com referência às contribuições trazidas por Zoia Prestes em sua tese de doutorado (PRESTES, 2010, p. 50).

a partir da qual, foram discutidas as noções de “sequencia de ensino”, “objeto de ensino”, “gestos didáticos” e “instrumentos de trabalho” do professor.

Além disso, foi proposta a elaboração de um artigo acadêmico como trabalho final, no qual a noção de “*contexto*” deveria contribuir para a análise de discurso de um corpus composto por textos escolhidos e vinculados à pesquisa desenvolvida no mestrado. Em nosso caso, o corpus de análise do artigo foi composto por dois planos de sequência didática de Geografia publicados em site oficial da revista “Nova Escola”, da Editora Abril S/A. Consideramos que o trabalho elaborado, que intitulamos de “Os contextos de aprendizagem da linguagem em sequências didáticas de geografia na revista Nova Escola”, foi de grande relevância para a definição de nosso projeto, tanto por permitir um aprofundamento maior nas teorias apresentadas para referenciar as concepções de “contexto” e “textualidade” na análise da relação entre o plano e a prática de sequências didáticas de Geografia em sala de aula, quanto para a elaboração de um método de análise que está proposto em nossa pesquisa.

Bibliografia lida no curso:

BATISTA, A. A. G. Papeis velhos, manuscritos impressos: paleógrafos ou livros de leitura manuscrita. In: ABREU, M.; SCHAPOCHINIK, N. (Orgs.). **Cultura letrada no Brasil – objetos e práticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB – FAPESP, 2005, p.87-116.

HANKS, William F. 1989. Texto e textualidade. In: BENTES, A. C.; REZENDE, R. C.; MACHADO, M. A. R. (Orgs.) **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p. 118-168.

_____. 2006. O que é contexto. In: BENTES, A. C.; REZENDE, R. C.; MACHADO, M. A. R. (Orgs.). **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p. 169-1203.

KOCH, I. V. G. Texto e contexto. In: **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. P. 21-33.

LAHIRE, B. La forme scolaire dans tous ses états. In: **La raison scolaire – école e pratiques d’écriture, entre savoir et pouvoir**. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2008, p. 23-48.

MOITA-LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONDADA, L. Relações entre espaço, linguagem, interação e cognição: uma perspectiva praxeológica. Tradução de Antonio Carlos Bastos de Mattos. In: SIGNORINI, I. et al. (Org.). *Situar a língua(gem)*. 1ª edição, São Paulo: Parábola Editorial, v.1, 2008.

ROCKWELL, E. Gêneros do Ensino: uma abordagem bakhtiniana. Tradução de Clécio Bunzen e Regina Vieira. In: **Trabalhos de Linguística Aplicados**. Campinas, nº 51.2, p. 487-513, jul./dez., 2012.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés em classe de français – Le travail de l’enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 17-28. Tradução de Sandoval Nonato Gomes-Santos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

_____. L’objet enseigné. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés em classe de français – Le travail de l’enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2010, p. 17-28. Tradução livre de Sandoval Nonato Gomes-Santos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

PROGRAMA: Geografia Humana

- **FLG 5101-1: Revolução Cognitiva, Aprendizagem Mediada e Importância da Geografia na Educação Básica**

O objetivo desta disciplina foi apresentar uma compreensão complexa sobre a importância da geografia na educação básica, a partir da articulação entre diferentes

abordagens, como a da psicologia da aprendizagem e a da filosofia da linguagem. Dentre elas, foi dado destaque à perspectiva sociocultural na formação de professores, assim como à importância dos princípios de interação mediada e dialogicidade no desenvolvimento de ações propostas para a produção de um pensamento complexo, compondo a ideia de um professor mediador da aprendizagem.

Nosso interesse na realização desta disciplina está relacionado à possibilidade de aprofundar nossa reflexão sobre a complexidade no papel do professor da escola básica no contexto contemporâneo, considerando a perspectiva sociocultural e as consequências desta complexidade nas possíveis visões adotadas pelo professor e práticas decorrentes, assim como na aprendizagem dos alunos. Acreditamos que a noção de aprendizagem mediada e de pensamento complexo foi essencial para as reflexões que balizaram nossas análises.

O trabalho desenvolvido na disciplina baseou-se no estudo de uma proposta de articulação entre as concepções de mediação, diálogo e complexidade trabalhadas na disciplina, a partir das teorias elaboradas respectivamente por Reuven Feuerstein, Mikhail Bakhtin e Edgar Morin. Este trabalho culminou na apresentação de um seminário em uma das aulas da disciplina e na elaboração de um relatório crítico sobre esta apresentação.

Bibliografia lida no curso:

FEUERSTEIN, Reuven. **Mediated Learning Experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications**. London: Feundi Publishing House, 1994.

FREITAS, M. T. et al. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**, São Paulo: Cortez Editora, 2003.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios Alternativos**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

KOZULIN, Alex. **Instrumentos Psicológicos: La Educación desde una perspectiva sociocultural**. Barcelona – ES: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 2000.

MOREIRA, Ruy. **O Pensamento Geográfico Brasileiro: as matrizes clássicas originárias**. São Paulo: Ed. Contexto, vols. 1 e 2, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez / Ed. UNESCO, 2002.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**, Campinas, Papirus Editora, 1994.

VESENTINI, José William. **O Ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

Atividades de Pesquisa

Dentre as atividades que foram desenvolvidas durante a primeira etapa da pesquisa, principiamos apresentando três atividades relacionadas à vivência acadêmica de caráter mais geral e, em seguida, listamos os demais procedimentos adotados para um encaminhamento mais específico de nossa pesquisa.

A primeira das três atividades gerais se refere à participação quinzenal como pesquisadora, e como professora de Geografia na Educação Básica pública, no “*Círculo de Pesquisa e Estudos das Fronteiras Teóricas para a Formação de Professores de Geografia*”, do Laboratório de Materiais Didáticos (LEMADI), do Departamento de Geografia, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo – Grupo de Estudos e de Pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Maria Eliza Miranda, que desenvolve pesquisas acadêmicas teóricas e aplicadas no ensino de

Geografia no ensino fundamental e médio nas redes públicas (estadual e municipal) e também em escolas da rede de ensino particular.

A segunda delas está ligada à participação e exposição de artigo acadêmico, intitulado “*A escola como espaço da mediação do conhecimento*”, no 1º Seminário Interno de Leitura Inicial das Pesquisas sobre Formação de Professores para o Ensino de Geografia e Outras Áreas do Currículo Escolar, realizado pelo LEMADI com o apoio do Programa de Pós-Graduação de Geografia Humana, Departamento de Geografia, FFLCH, USP, com duração de 16 horas, realizado em 10 e 11 de agosto de 2012.

E a terceira delas, consistiu na realização do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, que visa aprimorar a formação de alunos de pós-graduação para a atividade didática de nível superior do ensino de graduação. O Programa foi composto por duas etapas: a primeira de preparação pedagógica, que foi realizada no 1º semestre de 2013; e a segunda, de estágio supervisionado em docência no ensino superior na disciplina de Ensino de Geografia na Escola Básica, no curso de graduação do Departamento de Geografia, USP, realizado ao longo do 2º semestre de 2013.

Em relação aos procedimentos mais específicos de nossa pesquisa, iniciamos apontando a realização de levantamentos bibliográficos iniciais, com a finalidade de verificar pesquisas acadêmicas existentes relacionadas ao nosso tema de estudo.

A partir destes levantamentos, identificamos diversas pesquisas relativas a publicações impressas direcionadas aos docentes da escola básica e sua repercussão nas discussões relativas a diversos elementos que compõe o campo educacional. Dentre os elementos encontrados estão: as representações do papel do professor ou de um modelo

de professor; a construção do imaginário do professor; a divulgação de correntes pedagógicas; a circulação dos discursos que envolvem concepções de escola, ensino e aprendizagem; a relação entre os saberes pedagógicos e a formação de professores; a relação entre discurso, saber e poder; os sentidos da alfabetização; e outros.

Acreditamos que estes trabalhos dialogam de diferentes maneiras com nossa pesquisa e que, enquanto referências atuais, podem incrementar e ampliar a contextualização da nossa problemática. A seguir listamos as referências dos trabalhos encontrados.

Levantamento Bibliográfico:

BALDUÍNO, Soraia Cristina. **Sombras de mulheres**: um estudo sobre a representação feminina e a categoria docente na Revista do Professor (1934-1965). Tese de doutoramento – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BARROS, Elaine Lacerda de. **Os saberes pedagógicos e o modelo de docência veiculados pela Revista Nova Escola (1998-2002)**. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BARZOTTO, Valdir Heitor. **Leituras de revistas periódicas; forma, texto e discurso**. Tese de doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas, Campinas, 1998.

BICCAS, Maurilane de Souza. **O impresso como estratégia de formação de professores(as) e de conformação do campo pedagógico em Minas Gerais: o caso da Revista do Ensino (1925-1940)**, 2001.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. A Produção do saber na escola: possibilidades emancipatórias da narração na formação permanente do educador. In: **Contexto e Educação**. Ijuí, ano 13, n. 50, p. 97-124, 1998.

CATANI, Denice Bárbara. A Imprensa periódica educacional e o estudo do campo educacional. Educação e Filosofia, Minas Gerais, vol. 21, p. 115-130, janeiro, 1996.

CARVALHO, Miguel Luís. A construção do conhecimento pedagógico e os seus especialistas: linhas de trabalho para uma investigação histórica e comparada de revistas de ensino. In: **História da Educação**. Pelotas, v. 5, n.10, out, 2001.

COSTA, Gilcilene Dias da Costa. **Entre a política e a poética do texto cultural: A produção das diferenças na Revista NOVA ESCOLA**. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

EIZIRIK, Marisa Faermann (Coord.). **Educação, discursos e poder: uma análise da revista Nova Escola – 1989-1994**. Porto Alegre, CNPQ, 1996. Relatório.

EIZIRIK, Marisa Faermann; COMERLATO, Denise. **A escola (in)visível: jogos de poder/saber/verdade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e a função docente. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Porto: Ed. Porto, 1991, p. 93-108.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. **A revista NOVA ESCOLA: Um projeto político-pedagógico em andamento (1986-2000)**. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiás.

FRADE, Isabel Cristina A. S. Aproximações entre Educação e Comunicação. In: **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 7, n. 41, set/out, 2001.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Disponível em: <<http://www.fvc.abril.com.br>>.

GALLEGO, Rita de Cássia. Imprensa periódica educacional paulista (1890-1990) saberes pedagógicos e formação de professores. In: Simpósio de pesquisas da FEUSP, 3., 1998, São Paulo. Estudos e documentos... São Paulo: FEUSP, 1998, v. 39, p. 122-140.

MARZOLA, Norma. Os sentidos da alfabetização na revista Nova escola. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2000.

MORRONE, Maria Lucia. **Revista Nova Escola: discursos, representações e prescrições pedagógicas no ensino da História (1986-1995)**. Tese de doutorado – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

NÓVOA, Antonio. A imprensa de educação e ensino. In: CATANI, Denice (Org.) **A educação em revista**. São Paulo: Escrituras, 1997, p.11-31.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: **Revista da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo, v. 25, p. 11-20, 1999.

PEDROSO, Leda Aparecida. A revista Nova Escola: política educacional na nova república. 1999. Tese de doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ROCHA, Andreza Roberta. **Relatos de experiência publicados na revista Nova Escola (2001-2004):** modelo de professora ideal. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RODRIGUES, Maria Helena. Formação e trabalho do professor: um estudo sobre a revista Nova Escola (1986-1994). In: Simpósio de Pesquisas da FEUSP, 3., 1997, São Paulo. Estudos e documentos... São Paulo: FEUSP, 1997, v. 38, p. 112-118.

SILVA, Vivian Batista da. **Histórias de leituras para professores:** um estudo da produção e da circulação de saberes especializados nos “manuais pedagógicos” brasileiros (1930-1971). Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

VIEIRA, Martha Lourenço. **Construtivismo: a prática de uma metáfora:** forma/conteúdo do construtivismo em NOVA ESCOLA. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 1995.

A partir desse levantamento, pudemos identificar, a partir da década de 1990, a publicação de diversos estudos, em sua maioria trabalhos acadêmicos de mestrado e doutorado, voltados para a análise de temas educacionais presentes em revistas de ensino. Embora tais estudos estejam relacionados a diversas perspectivas teóricas, tais como a sociologia, a pedagogia, a linguística e a história, foi possível perceber a predominância de uma problemática relacionada à formação docente ou à análise das relações entre posições políticas e posições didáticas prescritas pelas revistas. Consideramos que a leitura e que a avaliação crítica destes estudos são potencialmente profícuas para considerações futuras sobre abordagens e metodologias em torno da temática envolvida em nosso próprio trabalho acadêmico. Além destes, também propomos outros referenciais na seção prevista para leituras futuras, que denominamos de “Bibliografia a ser consultada”.

Além do levantamento bibliográfico, também realizamos leituras que foram de grande relevância para delimitar a nossa problematização, através da escolha de parte dos referenciais teórico-metodológicos que subsidiam nossa pesquisa. As leituras realizadas estão indicadas neste relatório nas referências “Bibliografia Consultada” e “Bibliografia Citada”, e as principais foram abordadas ao longo do plano da dissertação.

Outro procedimento realizado que consideramos relevante nesta primeira etapa de nossa pesquisa consistiu na elaboração e na aplicação de uma sondagem piloto, por meio de um questionário direcionado a professores da educação básica. Este questionário foi elaborado com a finalidade de levantar informações iniciais sobre as fontes de referência de estudo e do trabalho do professor e sua relação com a escolha dos textos utilizados em sala de aula, e, mais especificamente, para recolher pistas iniciais quanto à percepção de professores sobre publicações impressas, como revistas de educação ou de ensino de geografia e sua utilidade para o trabalho docente.

Esclareço que essa sondagem fez parte de um questionário de caracterização inicial dos professores participantes do banco de dados relativo à 6ª Edição do Curso de Extensão *Programa de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem Mediada de Geografia para a Educação Básica*, do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, coordenado pela Profa. Dra. Maria Eliza Miranda. Este questionário de caracterização foi aplicado em fevereiro de 2014 em um grupo de dezesseis professores participantes. Do total de questões do questionário de caracterização, escolhemos vinte e cinco relacionadas ao nosso objeto de estudo, sendo seis delas específicas para caracterizar a formação dos professores envolvidos. A análise das respostas obtidas será parte de nossas atividades de pesquisa futuras.

Outro procedimento específico de grande importância que realizamos foi a elaboração e aplicação da metodologia de análise em uma amostra piloto, composta por duas sequências didáticas de geografia encontradas na revista digital de educação, Nova Escola, da Fundação Victor Civita e publicada pela Editora Abril S/A. A realização deste procedimento e a apresentação de seus resultados iniciais estão descritas no Capítulo 2 – Andamento da Pesquisa.

Por fim, o último procedimento realizado foi o experimento de elaboração e aplicação de outro modelo de sequência didática diferenciado dos modelos analisados em nossa amostra piloto, em duas turmas de alunos de 6º ano do ensino fundamental de escola pública da rede municipal, na qual atuamos como professora de Geografia. Este modelo foi elaborado com base nos referenciais que utilizamos em nossa pesquisa e a experimentação de sua aplicação prática ao longo do segundo semestre de 2013 nas aulas de geografia contribuiu de maneira significativa para as reflexões que nos conduziram a definir a abordagem assumida neste trabalho. Abordaremos este experimento de forma sucinta na apresentação da projeção de nosso Capítulo 4, referente à proposição de outros modelos de sequência didática para o ensino de Geografia.

Estágio atual da pesquisa

Após a realização das atividades de pesquisa mencionadas, chegamos à composição de uma problemática relacionada às tendências prescritivas observadas no setor educacional que vem atingindo, inclusive o ensino de geografia. A metodologia

que apresentaremos neste trabalho se baseia na análise discursiva de planos de sequências didáticas, oferecidos em revistas de educação não acadêmicas e pretende verificar como se estrutura a linguagem envolvida a partir de critérios pré-estabelecidos para compreender como a sua construção discursiva demarca concepções e legitima novos enfoques para a geografia. Para fundamentar nossas análises, recorreremos aos campos da Filosofia da Linguagem e da Psicologia da Aprendizagem e buscamos as interfaces que permitem aproximações para uma compreensão mais complexa da linguagem, tema central deste trabalho.

PARTE II – PLANO DA DISSERTAÇÃO

Introdução

Apesar de existirem livros didáticos⁵ em todas as escolas, e destes livros buscarem estar atualizados de acordo com o currículo e as competências e habilidades previstas por lei em propostas e orientações curriculares (ou nos PCNs), e ainda, apesar destes ofertarem textos a serem lidos e sugestões de atividades didáticas relacionadas a estes, a disponibilização destes materiais parece não ser um apoio suficiente às práticas de ensino de grande parte dos professores frente aos desafios encontrados em seu dia a dia, que são relacionados à aprendizagem de seus alunos.

Em sua realidade cotidiana, o professor vive constantemente o confronto entre o seu ideal de aula, suas concepções de ensino e aprendizagem e as “respostas” que consegue obter de seus alunos perante as suas propostas no cotidiano. Essas respostas estão relacionadas a diversos níveis de “incompreensão” mútua entre o professor e o aluno, que perpassam tanto os subterrâneos da linguagem falada e escrita, e ligadas a isso, funções intelectuais também ainda não desenvolvidas por seus alunos como também funções de natureza afetiva – ambas advindas de vivências e de experiências muito diferentes entre os sujeitos, que resultam em repertórios variados.

De acordo com B. Charlot em entrevista, questionado sobre por que a relação entre professores e alunos é tão difícil, o autor responde:

Para os alunos, há uma lógica no ato de estudar e, para os professores, há outra. Ouço muito das crianças: ‘Fui a todas as aulas, estudei em casa e não concordo com as notas que recebi’. O professor retruca, afirmando que o estudante é preguiçoso e não entendeu a matéria. Esse descompasso revela o

⁵ Quando não são livros didáticos, são cadernos do aluno e livros do professor pertencentes a propostas curriculares, livros de apoio ou ainda sistemas apostilados que encontramos em seu lugar.

grande abismo que existe entre as pessoas e interfere no processo de aprendizagem⁶.

Esta incompreensão, porém, está relacionada aos critérios utilizados pelo professor, que independem da sua relação com o aluno, e que estão vinculados, na realidade, a questões de sua formação. Ao ingressar no magistério, o professor percebe um descompasso entre os referenciais de formação inicial e a ação imediata que a sua prática requer para atender às situações que emergem na sala de aula.

Diante disso, para desenvolver com autonomia o seu trabalho, o professor busca apoio, cooperação ou mesmo identidade em sua equipe escolar para redefinir seu papel na escola. Porém, a escola enquanto instituição está cerceada por limitações inúmeras, e encontra-se praticamente “des-institucionalizada” pelo momento atual do mundo contemporâneo, que tem, como uma de suas consequências, a negação da cultura moderna.

Assim, ao invés de cooperação e identidade, o professor encontra na equipe escolar o que Hargreaves⁷ aponta como sendo a “colegialidade artificial”, que é mediada por uma micropolítica ainda pouco discutida atualmente, e, que, de acordo com outros especialistas, limita o sentido da “cooperação”, a qual efetivamente acontece na escola pela troca de “conselhos” ou de “experiências”. Porém, para Hargreaves, mesmo quando, mais raramente, a cooperação consiste em uma parceria efetiva, esta se encontra limitada a planejamentos conjuntos de ações pontuais, que isoladamente não conseguem provocar as modificações que seriam necessárias a um projeto de escola

⁶ Entrevista de Bernard Charlot concedida à Revista Nova Escola. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacaocontinuada/bernard-charlot-conflito-nasce-quando-professor-nao-ensina-609987.shtml>

⁷ HARGREAVES, A. Colaboración y colegialidad artificial – Copa reconfortante o cáliz envenenado?. In: **Profesorado, cultura y postmodernidad**: Cambian los tempos, cambia el professorado. 5ªed. Ediciones Morata S. L., 2005.

voltado para uma transformação significativa, por estes planejamentos não alcançarem propostas realmente reflexivas.

Alguns professores são impulsionados politicamente a buscar novas respostas através de variados cursos de formação continuada, presenciais ou à distância, já que estes oferecem não só uma atualização de conhecimentos, mas também pontuação para evoluções funcionais que lhe conferem aumentos salariais, ainda que pouco significativos dentro de sua base salarial.

Além disso, não se pode ignorar que a educação seja, hoje, alvo de muitos interesses e que existe uma pressão no meio comunicacional para que esta classe mantenha-se continuamente buscando formação, pois é incontestável o fato de que a grande massa de professores atuantes na escola básica, especialmente pública, tem formação em licenciaturas de curta duração e, quando não, também à distância. Este fato condiz com a lógica capitalista da ampliação do mercado da educação, que libera rapidamente profissionais para trabalharem no mercado, e, que ao mesmo tempo, irão garantir um público consumidor de cursos, materiais didáticos e publicações específicas de uma verdadeira *indústria* da formação continuada.

Por fim, parte dos professores busca em outras fontes sugestões de planos de ensino ou de sequências didáticas que abrangem variados temas que são aparentemente “diferentes” dos que realizam em sua prática e que possam parecer mais “interessantes” aos alunos ou, até mesmo, “inovadores” em suas propostas, por conterem estratégias didáticas que preveem a ação de seus alunos articulada ao uso das mídias/recursos tecnológicos, e que poderiam, assim, solucionar o seu problema na sala de aula, ainda que por poucas aulas, para garantir a tranquilidade almejada e a sensação de estar ensinando melhor. Desta forma, encontramos mais um dos elementos que cercam o

professor: as publicações impressas e digitais que lhe dizem “o que fazer” na sala de aula através de sugestões prescritas por especialistas e intelectuais da área.

Ainda não temos os dados que possam demonstrar a quantidade e a qualidade de leituras que os professores da escola básica buscam com essa finalidade de modo autodidata. Mas, de antemão, já sabemos que existe um mercado de prontidão para atender a essa demanda e o qual oferece, periodicamente, novos pacotes de “esperança” com possibilidades de atender aos professores que se sentem “perdidos”.

Enquanto o professor está imerso nesta condição, outras ações acontecem no plano do mercado. O Jornal Folha de São Paulo publicou no dia 12/02/2014 o anúncio do Grupo Abril de negociação pela venda de seu segmento de educação. As informações presentes na notícia demonstram como o segmento possui grande valor comercial e pode ser muito interessante ao mercado de novos investidores. Copiamos abaixo parte da notícia:

A Abril Educação tem origem nas editoras de livros e material didáticos Ática e Scipione, compradas pela companhia no final dos anos 1990. O segmento se tornou independente em 2010, ano em que o grupo adquiriu o Anglo.

Além das editoras e da rede de ensino, a divisão conta hoje com as escolas de idioma Red Baloon e Wise-UP, além de cursos preparatórios, e tem ações listadas na Bolsa.

A empresa terminou o terceiro trimestre do ano passado com 570 mil alunos, receita líquida de R\$ 178,4 milhões e um lucro de R\$ 7,3 milhões.⁸

A Abril Educação é um dos grandes grupos que hoje se ancoram financeiramente no campo da educação. A educação, além de ser um direito que deve ser acessado por todos, é um setor no mercado de alta lucratividade.

⁸ Notícia publicada no site do jornal eletrônico Folha de São Paulo. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2014/02/1410579-grupo-abril-avalia-venda-do-segmento-de-educacao.shtml>. Acesso dia 13 de fevereiro de 2014, às 17h19min.

Nesta notícia temos somente um exemplo da diversidade do setor, que é muito mais diverso e amplo em suas ofertas, que segundo nossas observações iniciais, podem ser divididas/categorizadas entre:

a) materiais didáticos e publicações com os quais lucram as inúmeras editoras – dentre eles livros didáticos; livros paradidáticos; livros de apoio; livros de literatura juvenil, considerados como “clássicos” para os alunos; apostilas; e revistas direcionadas aos profissionais da educação.

b) cursos de formação diversos vinculados aos alunos, aos professores da educação básica, aos estudantes universitários, aos profissionais de vários setores, inclusive os do ramo empresarial – podem ser oferecidos cursos de línguas, técnico-profissionalizantes, graduação, pós-graduação, especializações, cursos de extensão e programas de tecnologia educacional entre outros – com os quais lucram empresas e instituições privadas que, muitas vezes, estão interessadas nos negócios que os investimentos públicos representam como potencial para a lucratividade privada.

c) sistemas integrados, dos quais os casos mais emblemáticos são os sistemas apostilados, que quando não são responsáveis pela abertura de filiais de uma rede já consolidada – como o “Objetivo” ou o “Anglo” –, fornecem às escolas da rede privada ou de redes públicas, municipais e estaduais, o pacote completo: material didático (basicamente composto de apostilas) e cursos de formação associados a módulos de ensino, incluindo assessoria pedagógica. Além destes, outros sistemas semelhantes, vendidos como plataformas adaptativas emergem no mercado, apresentando como diferencial um sistema individualizado, voltado para as necessidades específicas de cada

aluno, como exemplo na área temos a empresa *Geekie*⁹, que já implementou seu sistema em mais de 13 mil escolas públicas por todo o país.

Mesmo nos casos de revistas que não estão necessariamente relacionadas a um lucro obtido diretamente pela editora, consideramos que haja uma grande influência deste tipo de publicação tanto no mercado, quanto na ação dos professores em suas salas de aula. É o caso da revista “Nova Escola”, uma das revistas de maior circulação e das mais conhecidas entre os profissionais do setor educacional. Com distribuição em todo o território nacional, a revista é publicada e financiada pela Fundação Victor Civita e vendida a preço de custo (atualmente R\$ 4,50) no mercado.

Até 2013, uma das estratégias de divulgação da revista era o envio periódico de exemplares diretamente às escolas e às casas de professores, mesmo sem a solicitação prévia dos mesmos. Embora a Fundação Victor Civita tenha sido criada em nome de um interesse em cooperar pelo avanço da educação nacional, nos questionamos sobre a origem do financiamento para esse tipo de publicação e por que existe interesse em financiar uma revista como a Nova Escola. Uma de nossas hipóteses iniciais é a de que esse tipo de publicação seria feito em nome de alguns segmentos de classes, como as empresariais, que ao se sustentarem na publicidade envolvidas nestas revistas, estariam veiculando visões de educação articuladas politicamente.

Considerando este contexto de difusão e expansão de publicações não acadêmicas especialmente voltadas ao público constituído por profissionais da educação, as quais veiculam orientações e propostas de atividades didáticas para o

⁹ Para consultar a respeito, acesse: www.geekie.com.br

ensino em geral, estamos trabalhando na análise de orientações e propostas de atividades que se encontram neste contexto para o ensino de geografia.

Estas publicações não tratam as questões centrais dos currículos escolares, mas difundem e apresentam propostas de atividades a partir de enfoques e temáticas que constam dos PCNs na perspectiva de Temas Transversais constituindo um rol bastante diversificado, tais como o uso de diferentes linguagens no ensino, o uso das diferentes tecnologias, a questão das minorias, dos movimentos sociais, a reprodução do espaço urbano, questões de gênero, do meio ambiente e outros.

Embora essas publicações sejam responsáveis pela circulação de discursos que afirmam sua legitimidade através das referências teórico-metodológicas que apresentam para o trabalho docente, na realidade pudemos constatar a partir de análises preliminares, uma flagrante fragilidade conceitual e o caráter retórico que tais discursos possuem e que, inclusive, não se sustentam com base no rigor do conhecimento acadêmico e científico.

Entendemos que, embora o discurso presente nessas publicações vise contribuir para a superação do ensino *mnemônico* e tradicional, tratando de problemas atuais do mundo, no caso do ensino de Geografia e, em que pese a importância dos temas tratados, essas publicações são responsáveis pela popularização e simplificação da abordagem realizada destas temáticas se considerarmos a forma como as orientações e propostas didáticas estão estruturadas, nas quais a complexidade inerente a essas temáticas também fica reduzida.

Duas consequências são verificadas nesse processo: de um lado, a descaracterização do conhecimento relacionado às temáticas envolvidas as quais se

transformam em discurso retórico; e de outro lado, a limitação da importância do ensino de geografia que passa a ser concebido como um campo difuso de atualidades.

Assim, em última instância, ao analisarmos como os conteúdos de geografia são abordados nas sugestões didáticas destas revistas, abrimos a possibilidade de também refletir sobre a vulgarização do ensino de geografia – que desempenha um papel estratégico na transição paradigmática da educação –, considerando-se os processos tanto em relação à prática de ensino de geografia, quanto em relação às próprias concepções de geografia. Além disso, numa perspectiva mais ampla, refletimos sobre como a transição que ora está em curso tem contribuído para o rebaixamento da compreensão sobre a importância dos conhecimentos tradicionalmente estruturadores dos currículos escolares, os quais são produzidos historicamente e socialmente, e intervém também no desenvolvimento dos processos culturais da sociedade, em geral.

Assim, este trabalho vem se orientando a partir da hipótese que formulamos até o presente momento. Consideramos que considera o enunciado contido em atividades de ensino de geografia prescritas em revistas de educação, não apenas prescrevem didáticas específicas para o ensino, mas também a circulação de concepções estruturantes como as de mundo, ser humano, escola, ensino, aprendizagem, e etc., veiculando tendências ideológicas que participam ativamente para a mudança que vem sendo operada em nosso país, que envolve a transição da educação liberal e humanista para a educação neoliberal tecnicista, que vem se tornando hegemônica devido caráter mercantilista dos interesses nela envolvidos.

Tanto as reportagens, quanto as atividades que são oferecidas aos professores-leitores, promovem visões que exercem influência sobre a esfera da opinião pública, mormente de professores, alimentando a tendência prescritiva que descaracteriza e

desnatura o papel do professor e a própria finalidade da escola, enquanto instituição responsável pelo ensino do conhecimento histórica e socialmente acumulado. Na realidade, estes *textos* colocam ênfase no papel do professor por intermédio da difusão de atividades *prontas* com enfoques e temáticas diversas, que não fazem parte das abordagens tradicionais da formação de professores e dos currículos, contendo discursos técnicos e metodológicos de caráter *prescritivo* que desconsideram a formação dos professores e a situação educativa e cultural dos diferentes segmentos da população em idade escolar, nos diversos níveis dos processos de escolarização.

Portanto, concebemos estas atividades como sendo portadoras de discursos legitimadores da transição em curso, que reforçam o caráter *tecnicista* das mudanças políticas educacionais e não estão interessadas, realmente, nas mudanças da prática em si do professor, mas sim colocar em circulação na sociedade concepções que tendem a se tornar hegemônicas, e que constituem uma tendência ideológica, pois ao mesmo tempo em que valoriza a questão educacional, induz, participa e contribui ativamente para a própria mudança paradigmática da educação.

A metodologia deste trabalho se concentra na análise discursiva de sequências didáticas que encontramos em revistas de educação não acadêmicas e pretende verificar como se estrutura a linguagem envolvida a partir de critérios pré-estabelecidos para compreender como a sua construção discursiva demarca concepções e legitima novos enfoques para a geografia.

Acreditamos que a metodologia da análise de discurso possibilita a identificação de parte das distorções didáticas e pedagógicas subjacentes às sequências didáticas propostas e, em última instância, também possibilitaria observar a desconsideração da realidade do ensino e da formação do professor que atua na esfera pública presente

nestes discursos, considerando o descompasso apresentado entre o tempo, o espaço e os alunos reais. Além disso, ao observarmos as abordagens dos conteúdos nessas sequências, é possível refletir sobre a contribuição que, possivelmente, essas revistas vêm dando em relação a uma difusão de conteúdos que não necessariamente estão organizados e prescritos no sentido de apoiar o desenvolvimento de funções intelectuais dos alunos, e nem muito menos enriquecer a prática docente.

Para fundamentar esta análise, consideramos aproximações e interfaces entre três sistemas teóricos principais: o primeiro consiste na Filosofia da Linguagem e está baseado principalmente nas contribuições trazidas pela teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin, a partir da qual fundamentamos algumas ideias da perspectiva adotada: a primeira delas se relaciona à proposição de que na pesquisa realizada em ciências humanas, deve-se conceber que existe uma relação entre os sujeitos que participam desta (sujeito-sujeito), e não entre um sujeito e um objeto da pesquisa (sujeito-objeto); a segunda e a terceira se referem às noções de dialogia e de gêneros discursivos textuais, que nos permitem considerar que a situação comunicacional envolvida em questão consiste em uma relação dialógica entre a enunciação presente nas sequências didáticas (que supõe uma autoria) e o professor leitor dessas sequências, que também é um autor de enunciados neste diálogo. Além disso, o professor também é o autor de sua aula, a qual aqui não constitui apenas o contexto da própria prática docente, mas também um gênero discursivo textual.

O segundo se refere ao campo da Psicologia da Aprendizagem, do qual tomamos a ideia de transmissão cultural de Lev. Vigotski, que nos permite discutir o papel de mediação da linguagem, a questão envolvida na gênese dos conceitos científicos e a concepção de aprendizagem envolvida nas sequências didáticas. E o terceiro, está ligado à esfera da Comunicação, em que pretendemos futuramente buscar contribuições tanto

nas reflexões sobre os meios de comunicação, propostas por Hans Magnus Enzensberger e, ainda as reflexões sobre o agir comunicativo colocadas por J. Habermas, em que a técnica é discutida como ideologia, ambas fundamentais para compreender o discurso presente nas publicações analisadas.

Refletir sobre a complexidade da proposta de estudo envolvida em nossa pesquisa – compreender o discurso que permeia atividades didáticas de Geografia, propostas em revistas de grande circulação, através do que é sugerido aos professores como metodologia e didática, e levantar possíveis consequências para as ações docentes através da adoção dessas atividades didáticas prescritas – considerando as contradições inerentes a estas prescrições, as concepções de geografia que estão presentes e também as suas consequências para o debate envolvido na transição paradigmática da educação em nosso país – envolve a necessidade de retomar o debate sobre a qualidade da formação de professores a partir de aspectos que não têm sido considerados em análises educacionais.

Acreditamos que a investigação sobre os significados e as consequências das prescrições presentes nestas publicações possa revelar como estas se encontram baseadas na ideia de desqualificação dos profissionais da educação na atualidade, principalmente da escola pública. Dessa forma, consideramos de grande relevância compreender o significado deste mercado de publicações que se propõem como referência legítima para prescrever ao professor como deve ensinar os conhecimentos da Geografia ou de outras disciplinas na sala de aula.

Isso porque, a pretensão destas publicações parte de uma visão validada de cultura que valoriza o profissional e os saberes acadêmicos, já que suas propostas são elaboradas com base em consultorias. Porém, de acordo com o que observamos mais

adiante em nossas análises, a forma como essas publicações apresentam suas sugestões deixam implícitos, quando não ausentes, os seus objetivos e finalidades, como se a ação do professor de transferir a proposta das páginas da revista para ensinar os alunos em sala de aula fosse automática. E, embora tais prescrições sejam feitas em nome de uma melhoria no ensino, talvez estas sejam responsáveis por proporcionar situações de efeito contrário, já que elas pressupõem uma realização mecânica da proposta e, não um professor leitor que seja autor de seu processo. Portanto, no limite, essas publicações já contam com a desqualificação do professor da educação básica, mesmo que não conheça, de fato, as suas práticas.

Em relação à postura que não considera a realidade da prática docente e mesmo as vozes do magistério atual, e que faz parte das tendências prescritivas voltadas para o ensino, o professor António Nóvoa abre o prefácio da segunda edição do livro que organizou “Profissão Professor” trazendo uma crítica severa às produções acadêmicas que vem sendo escritas sobre os professores, que abordam especificamente contextos de formação contínua, que, segundo ele: “é preciso reconhecer que eles (produções acadêmicas) cumpriram essencialmente uma função de vulgarização, não tendo, na maior parte dos casos, contribuído para construir novos modelos de análise”¹⁰.

Nesse mesmo sentido de desconsideração, Nóvoa apresenta ao final desse prefácio uma metáfora sobre o lugar que o professor ocupa, frequentemente, nos discursos sobre a educação:

É verdade que os professores estão presentes em todos os discursos sobre a educação. Por uma ou por outra razão, fala-se sempre deles. Mas muitas vezes está-lhes reservado o “lugar de morto”. Tal como no bridge, nenhuma jogada pode ser delineada sem ter em atenção as cartas que estão em cima da mesa. Mas o jogador que as possui não pode ter uma estratégia própria: ele é o referente passivo de todos os outros.

¹⁰ NOVOA, A. **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora LDA, 1999, p. 7.

Apesar de ter insistido nas formas de exclusão dos professores, legitimadas em processos de tecnologização, de privatização e de racionalização do ensino, não ignoro a existência de outros movimentos que vão em sentido contrário. As realidades educativas são paradoxais e, muitas vezes, contraditórias. Todo o esforço teórico para as tentar compreender tem de fugir às linearidades explicativas e refletir a complexidade das posições em confronto.¹¹

Embora o autor reconheça o paradoxo envolvido nas realidades educativas e a existência de um esforço realizado para compreender a sua complexidade, podemos observar que a sua maior preocupação está relacionada aos processos que legitimam a “tecnologização”, a “privatização” e a “racionalização”, que desconsideram a relevância de uma abordagem humanista que considere a multiplicidade dos aspectos da realidade envolvida na profissão docente.

Na realidade, pouco se conhece sobre as práticas dos professores da escola básica pública e, também, sobre a qualidade de seu ensino, pois esta é avaliada somente através de avaliações externas que são aplicadas pontualmente e não são capazes de avaliar o processo de aprendizagem do aluno como um todo, e apresentam resultados baseados em um único momento capturado e com critérios, portanto, duvidosos. Além disso, uma visão estigmatizada também é construída pelas informações e factoides que são divulgados pela imprensa, geralmente relacionados a escândalos que acontecem de modo pontual e desarticulado na escola pública.

Dessa forma, a análise discursiva das sequências publicadas que pretendemos realizar tem sua relevância na retomada do debate não só sobre a qualidade da formação do professor, mas também sobre a qualidade do ensino na escola pública.

Por outro lado, se formos aprofundar nossa discussão sobre a estigmatização da escola pública, não podemos deixar de retomar as ideias apresentadas pelo professor José Mário Pires Azanha em uma publicação realizada em 1987, na Revista Brasileira

¹¹ IDEM, p.15.

de Administração da Educação. Embora, naquela ocasião o autor estivesse escrevendo em um contexto que difere do nosso atual, ele apontou o problema da estigmatização da escola pública, em uma discussão que propunha novas reflexões em torno da diferenciação entre os *atos ocorridos* que levaram à mudança na qualidade de seu ensino e a *visão* que foi *difundida desses atos*.

Segundo ele, a *visão difundida* seria uma simplificação e uma banalização de um processo muito mais complexo e que, infelizmente, foi traduzido como uma “queda do nível” da qualidade do ensino escolar a partir da política de expansão de vagas em 1967, em que a administração Ulhoa Cintra teria instituído “a escolaridade básica de oito anos, com a abertura do ginásio a todos os egressos da escola primária.”¹²

Para esclarecer ainda, Azanha levanta os *atos ocorridos* que julga terem contribuído para esta estigmatização e com o objetivo de contextualizar a discussão, inicia descrevendo como a recepção de uma “numerosa clientela nova” trouxe problemas de ensino inéditos ao magistério e como os “parâmetros pedagógicos vigentes” na época não foram suficientes para enfrentar tais problemas e resolver a situação emergente, pois estes requeriam ações que estavam fora do alcance de “coordenadas estritamente pedagógicas”, como a postura que foi adotada por parte do magistério, que gerou graves consequências para a educação pública:

Mais do que soluções técnicas, o que se exigia era uma alteração da mentalidade do próprio magistério em face de suas novas responsabilidades profissionais. Contudo, essa reformulação da consciência profissional não ocorreu e o magistério opôs firme resistência à democratização do ensino público de 1º grau. Daí pra cá foi-se consolidando uma visão altamente negativa da escola pública e para cuja formação concorreram diferentes motivações e interesses facilmente identificáveis.¹³

¹² AZANHA, J. M. P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p.12.

¹³ Idem, p. 13-14.

A reflexão deste autor enumera os principais fatores que, conciliados, deram início ao processo de estigmatização da escola pública. Para ele, o primeiro seria o ressentimento social provocado na classe média pela perda de exclusividade que seus filhos possuíam de frequentarem a escola pública. O segundo estaria relacionado aos interesses empresariais e confessionais no ensino, que foram obrigados a redirecionar seus investimentos. O terceiro fator foi o rótulo dado ao processo de democratização do ensino de “massificação”, com um sentido pejorativo e de visão elitista. O quarto estaria ligado à desmotivação docente para reivindicar os investimentos necessários à nova realidade educacional e que conduziu a uma inércia governamental no setor de investimentos educacionais, que seriam capazes de criar as condições básicas de adaptação à expansão do ensino público, e consequentemente, de proporcionar melhorias. O último e, mais grave, na opinião de Azanha, é o fato de o magistério público ter abandonado a estratégia de vincular o nível de ensino à sua própria situação salarial e, com isso, a qualidade do ensino deixou de ser pauta das reivindicações do magistério, perdendo, assim, “o apoio daqueles que deveriam ser seus defensores naturais.”¹⁴

Consideramos que essa reflexão ainda seja de grande atualidade e relevância para compreendermos de forma mais aprofundada, o debate da qualidade da educação pública, que hoje tem uma estigmatização centrada nas defasagens extremas de aprendizagem das competências de leitura e de escrita que são apresentadas por seus alunos. Sabemos que o “sucesso” ou a qualidade do desenvolvimento destes processos na escola dependem da aquisição de uma base consolidada de alfabetização pelos alunos, pois o trabalho com o conhecimento científico requer a articulação de funções intelectuais para além da codificação e da decodificação do “código letrado”.

¹⁴ Idem, p. 17.

No “*Relatório Final do grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos*”, elaborado em 2007 pela Comissão de Educação e Cultura do Congresso Nacional, podemos encontrar uma das inúmeras constatações preocupantes relativas às condições que compõem a realidade do processo de alfabetização em nosso país:

[...] o Brasil não vem conseguindo alfabetizar adequadamente suas crianças - conforme evidenciado pelo desempenho dos alunos nos anos posteriores. A alfabetização inadequada compromete o sucesso escolar dos alunos e afeta de maneira irreversível a trajetória escolar dos alunos de nível socioeconômico mais baixo, que constituem a maioria da população que frequenta as escolas [...] quase 80% dos alunos que concluem o oitavo ano do Ensino Fundamental se tornam candidatos a analfabetos funcionais - inviabilizando a proposta de erradicar o analfabetismo adulto.¹⁵

Embora este não seja um problema exclusivo do Brasil e, também, não tenha emergido apenas recentemente – teve início desde o processo de democratização da escola pública à população –, é bastante atual a preocupação em torno da ausência de avanços nesse sentido, ainda que consideremos o rol de ações propostos em inúmeros documentos oficiais do governo e de trabalhos acadêmicos escritos com o objetivo de buscar soluções para este problema complexo; e ainda, que consideremos que, talvez, estes devessem buscar uma compreensão mais profunda do problema conforme o que já foi exposto a partir das ideias de José Mário Pires Azanha.

Na realidade, o processo de expansão de vagas nas escolas não garantiu o acesso real à educação, pois não foi dada a ênfase necessária à criação de um projeto educacional que viabilizasse o acesso da população à cultura escolar. Além do problema apontado por Azanha, quanto às questões do próprio magistério, podemos nos questionar a respeito das diferentes destinações da verba pública que consideramos como duvidosas ou, ainda, considerar um fator adicional que contribui para bloquear esse acesso, os sistemas que foram criados em rede, estaduais e municipais, estão

¹⁵ Brasil. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final. -- 2. ed. -- Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007. p. 180 -- (Série ação parlamentar ; n. 246), p.14.

apoiados em um tipo de espaço abstrato que não possibilita o desenvolvimento de vínculos entre os principais sujeitos deste contexto e a escola: os alunos e os professores.

Este último fato, aponta para outras consequências que dificultam a construção de sentido, de história ou de identidade da escola e, com isso compromete a apreensão de significados que deveriam pertencer a esse movimento de construção e ilustra como, de forma generalizada, podemos considerar as consequências da incompreensão da mudança de contexto em que se aprofundou a falta de um projeto educacional para o país, considerando também a questão da qualidade do ensino.

Entretanto, ressaltamos que temos clareza de que este não seja um problema exclusivo da educação, mas sim, característico à cultura do novo capitalismo, que, segundo SENNET (2006), torna fragmentárias as condições sociais de vida das pessoas e requer um ideal cultural, que só poderia ser encontrado em “seres humanos nada comuns”, baseado em “uma individualidade voltada para o curto prazo, preocupada com as habilidades potenciais e disposta a abrir mão das experiências passadas”, pois para o autor: “a maioria das pessoas não é assim, precisando de uma narrativa contínua em suas vidas, orgulhando-se de sua capacitação em algo específico e valorizando as experiências por que passou.”¹⁶

Paolo Nosella, em artigo voltado para o debate sobre o compromisso político e a competência técnica do professor na década de 1980, também destaca e dá ênfase ao problema relacionado à cultura democrática em nosso país no contexto da época, observando como o *taticismo* político caracterizou-se como meio político e não permitiu uma política realmente compromissada com as transformações sociais necessárias,

¹⁶ SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2006, p.14.

dentre elas, a educação de qualidade. Portanto, em nosso país, ainda estamos buscando um processo de aprofundamento de nossa democracia e isso também inclui, entre outras questões, o acesso à educação pública de qualidade.

No Brasil já existiram regimes democráticos, mas uma cultura democrática, sólida e duradoura, é fruto de um ininterrupto processo histórico que infelizmente faltou. [...] Em todo caso, o processo foi desencadeado, existe, é promissor e não pode ser ameaçado, nem mesmo pelos que se consideram o ponto zero da História. Um processo democrático, ininterrupto e longo, ao criar uma cultura democrática, eleva o grau da transparência social, socializa as regras do jogo democrático, populariza as leis fundamentais da economia nacional e internacional. Uma cultura democrática enterra, definitivamente, nossa tradicional cultura autoritária e escravocrata.

Especificamente, para o campo educacional, esse processo de produção de cultura democrática ainda é um ‘jovenzinho’ de 20 anos, trouxe conquistas bem concretas, difundiu a escolarização, viu florescer numerosas organizações sindicais e profissionais, animou grandes e vigorosos debates, produziu revistas, livros e comunicação virtual. Tudo isso contribuiu para a melhor identificação histórica do Brasil em geral e de seus educadores em particular. Entretanto, nossa frágil cultura democrática precisa de guardiães e defensores contra toda tentação de recorrer a formas autoritárias e totalitárias do poder.¹⁷

Outra referência importante nos ajuda a compreender melhor as origens do problema educacional, a partir de um viés político, porém ressaltando a influência do setor empresarial sobre este, Maria Inês Salgado de Souza, que, se refere ao problema como “um quadro desolador que ninguém mais nega: o de uma educação empobrecida e reduzida a um malfeito adestramento do que se convencionou chamar de ‘clientela escolar.’”¹⁸ Em seu estudo sobre a criação do IPES¹⁹ pelo empresariado, ela afirma inclusive que através da recuperação de falas da elite orgânica é que o sistema educacional “foi um dos setores onde a classe dominante procurou afirmar sua hegemonia”²⁰, relacionando a má qualidade do ensino brasileiro ao avanço do capitalismo.

¹⁷ NOSELLA (2005), p. 229.

¹⁸ SOUZA, Maria Inês salgado de. **Os empresários e a educação: O IPES e a política educacional após 1964**. Petrópolis: Vozes, 1981, p. 12.

¹⁹ A sigla IPES corresponde ao antigo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (1961-1971).

²⁰ SOUZA, Maria Inês salgado de. **Os empresários e a educação: O IPES e a política educacional após 1964**. Petrópolis: Vozes, 1981, p. 13.

Embora hoje o contexto que envolve o debate educacional seja outro, não faltam relatos e pesquisas que abordem de forma crítica o problema educacional no Brasil, ainda atrelado às nossas escolhas políticas. Para ilustrar com dados de pesquisas mais recentes, em “Um diagnóstico da educação brasileira e de seu financiamento”, de Octaviano Helene²¹, podemos encontrar ainda nas primeiras páginas da apresentação do livro o resultado deste diagnóstico, realizado com base em dados referentes a 2010 e que tem como base de comparação a realidade de outros países com possibilidades materiais e características culturais semelhantes às brasileiras:

O diagnóstico deixa claro que nossa situação educacional está aquém do que desejamos, precisamos e podemos ter, além de mostrar que no Brasil, em lugar de a educação ser um instrumento que ajuda na superação dos grandes problemas nacionais, acaba por reproduzi-los, contribuindo para que eles se perpetuem.²²

Em seu primeiro capítulo, o autor aborda o analfabetismo e o ensino superior e se utiliza de dados referentes apenas aos países da América do Sul que considera como “participantes da mesma realidade geopolítica e (que) apresentam características culturais, econômicas e sociais próximas às nossas”. Ele aponta para a colocação do Brasil na segunda pior colocação com relação à alfabetização nas duas faixas etárias que são apresentadas – a) 15 anos ou mais = 9,7%; b) 15 a 24 anos = 1,9% –, estando na frente apenas do Peru, e apresenta uma argumentação relativa a questões que poderiam ser consideradas como possíveis “causas”, como urbanização, renda per capita e proporção de crianças no país, que demonstra que estas questões ao serem colocadas em comparação com os demais países do continente caem por terra. E conclui:

Em resumo, o Brasil não tem nenhuma dificuldade intrínseca – social, linguística, cultural, econômica, demográfica etc. – para escolarizar sua população em um padrão melhor do que o atual e promover seu desenvolvimento de uma forma mais rápida; se não o faz, é por uma decisão política.

²¹ Professor no Instituto de Física da Universidade de São Paulo, desde 1977.

²² HELENE (2013), p. 2.

Embora a taxa de analfabetismo entre jovens de 15 a 24 anos, de 1,9%, possa parecer baixa, certamente não é. Pelos critérios adotados pela UNESCO, é considerada alfabetizada uma pessoa ‘que possa entender uma afirmação curta e simples sobre a sua vida diária’. Entretanto, para cada analfabeto há cerca de três vezes mais pessoas rudimentarmente alfabetizadas e o dobro disso com um nível básico de alfabetização. Aquele 1,9% é, portanto, apenas a ponta do iceberg, que esconde uma realidade bem mais cruel. Mantida a proporção entre analfabetos e alfabetizados de forma rudimentar ou de forma apenas básica, podemos concluir que perto da terça parte dos nossos jovens entre 14 e 24 anos tem graves problemas de alfabetização.²³

Acompanhando o diagnóstico, uma breve análise final do autor denuncia como os projetos educacionais em nosso país, por serem propostos como instrumentos de propaganda, contribuíram para chegarmos à precariedade da situação atual da educação.

Contextualizada a situação da educação brasileira a partir de uma perspectiva política inicial, pretendemos, na verdade, dar um passo que extrapola uma busca nacional e põe foco no contexto atual do mundo, que envolve paradigmas e concepções, como: “qual é a função da educação?”; “quais são os conhecimentos que devem ser ensinados?”; ou “como estes são possíveis de serem ensinados?”. Tais questões afetam diretamente a visão do professor sobre o seu papel e como assegurar que este seja cumprido e muitas abordagens relacionam a sua emergência – assim como a necessidade de repensar a educação – às novas necessidades colocadas por mudanças que envolvem as condições socioculturais, econômicas e políticas, que são características do contexto contemporâneo. MIRANDA (2013) afirma que as

[...] mudanças que se aprofundam a partir da década de 70, e que se caracterizam pela expansão da relação entre ciência e tecnologia, contribuindo para a emergência de uma nova condição na inter-relação que articula as dimensões que estão envolvidas entre o meio técnico, científico, informacional e comunicacional do capitalismo em sua etapa atual com profundos efeitos que podem ser observados não apenas nos processos gerais da sociedade, mas também suas implicações para os processos em particular da esfera educacional.²⁴

²³ IDEM, p. 11.

²⁴ MIRANDA, E. A reinvenção da prática docente. In: **Anais do 14º Encontro de Geógrafos Latino-americanos – EGAL 2013**, p. 6.

Segundo a autora, fazem parte do contexto educacional problemas graves como “a desnaturalização do papel do professor” e o acesso de crianças e adolescentes a conhecimentos e informações variados, aos quais estão expostos “sem mediação” pelos diversos meios de comunicação tecnológicos. Para Miranda, essa mudança do perfil dos alunos de ensino fundamental está intimamente ligada à fragilização dos processos de alfabetização na escolarização inicial, e tem consequências comprometedoras para todo o percurso escolar.

A discussão que envolve as novas necessidades sociais e culturais da educação, outro foco de preocupação que ganha centralidade e podemos situá-la na questão do desenvolvimento de competências e habilidades que permitam aos indivíduos adaptarem-se constantemente às mudanças tecnológicas que caracterizam a sociedade moderna. Assim muitos estudos sobre o processo de transferência da aprendizagem têm se voltado para contextos de aquisição dessas habilidades. Como podemos encontrar em KALYUGA et al.:²⁵

Taxas altas de mudanças tecnológicas demandam capacidades que permitem refinar/ajustar dinamicamente as atividades cognitivas a partir de um conhecimento flexível, abordar novas ideias e tarefas de modo não rotineiro bem como adquirir e aplicar rapidamente aos novos conhecimentos e habilidades, pondo-os em prática. O grande esforço de pesquisa que vem sendo dedicado a assuntos que envolvem tanto a transferência, quanto a flexibilidade do conhecimento e suas habilidades sugere que o estreito treinamento de habilidades específicas e rotineiras talvez não seja, ele próprio, suficiente para desenvolver as habilidades dos alunos que são requeridas para enfrentar novos problemas de maneira eficaz. (Brandsford and Schwartz 1999²⁶; Goldstone and Sakamoto²⁷ 2003; Marton 2006²⁸). Portanto, um objetivo importante da educação contemporânea deve ser o de desenvolver as habilidades flexíveis enquanto capacidades que permitem

²⁵ KALYUGA; PASS; RENKL (2010), p. 175.

²⁶ BRANDSFORD, J. D.; SCHWARTZ, D. L. (1999). Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. In: A. Iran-Nejad; P.D. Pearson (Eds.). **Review of research in educational** (Vol. 24, p. 61-100). Washington, DC: American Educational Research Association.

²⁷ GOLDSTONE, R. L. & SAKAMOTO, Y. (2003). **The transfer of abstract principles governing complex adaptive systems.** *Cognitive Psychology*, 46, 414-466.

²⁸ MARTON, F. (2006). Sameness and difference in transfer. **The Journal of the Learning Sciences**, 15, 499-535.

aplicar o conhecimento disponível em situações relativamente novas.
(tradução nossa)²⁹

Segundo os autores, um desempenho flexível e eficiente em novas situações pode requerer atributos cognitivos adicionais que permitam, não apenas resolver novos problemas, como também aprender novos conhecimentos, caso seja necessário. Dentre esses atributos, são listadas estratégias cognitivas de auto-regulação, habilidades metacognitivas e a aprendizagem de um conhecimento organizado de inter-relações entre conceitos dentro de um campo de domínio.

Outras discussões também relacionadas à necessidade de adaptação e mais direcionadas especificamente a propostas educativas vêm buscando, nas últimas décadas, compreender e propor abordagens psicológicas /cognitivas para os contextos ligados à educação escolar.

Neste sentido, julgamos necessário observar como a dimensão psicológica e cognitiva vem sendo considerada tanto pelo professor, em seus estudos e prática, quanto pela relação com os discursos presentes nas várias propostas de atividades didáticas sugeridas em revistas de educação e, especificamente, de ensino de Geografia.

Desorientação entre currículo e ensino de Geografia

No contexto educacional contemporâneo, refletir sobre os conteúdos relevantes, inclusive os de Geografia, que merecem ser parte de um currículo atual, tornou-se uma necessidade crescente, pela qual perpassam problemas gerais da educação atual: “quais

²⁹ Texto original: “High rates of technological change require abilities to dynamically adjust cognitive activities based on flexible knowledge, nonroutinely approach new tasks and ideas, and rapidly acquire as well as use new knowledge and skills in practice. The great amount of research effort that has been dedicated to issues of transfer as well as flexibility of knowledge and skills indicates that only narrow training for specific routine skills may not be sufficient for developing student’s abilities to face new problems in efficient ways (Brandsford and Schwartz 1999; Goldstone and Sakamoto 2003; Marton 2006). Hence, an important goal of contemporary educational is the development of flexible skills as abilities to apply available knowledge in relatively new situations.”

conteúdos devem ser ensinados na escola básica?” e “como os conteúdos escolhidos devem ser ensinados?”.

O primeiro problema nos leva também a outros ainda mais abrangentes como “qual é o papel da Geografia no ensino”, ou ainda como “qual é o papel da educação e do ensino escolar no mundo contemporâneo?”. Na literatura podemos encontrar inúmeros autores preocupados com “o que é pertinente de ser ensinado.” Esta preocupação abrange desde autores clássicos da Geografia, como Pierre Monbeig, geógrafo e docente da Universidade de São Paulo³⁰, e outros como Paul Claval, e até filósofos contemporâneos, como Edgar Morin.

Paul Claval dedica um livro³¹ inteiro para abordar a importância da Geografia, procurando desenvolver a ideia de essa ciência seja responsável pela construção da ideia do nosso planeta como sendo a “Terra dos Homens”. Nesta publicação, ele apresenta suas reflexões estruturadas em quatro partes principais, procurando discutir a geografia desde a relevância de suas práticas e habilidades para a vida dos indivíduos, passando pelo momento inicial de configuração como ciência, até as transformações pelas quais vem passando na modernidade.

A geografia é uma disciplina complexa que é difícil definir em poucas linhas. Seu sentido não parou de evoluir com o progresso das técnicas, a ampliação do mundo conhecido, as transformações da razão científica. Para captá-la em sua diversidade, parece-nos interessante recapitular as perspectivas e os contextos nos quais as práticas e os saberes geográficos evoluíram. De uma época a outra de um lugar a outro, as realidades se sobrepõem, em maior ou menor grau, mas não são idênticas.

A geografia é inicialmente constituída de práticas e de habilidades indispensáveis para a vida dos indivíduos e dos grupos (veja a parte “A geografia como prática: habilidades e saberes empíricos” deste livro). Ela resulta da experiência que todos temos no mundo (“A geografia como experiência do espaço e dos lugares”). Os gregos lhe deram uma forma científica que foi dominante até ou um pouco além da Renascença (“A geografia como ciência: a contribuição dos gregos e sua reinterpretação na

³¹ CLAVAL, Paul. **Terra dos Homens: a geografia**. Tradução de Domitila Madureira. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

Renascença”). Mas novas configurações dos saberes geográficos são implantadas a partir do século XVIII (“A geografia como ciência: geografia moderna e suas mutações”).³²

Pierre Monbeig, em “Papel e valor do ensino de Geografia e de sua pesquisa”,³³ esclarece o papel do ensino de geografia na formação das funções intelectuais dos jovens e realiza uma afirmação referente à pertinência do que é ensinado:

Aquilo que, no ensino, não permitisse desenvolver essas faculdades mereceria ser abolido dos programas sem o menor escrúpulo. Vamos tentar demonstrar como a Geografia responde às exigências dum ensino que mais procura formar a mente do que entulhar cérebros.³⁴

A mesma crítica é colocada por E. Morin, que, retomando a máxima de Montaigne, defende a importância de se ter uma “cabeça bem-feita”, em detrimento de uma “cabeça cheia”.³⁵

O que significa ‘uma cabeça cheia’ é claro: é uma cabeça onde o saber está acumulado, empilhado e não dispõe de um princípio de seleção e de organização que lhe dê sentido. ‘Uma cabeça bem feita’ significa que, mais que acumular o saber, é muito mais importante dispor ao mesmo tempo:

- de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas,
- de princípios organizadores que permitem religar os saberes e dar-lhes sentido.³⁶

Problematizando a fragilidade e a fragmentação do conhecimento envolvidas na formação acadêmica atual, ele enfatiza a importância de uma formação que considere a complexidade do ensino de um conhecimento pertinente e contextualizado, complexidade esta que ele coloca como sendo o desafio da globalidade. Para o autor, o conhecimento pertinente

[...] é aquele capaz de situar toda a informação no seu contexto e, se possível, no conjunto em que se inscreve. Podemos mesmo dizer que o conhecimento progride não pela sofisticação, formalização e abstração, mas pela capacidade de contextualizar e globalizar.³⁷

³² IDEM, p. 8.

³³ MIRANDA (2012).

³⁴ MONBEIG, Pierre. **Papel e Valor do Ensino de Geografia e de sua Pesquisa**. In: IBGE - Conselho Nacional de Geografia. 1956, p.16.

³⁵ MORIN (2002).

³⁶ IDEM, p. 23.

³⁷ IDEM, p. 15

Este autor propõe que o problema do ensino seja pensado a partir dos efeitos que vem sendo causados pela “compartimentação dos saberes” e pela “incapacidade de articular uns aos outros”, que seriam uma barreira para o desenvolvimento da aptidão de contextualizar e de integrar, que, segundo o autor, trata-se de uma “qualidade fundamental do espírito humano”.

Acreditamos que este problema esteja ligado à relação dos sujeitos com o conhecimento na modernidade, e, também, ao fato do conhecimento estar perdendo lugar para a valorização que é dada à informação em detrimento de um pensamento humanista.

Por detrás do desafio do global e do complexo, esconde-se um outro desafio, o da expansão incontrolada do saber. O crescimento ininterrupto dos conhecimentos constrói uma gigantesca torre de babel, ruidosa devido a linguagens discordantes. A torre domina-nos porque não podemos dominar os saberes. T. S. Elliot dizia: ‘Onde está o conhecimento que perdemos na informação?’. **O conhecimento apenas é conhecimento enquanto organização colocada na relação e contexto das informações.** Estas constituem parcelas de saber dispersas. Por todo o lado, nas ciências e nos *media*, somos submersos pelas informações. O especialista da disciplina mais estreita não consegue chegar a ter conhecimento das informações consagradas ao seu domínio. Cada vez mais, a gigantesca proliferação dos conhecimentos, escapa ao controle humano. (grifos nossos) ³⁸

A crítica de Morin não se restringe apenas ao parcelamento do conhecimento em si, mas também à concepção de educação que é subjacente a este processo, e ancorada no tecnicismo. Ele captura outras preocupações e finalidades da educação que deveriam ser consideradas quando pensamos nas necessidades colocadas pelo nosso tempo e para que a complexidade tenha lugar no ensino:

Além disso, como dissemos, os conhecimentos parcelados apenas servem para utilizações técnicas. Elas não chegam a conjugar-se para alimentar um pensamento que possa considerar a situação humana, no seio da vida, sobre a terra, no mundo, e que possa afrontar os grandes desafios do nosso tempo. ³⁹

A necessidade de repensar outra concepção de educação também é trazida por autores do campo da psicologia, como Alex Kozulin, que aponta, no capítulo final de

³⁸ Idem, p.16.

³⁹ Idem, p.17.

seu livro “Instrumentos Psicológicos”⁴⁰, para a importância de uma educação prospectiva que amplie as possibilidades dos alunos de se mobilizarem cognitivamente para aprender.

A educação tradicional é essencialmente retrospectiva porque ensina aos alunos a reproduzir repostas já conhecidas a perguntas previamente colocadas e a empregar atitudes que já demonstraram ter sido úteis no passado. Nas condições dinâmicas da modernidade, a necessidade de uma educação prospectiva é evidente. A educação prospectiva implica que os alunos devam ser capazes de abordar problemas que não existem no momento de sua aprendizagem. Para adquirir esta capacidade, os alunos devem se orientar por um conhecimento mais produtivo que reprodutor. O conhecimento produtivo exige uma mudança radical: passar da aquisição de informação a uma educação cognitiva.⁴¹

Essas reflexões nos levam a inúmeras questões: “como os geógrafos e professores de Geografia abordam o contexto daquilo que é ensinado?” ou “como a contextualização do conhecimento é realizada?”. Em relação aos intelectuais e pesquisadores que pensam as práticas de ensino de Geografia, nos perguntamos: “como estes consideram o contexto em suas propostas?” e “como a organização que é necessária ao conhecimento, mencionada por Morin, é pensada para fundamentar o ensino de geografia?”.

Embora estas questões sejam de grande relevância e a necessidade de refletir sobre o currículo seja premente, não podemos desconsiderar a importância de existir um currículo claro e bem definido pelos especialistas que permita ao professor exercer a sua prática de ensino de forma reflexiva e bem fundamentada, pois a este cabe apenas decidir como trabalhar com o currículo já definido.

⁴⁰ KOZULIN, Alex. **Instrumentos psicológicos** – La educación desde una perspectiva sociocultural. Tradução de Genís Sánchez Barberán. Espanha: Ed. Paidós, 2000.

⁴¹ Idem, p. 21. Texto no original: La educación tradicional es esencialmente retrospectiva porque enseña a los alumnos a reproducir respuestas ya conocidas a preguntas previamente planteadas y a emplear aptitudes que ya han demostrado ser útiles en el pasado. En las condiciones dinámicas de la modernidad, la necesidad de una educación prospectiva es evidente. La educación prospectiva implica que los alumnos deben ser capaces de abordar problemas que no existen en el momento de su aprendizaje. Para adquirir esta capacidad, los alumnos se deben orientar hacia un conocimiento más productivo que reproductor. El conocimiento productivo exige un cambio radical: pasar de la adquisición de información a una educación cognitiva.

Parece-nos, porém, que os especialistas responsáveis por essa definição não estão cumprindo com o seu papel nesse sentido. O que se observa, na realidade, é uma desorientação generalizada e possivelmente induzida por disputas de cunho ideológico que cercam o debate sobre currículo, e que pertencem à mesma classe de problema pertencente à panaceia de democratismos abordada anteriormente. Além disso, podemos relacionar essa desorientação à falta de rigor acadêmico e científico que vem sendo observada em relação à realidade educacional – ainda vista como palco para controle e dominação.

Para discutirmos esta desorientação que envolve o currículo escolar, acreditamos que a reflexão apresentada por Alise C. Lopes ⁴² em seu artigo “*Os parâmetros curriculares nacionais para o Ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: O caso do conceito de contextualização*” seja relevante tanto para compreendermos como se dá o processo de apropriação de discursos correntes em documentos oficiais no trabalho com o currículo, quanto para compreendermos essa esfera mais abstrata em que circulam os discursos, da qual as revistas de ensino e educação em geral se apropriam e veiculam visões e concepções que fazem parte da nossa problematização de nosso trabalho.

Nesse artigo, LOPES (2002)⁴³ defende que a produção de um discurso híbrido nos Parâmetros Curriculares Nacionais está vinculada à intenção de relacionar a finalidade da educação à inserção social no mundo produtivo, o que limitaria a dimensão cultural mais ampla da educação. Para isso, a autora analisa as ambiguidades expressas em torno do conceito de contextualização, as quais são apontadas pela autora

⁴² Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁴³ LOPES, Alice Casimiro. **Os parâmetros curriculares nacionais para o Ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: O caso do conceito de contextualização.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

como “uma forma de se legitimar os parâmetros junto a diferentes grupos sociais”, ela se apoia nos conceitos de recontextualização (Bernstein) e de hibridismo (Canclini). Para LOPES, o documento dos parâmetros é uma carta de intenções governamentais para o ensino e

configura um discurso que, como todo discurso oficial, projeta identidades pedagógicas e orienta a produção do conhecimento oficial – o conhecimento educacional construído e distribuído às instituições educacionais pelo Estado em sua atuação como campo recontextualizador pedagógico oficial (Bernstein, 1996, 1998).⁴⁴

A autora explica o conceito de recontextualização Bernstein no qual se apoia:

Para Bernstein (1996, 1998), a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro, como por exemplo da academia ao contexto oficial de um Estado nacional ou do contexto oficial ao contexto escolar. Nessa recontextualização, inicialmente há uma descontextualização: textos são selecionados em detrimento de outros e são deslocados para questões, práticas e relações sociais distintas. Simultaneamente, há um reposicionamento e uma refocalização. O texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização.⁴⁵

Para apresentar como o conceito de hibridismo se aplica à produção de ambiguidades no discurso apresentado pelo PCN, ela afirma que propostas curriculares oficiais, como deste tipo

podem ser interpretadas então como um híbrido de discursos curriculares produzido por processos de recontextualização. Novas coleções são formadas, associando textos de matrizes teóricas distintas. Os textos são desterritorializados, deslocados das questões que levaram à sua produção e realocados em novas questões, novas finalidades educacionais. Por isso, as ambiguidades são obrigatórias.⁴⁶

Lopes defende que essas ambiguidades estão relacionadas à legitimação de diferentes grupos sociais que participaram do processo de elaboração dos PCNs e nos indica que para tal elaboração, foi necessária a apropriação e a hibridização dos discursos acadêmicos para uma ressignificação que atendesse

⁴⁴ Referências citadas: BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996; BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.

⁴⁵ LOPES, A.C. (2002), p. 388.

⁴⁶ IDEM, p. 389.

às finalidades educacionais previstas no momento atual. Defendo, igualmente, que as finalidades educacionais dos PCNEM visam especialmente formar para a inserção social no mundo produtivo globalizado. Em decorrência dessas finalidades é que defendo uma postura crítica em relação a esses parâmetros.

Observamos um posicionamento crítico da autora perante o discurso presente no documento, afirmando que este demarca uma visão limitadora de educação, e posteriormente, ela o justifica descrevendo como essas ambiguidades aparecem no texto do documento, inclusive apontando para três interpretações que seriam possíveis relacionadas ao conceito de contexto, que é enfatizado nas diretrizes curriculares como qualidade requerida na forma de apresentação do conhecimento na escola: “a) trabalho; b) cidadania e c) vida pessoal, cotidiana e convivência”.

Outra colocação importante feita por Lopes em relação ao mesmo problema é como referenciais importantes da educação e da psicologia da aprendizagem, como as ideias de Dewey, Piaget e Bruner, foram apropriados e cooptados de forma a legitimar um discurso de “*integração curricular*” com base em “*princípios progressivistas*” produzido para suprir a necessidade de que a educação venha atender a uma preparação para adaptar os indivíduos aos novos aspectos econômicos emergentes, que requerem outras habilidades e comportamentos para atuar no mundo “globalizado”. Incluímos abaixo uma última citação em que a autora apresenta esta visão:

Uma educação autônoma para os parâmetros é uma educação que não mais precisa se adaptar aos modelos da análise de tarefas, mas pode formar o trabalhador adequado e disponível à inserção na estrutura social vigente e em seus processos produtivos, agora pós-fordistas. O discurso de formação dessas competências mais complexas também contribui para a legitimidade do documento produzido. Por ser construído em associação a discursos legitimados entre os professores, e mesmo entre pesquisadores em educação, como por exemplo o discurso de integração curricular e os princípios progressivistas, mais facilmente circula e é apropriado nos meios educacionais. [...] Ainda que esse mundo seja muito diferenciado em relação ao início do século XX, quando foram produzidas as principais teorias da eficiência social, permanece a finalidade de submeter a educação ao mundo produtivo. Prevalece a restrição do processo educativo à formação para o trabalho e para a inserção social, desconsiderando sua relação com o processo de formação cultural mais ampla, capaz de conceber o mundo como possível de ser transformado em direção a relações sociais menos excludentes.⁴⁷

⁴⁷ IDEM, p. 394.

Considerando a reflexão apresentada pela autora em seu artigo e os conceitos de recontextualização e de hibridismo utilizados em sua análise, podemos, inicialmente, refletir sobre como os discursos que circulam em torno do currículo perpassam um processo que envolve “conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização”, ou seja, pertencem a um palco de disputas entre os envolvidos – nesse caso, especialistas envolvidos na formulação dos documentos oficiais, acadêmicos do campo educacional, professores e outros profissionais ligados à área – que buscam imprimir significados e conteúdos ao debate curricular, promovem assim um novo campo de recontextualização, do qual fazem parte outros enunciados.

Além disso, também podemos considerar o conceito de Bernstein para refletir sobre o que acontece em relação aos discursos presentes em publicações como as revistas de ensino e de educação em geral, que se apropriam de textos de documentos oficiais e de outros tipos de publicação envolvidos no debate educacional e, para adequar seu conteúdo ao seu gênero discursivo textual, que remete à esfera jornalística, o *descontextualizam* ao mesmo passo em que o *reposicionam* e *refocalizam* de acordo com os interesses envolvidos na forma como seus discursos serão apresentados ao leitor. Assim, atentamos para as consequências que a recontextualização de produções acadêmicas, tanto em discursos oficiais quanto em revistas de ensino de grande circulação, pode provocar e mesmo promover uma participação significativa na transição paradigmática pela qual passa a educação, e, utilizando em seu nome, inclusive, referenciais do campo da educação que seriam considerados fundamentais para embasar argumentos contrários à promoção destes mesmos discursos.

Recolocamos a questão, porém acrescentando: “como o professor pode ensinar diante da desorientação presente nos currículos apresentados pelos documentos oficiais?”. Considerando que seriam necessários novos estudos para demonstrar quais

são as consequências reais que vem se desenrolando para o ensino devido a essa desorientação e às ambiguidades apresentadas para o currículo, a nossa preocupação reside no fato de que não está garantida uma base que assegure a continuidade e a articulação imprescindíveis para que aconteça realmente um processo de educação estruturante e significativo, por exemplo, por ciclos.

Mediante mudanças curriculares que são “recicladas” com agilidade, o professor de Geografia está sujeito hoje a uma incerteza sobre aquilo que deve ensinar, o que apresenta sérias consequências para a sua prática. Ele encontra, nas diversas “referências” que lhe dizem respeito uma série de contradições derivadas dessa inconsistência curricular. Este fato proporciona às sugestões prescritas em revistas de ensino de grande circulação um atrativo muito grande e um mercado garantido às editoras. E, assim, o debate e a reflexão, tão caros às reformas educacionais e paradigmáticas, esmaecem nas primeiras tentativas frustradas diante das urgências advindas da sala de aula.

Assim, consideramos que a análise proposta em nossa pesquisa – de atividades didáticas apresentadas em revistas de ensino – deve estar atenta, primeiramente, à observação dos conteúdos de Geografia envolvidos – e que são reveladores de escolhas/tendências curriculares da Geografia que está sendo proposta – para refletir sobre sua pertinência, incluindo-se o repertório de conceitos vinculados a esses conteúdos. Em segundo lugar, esta análise deve observar do ponto de vista metodológico, as orientações que propõe como a Geografia deve ser ensinada (sejam quais forem os conteúdos elencados), pois tais orientações, necessariamente, são subsidiadas por concepções e procedimentos que ultrapassam àqueles característicos/específicos da ciência geográfica.

Afinal, o currículo não é formado apenas por um leque diversificado de conteúdos conceituais, mas por uma base de princípios e concepções que subjazem a formação integral do indivíduo, tendo em conta a educação como um processo integral. E, nesse sentido, a concepção de aula ou de sequência didática que procuramos observar nessas revistas não é isolada das demais concepções envolvidas no processo educativo.

Assim, o objetivo geral de nosso estudo é analisar a contribuição dos discursos que circulam em revistas de educação não acadêmicas de grande circulação para a vulgarização do ensino de geografia dentro de um contexto de transição paradigmática pelo qual passa a educação – da educação liberal e humanista para a educação neoliberal tecnicista. Consideramos ainda que, por intermédio da análise discursiva de sequências didáticas que encontramos nessas revistas, é possível verificar como se estrutura a linguagem envolvida a partir de critérios pré-estabelecidos para compreender como este tipo de construção discursiva pode demarcar concepções e legitimar novos enfoques para a geografia, tendo como referenciais a teoria da enunciação de M. Bakhtin e a teoria da transmissão cultural de L. Vigotski.

Do ponto de vista de objetivos mais específicos, nosso estudo visa também analisar os discursos, abordagens e tendências sobre o ensino de Geografia presentes em uma amostra composta por atividades didáticas publicadas em revistas de educação de grande circulação; analisar as concepções de currículo, escola, ensino, aprendizagem, sequência didática, aula e papel do professor implicadas nas atividades didáticas de Geografia propostas nestas revistas; comparar e categorizar as concepções analisadas a partir dos referenciais teóricos considerados da Filosofia da Linguagem e da Psicologia da Aprendizagem; refletir sobre as consequências destas concepções para o ensino e para a aprendizagem de Geografia; analisar os conteúdos e temáticas de Geografia que são abordados na amostra de atividades didáticas analisadas; e, finalmente, identificar as

consequências da articulação entre os conteúdos e as temáticas de Geografia que forem analisados para a apropriação do currículo de geografia e para a circulação de representações da própria ciência geográfica.

Capítulo 1 – Referenciais teórico-metodológicos da pesquisa

Para discutir o problema envolvido nesta pesquisa, tendo como foco de análise a linguagem presente em discursos sobre a educação e, especificamente, em sequências didáticas de ensino de geografia propostas em revistas de educação de grande circulação, consideramos interfaces e aproximações que podem existir entre dois sistemas teóricos, quais sejam o da Psicologia da Aprendizagem e o da Filosofia da Linguagem, com base em dois autores russos que, compartilharam o mesmo contexto histórico e dedicaram parte considerável de suas vidas ao estudo da linguagem, embora tivessem diferentes motivações em suas investigações: Lev Semionovitch Vigotski e Mikhail Bakhtin.

Segundo Freitas (2008), ambos nasceram em anos próximos (1895 e 1896) e compartilharam a experiência dos anos revolucionários, embora talvez nunca tenham se conhecido pessoalmente. Em seu artigo “Nos Textos de Bakhtin e Vigotski: um Encontro Possível”, ela traz informações detalhadas sobre pontos de possíveis concordâncias e discordâncias entre os autores que nos auxiliam, inicialmente, a contextualizar as interfaces e realizar algumas aproximações possíveis, segundo as quais pretendemos discutir neste trabalho. A autora inicia com uma descrição sobre o contexto vivido por eles, da qual compartilhamos um breve excerto para situarmos suas teorias:

Experienciaram o mesmo contexto histórico, o mesmo ambiente teórico-ideológico nos quais desenvolveram semelhantes visões do mundo e do homem, abraçando os ideais do projeto de uma nova sociedade baseada na organização socialista. Enquanto a vida de Bakhtin foi longa, estendendo-se até os 80 anos de idade, Vigotski viveu apenas 38 anos, morrendo vítima de tuberculose. [...] Durante os anos imediatos que seguiram à Revolução Russa, Bakhtin viveu em Nevel e Víttebsk, e Vigotski, em Gomel, cidades pequenas mas com grande efervescência intelectual. Participaram ali de grupos de intelectuais incluindo filósofos, músicos, literatos e artistas plásticos que

tiveram uma influência básica sobre o desenvolvimento ulterior de seu pensamento. O grupo de amigos e o círculo de intelectuais foram uma constante na vida dos dois autores, parecendo demonstrar a necessidade que sentiam de partilhar seus pensamentos; não sendo adeptos de uma reflexão isolada, construíram suas teorias num permanente diálogo com os outros. Além disso, o momento era, para os intelectuais russos, uma oportunidade de embates acadêmicos contra a velha geração e contra o vazio teórico do próprio marxismo no trato de questões como o conhecimento, a linguagem, a arte, enfim a cultura em geral. Todo esse movimento cultural experienciado por ambos foi depois desbaratado no período stalinista e Bakhtin e Vigotski, por não se curvarem às imposições do Estado, acabaram perseguidos e proibidos de publicar suas obras. Embora identificados com o pensamento de Marx, opunham-se ao monologismo da imposição oficial e canônica do marxismo na Rússia. Comprometidos com a transformação da realidade, tinham, no entanto, do marxismo uma visão crítica própria, valorizando a subjetividade e a singularidade, o que os distanciava da forma mecanicista e burocrática com que o sistema imperava em seu país.⁴⁸

Nessa descrição, destacamos dois aspectos que consideramos muito interessantes para contextualizar sua produção intelectual, de um lado a importância do diálogo que ambos os autores estabeleciam com outros intelectuais, na busca por uma reflexão mais complexa e dialógica – no caso de Bakhtin, especialistas como Bronckart & Bota (2012) indicam que sua obra teria sido produzida por outros intelectuais que pertenciam ao chamado Círculo de Bakhtin, porém teria sido divulgada em sua autoria como forma de resguardar a autoria de outros envolvidos, devido às frequentes perseguições que caracterizavam aquele contexto – e, de outro, a proposição de uma ciência humanista, que valorizava a subjetividade e a individualidade, em oposição ao pensamento totalitarista oficial vigente em sua época.

Para Freitas (2008), embora os objetivos de cada autor fossem distintos, Bakhtin buscando a “construção de uma concepção histórica e social da linguagem” e Vigotski a “formulação de uma psicologia historicamente fundamentada”, as mesmas bases de estudo subsidiavam seu sistema teórico, o materialismo dialético e a visão de ciências humanas. Ela exemplifica em cada caso:

⁴⁸ FREITAS, M. T. de A. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, Beth. (Org.) Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. 2ª ed. rev. 2ª reimpressão. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2008, p. 297.

Seu (de Bakhtin) pensamento, sempre aberto, resiste à ideia de acabamento e perfeição, e sem colocar um ponto final, não dizendo a última palavra. Vai replicando criticamente posições discordantes, recriando um novo texto no diálogo com elas. Vigotski (1982), procurando nos mestres do marxismo não “a solução da questão, nem mesmo uma hipótese de trabalho [...], mas o método de sua construção” (p. 420), compreende que todos os fenômenos devem ser estudados como um processo em movimento e mudança, buscando-se conhecer sua gênese e transformação. Todo fenômeno tem sua história e essa história é caracterizada por mudanças quantitativas e qualitativas. Em relação à psicologia, é evidente sua preocupação em reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência, procurando explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em superiores por mudanças não só quantitativas, mas principalmente qualitativas. Bakhtin (1993), ao propor-se a estudar a linguagem, também afirma que “o melhor sistema para esclarecer um fenômeno é observá-lo em seu processo de formação e desenvolvimento” (p. 220).⁴⁹

A autora enfatiza a teoria cultural como um ponto de convergência entre os autores devido à importância dada à compreensão da natureza humana. Segundo ela, essa perspectiva possibilitou constituir uma concepção de ciências humanas além do conhecimento objetivo e da neutralidade das ciências exatas, rompendo com a “positividade das ciências de seu tempo em que o homem é considerado objeto e os fatos sociais são vistos como coisa”⁵⁰ e conciliando a dimensão objetiva (científica) com dimensão subjetiva (não científica). Esse rompimento significava encontrar a humanidade do homem-sujeito das ciências humanas, considerando as dimensões da ética, da estética e do afetivo.

Ambos (Bakhtin e Vigotski) não se detêm numa forma monológica de ciência que, buscando a explicação dos fatos, contempla os objetos mudos. Eles vão mais além numa proposta dialógica de ciência, em que o que se quer obter é a compreensão. O homem não pode ser explicado como fenômeno físico, como coisa, mas sendo pessoa, tem que ser compreendido em suas ações. Uma compreensão ativa que propõe o encontro de dois sujeitos, que tendo voz se encontram no diálogo. “O objeto das ciências é o ser expressivo e falante. Este jamais coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e importância” (Bakhtin, 1985, p. 394).⁵¹

O reflexo desse rompimento com as ciências positivas, considerado por nós fundamental, consistiu na adoção de uma perspectiva da historicidade, na quebra de paradigmas, na centralidade da linguagem e na interdisciplinaridade que estavam

⁴⁹ Idem, p. 299.

⁵⁰ Idem, p. 301.

⁵¹ Idem, p. 302.

presentes em suas abordagens. Nestas, a mediação semiótica estava colocada como ponto de partida, já que para Vigotski e Bakhtin a consciência era “engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si por meio de uma atividade sígnica, portanto pela mediação da linguagem.”⁵²

Assim, dentro da perspectiva cultural, a linguagem é outro ponto comum que tem centralidade em seus estudos através da comunicação/da interação social, na qual ela seria instrumental no processo de assimilação da experiência do outro para a elaboração de representações próprias do eu, portanto exercendo influência na consciência do indivíduo. Dentro disso, os elementos da linguagem tem grande relevância em suas discussões, como *signo* e *palavra*, que são explorados em ambas as teorias. Nos estudos desenvolvidos por Vigotski, especificamente, a *fala* tinha destaque contribuindo diretamente para o desenvolvimento das funções superiores, seguindo um caminho que partia do interpessoal para o intrapessoal. Ele concebia o significado como fenômeno da fala, pois

[...] palavras sem significado são apenas um som vazio. É um fenômeno do pensamento: o significado de cada palavra é uma generalização, um conceito que, por sua vez, são atos do pensamento. Assim, o significado da palavra é a chave da compreensão da unidade dialética entre o pensamento e linguagem.⁵³

Por outro lado, ao considerar a palavra um fenômeno ideológico como um signo que reflete e refrata a realidade, Bakhtin afirmava que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos” e que “servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (Bakhtin 1988, p. 41), portanto perpassavam todas as relações entre os indivíduos.

Para Vigotski, o significado da palavra era a unidade de análise principal das relações entre o pensamento e a linguagem no processo de desenvolvimento, sendo

⁵² Idem, p. 303.

⁵³ Idem, p. 308.

chave para a compreensão da gênese dos conceitos na criança. Ao considerar a relevância dos conceitos científicos nesse processo, o autor ressaltava a contribuição da aprendizagem e da situação educativa para o próprio desenvolvimento psíquico, como discutiremos mais adiante através de artigos específicos do autor. Para Bakhtin, o sentido de uma palavra seria dado pelo contexto, nas condições de uma enunciação concreta e outras categorias centrais que estariam relacionadas à linguagem como o diálogo, o enunciado e a autoria, que exploraremos mais detalhadamente em seguida. Assim, para Freitas, Vigotski e Bakhtin não concebiam a linguagem “apenas em seu aspecto comunicativo, mas como organizadora do pensamento e planejadora da ação.”⁵⁴

Além da linguagem, a consideração do “outro” também tinha um papel de destaque em suas teorias:

O outro é, portanto, imprescindível tanto para Bakhtin como para Vigotski. Sem ele o homem não mergulha no mundo sócio, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim, não se constitui como sujeito. O outro é peça importante e indispensável de todo o processo dialógico que permeia ambas as teorias.⁵⁵

Em nossa pesquisa, para que possamos pensar “o outro”, que se desdobra, neste caso, em discursos que envolvem concepções relativas ao campo educacional, consideramos fundamental a escolha por referenciais científicos que tinham como foco a análise da linguagem numa perspectiva humanista, histórica e cultural, através de um método dialético que considere não só as objetividades, mas a complexidade da realidade humana, e, portanto, as individualidades, a ética, a estética e o afetivo.

Feita esta breve contextualização baseada no esforço de Maria Tereza de Assunção Freitas de prospectar correlações entre os autores em questão, pensamos que

⁵⁴ Idem.

⁵⁵ Idem, p. 305.

neste momento podemos apresentar as contribuições específicas que cada um deles oferece para a reflexão proposta em nosso estudo.

Iniciamos com Mikhail Bakhtin, que desperta nosso interesse através da teoria da enunciação, a partir da qual podemos recorrer a noções básicas para orientar nossas reflexões sobre a linguagem através de indícios importantes para a compreensão dos discursos envolvidos nas sequências didáticas que pretendemos analisar.

No adendo da obra “A Estética da Criação Verbal”, encontra-se um texto chamado “Os gêneros do discurso”, em que Bakhtin, em seu primeiro parágrafo, declara seu método e apresenta o problema que pretende abordar ao seu leitor:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.⁵⁶

Para contextualizar esse método, conforme discutido anteriormente, retomamos que Bakhtin considera a linguagem a partir de uma perspectiva histórico-cultural, ligada à consideração do outro, dentro de uma relação dialógica entre sujeitos e dentro de um contexto histórico e cultural específico. Para ele, este contexto influencia todas as situações de comunicação humana, compostas por enunciados que podem assumir diferentes formas, de acordo com suas especificidades, denominadas de gêneros do

⁵⁶ BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: wmf Martins Fontes, 2011, p. 261.

discurso. Assim, no excerto acima, Bakhtin estaria apresentando duas noções centrais de sua teoria: o *enunciado* e os *gêneros de discurso*.

Enunciado, segundo a nota do tradutor do texto citado, corresponderia a tradução da palavra *viskázivanie*, derivado do infinitivo *viskázivat*, que significa ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos etc. Em decorrência da variedade das formas que os enunciados podem assumir, Bakhtin considera que os gêneros discursivos sejam extremamente heterogêneos, e os divide em duas categorias principais: os gêneros primários, concebidos como gêneros simples, vinculados às “condições imediatas” e do cotidiano; e os gêneros secundários, concebidos como gêneros mais complexos, emergentes das “condições de um convívio cultural mais complexo, relativamente desenvolvido e organizado” – como o artístico, o científico, o sociopolítico.

Bakhtin pontua que a diferença entre os gêneros primários e secundários é essencial para a análise do enunciado, na qual fica explicitada a relação de reciprocidade entre a linguagem e a ideologia. Por isso, para que o enunciado possa realmente ser analisado em sua complexidade real, todo trabalho de investigação que envolve um “material linguístico concreto” deve partir de uma “noção precisa do enunciado geral e das particularidades que envolvem os diversos tipos de enunciados”, pois:

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as particularidades das diversidades do gênero discursivo em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional.⁵⁷

Bakhtin, para diferenciar o enunciado da oração, afirma que o enunciado seja uma unidade da comunicação discursiva que pertence a um sujeito discursivo no contexto de um diálogo, ao contrário da oração, que por si mesma seria simplesmente

⁵⁷ Idem, p. 265.

uma unidade da língua. Para ele, o diálogo é a forma clássica da comunicação discursiva em que cada enunciado está delimitado de acordo com a alternância dos sujeitos do discurso.

Ele considera que o enunciado pode assumir diferentes formas por sempre estar vinculado a uma esfera da atividade humana e, portanto, a funções e condições específicas da comunicação discursiva, gerando os gêneros do discurso enquanto “tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.”⁵⁸ Assim, as mudanças dos estilos de linguagem corresponderiam às mudanças do gênero de discurso, pelo fato destes estarem suscetíveis ao que acontece na vida social. Portanto o enunciado é uma categoria de grande relevância para Bakhtin, já que “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.”⁵⁹

Nesse sentido, o estudo da natureza do enunciado superaria as concepções simplificadas da vida do discurso apresentadas pelos linguistas, como a de “fluxo discursivo”. Ele critica o papel secundário que é atribuído à função comunicativa da linguagem pela Linguística do século XIX, a qual resumia a concepção de linguagem à perspectiva apenas do “falante”, sem considerar sua relação com outros participantes da comunicação discursiva, que eram relegados ao papel de ouvintes passivos. Portanto, nessa abordagem, o importante no enunciado consistia simplesmente no conteúdo do pensamento e no próprio falante, como se a essência da língua dependesse apenas deste último.

Consequentemente, para Bakhtin, o “ouvinte” ou o “entendedor” seriam apenas elementos fictícios na linguística. Para explicar melhor, o autor utiliza as representações

⁵⁸ Idem, 266.

⁵⁹ Idem, p. 268.

esquemáticas sobre a comunicação discursiva, na qual existem um falante e um ouvinte representando, respectivamente, os processos ativos de discurso e os processos passivos de recepção e compreensão deste discurso. Ele afirma que, na realidade, o papel real do ouvinte seria duplo, já que deveria ocupar simultaneamente uma posição responsiva perante o discurso do falante:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); **toda compreensão é prenhe de resposta**, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: **o ouvinte se torna falante**. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. (grifos nossos)⁶⁰

Bakhtin pondera que mesmo nos casos em que a resposta é silenciosa existe uma “compreensão ativamente responsiva”, já que a resposta ao enunciado colocado pode consistir em uma ação, como o cumprimento de uma instrução, por exemplo. Ele denomina isso de “compreensão de efeito retardado”, pois em algum momento, não necessariamente o imediato, existe uma resposta para o enunciado. Este também seria o caso de situações comunicacionais culturais mais complexas, nas quais estão incluídos os discursos escritos e lidos. Portanto, para Bakhtin, toda compreensão é ativamente responsiva ou, pelo menos, uma “fase preparatória da resposta”. Ele ressalta que este pensamento, reversamente, também deve ser considerado no caso do “falante”, que não espera o silêncio ou a passividade como resposta e que, dentro do diálogo, também ocupa em algum momento o lugar de respondente,

[...] porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e **pressupõe não só a existência do sistema da língua mas também de alguns enunciados antecedentes** – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). **Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados**. (grifos nossos)⁶¹

⁶⁰ Idem, p. 271.

⁶¹ Idem.

Ao fazer essas considerações, Bakhtin alerta que, no caso dessas representações, o ouvinte, no papel de receptor, não pode ser considerado como real, mas apenas como uma abstração científica, pois, caso contrário, o resultado do uso equivocado deste esquema seria a deformação do “quadro real da comunicação discursiva”, no qual estariam suprimidos os “momentos mais significativos” do papel do outro. Para o autor, tanto a indefinição terminológica, quanto a confusão metodológica do pensamento linguístico seriam produto do desconhecimento do enunciado como unidade da comunicação discursiva

Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo limites absolutamente precisos. Esses limites, de natureza especialmente substancial e de princípio, precisam ser examinados minuciosamente.⁶²

Assim, os limites dos enunciados seriam definidos pela alternância dos sujeitos do discurso. Ele afirma que todo enunciado teria um princípio absoluto e um fim absoluto: “antes do seu início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos dos outros.”⁶³

Para Bakhtin, em outros campos da comunicação discursiva que são organizados de forma mais complexa, como o científico e o artístico, o diálogo apresenta a mesma natureza na delimitação do enunciado. Ele afirma que cada obra seria considerada, na realidade, uma réplica do diálogo e seu autor, o sujeito discursivo que, inevitavelmente, deixaria marcas de sua individualidade em seu texto, dialogando com as obras dos predecessores, nas quais o autor se baseia, com outras obras de mesma corrente ou com aquelas de correntes divergentes. Ele explica a obra como réplica do diálogo:

⁶² Idem, 274.

⁶³ Ide, p. 275.

[...] está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras – enunciados: com aquelas às quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso.⁶⁴

O autor afirma que nós falamos apenas através de determinados gêneros do discurso “sem suspeitar de sua existência”, pois eles fazem parte da organização do nosso discurso e sem eles “a comunicação discursiva seria inviável.” Desta forma, ele conclui que

Quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.⁶⁵

De acordo com as principais noções trazidas por Bakhtin em torno dos gêneros do discurso, gostaríamos de indicar três grandes contribuições para nossa reflexão sobre os problemas que estão envolvidos em nossa pesquisa: a) Considerar em nossa análise as noções de enunciado e de gênero discursivo propostas por Bakhtin; b) Considerar a diferença entre os gêneros primários dos secundários na análise do enunciado; c) Considerar que toda compreensão de um enunciado é ativamente responsiva, inclusive uma obra pode ser considerada como réplica do diálogo.

Ao pretendermos analisar os discursos relativos a tendências educacionais presentes em revistas de grande circulação, nossa principal estratégia metodológica consiste na observação dos enunciados presentes nas sequências didáticas de geografia, considerados, inicialmente, como uma forma de planejamento da aula, que é um gênero

⁶⁴ Idem, 279.

⁶⁵ Idem, 185.

discursivo textual específico.⁶⁶ Porém, para analisar os enunciados destas sequências, pretendemos observar os demais enunciados presentes na revista, pois a revista, como um todo, é um suporte portador de um gênero de discurso não acadêmico, o jornalístico e apresenta, em seu interior, diferentes gêneros textuais. E, enquanto obra, a revista deste tipo está em diálogo constante com outras obras e referenciais que pertencem ao discurso escolar e ao discurso acadêmico.

Esta proposta incide na discussão de outros elementos mais específicos envolvidos nos contextos de produção, circulação e recepção dos discursos envolvidos, pois envolve refletir sobre: (a) a concepção de sequência didática e sua relação com o gênero aula; (b) refletir sobre o gênero de discurso que está vinculado ao gênero aula; (c) levantar as contradições inerentes ao fato de encontrarmos um gênero discursivo de aula que seja diferente do gênero discursivo da revista como suporte (jornalístico); (d) relacionar essas contradições ao universo de diálogo dos enunciados presentes na revista e suas intencionalidades, ou seja: considerando, de um lado, os terceiros do diálogo, que seriam as outras obras e referências nas quais o discurso dos autores dessas revistas se baseia e dialoga; e, de outro lado, considerando o seu leitor, que apresenta apenas uma compreensão silenciosa de seu enunciado, porém responsiva em seus atos. Os dois últimos pontos, porém, pretendemos discutir a partir de nossas análises futuras.

Outra referência importante que fundamenta nosso olhar a partir da perspectiva bakhtiniana se encontra no texto “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”⁶⁷, em que Bakhtin apresenta uma concepção de *texto* partindo de uma análise filosófica, com o intuito de diferenciar seu método dos demais realizados

⁶⁶ Referências sobre a ideia de aula como gênero discursivo textual podem ser encontradas no Dicionário de Gêneros Textuais, de Sérgio Roberto Costa. Ed. Autêntica, 2009; e em ROCKWELL, E. Gêneros do Ensino: uma abordagem bakhtiniana. **Trabalhos de Linguística Aplicados**, Campinas, n.51, v.2, p. 487-513, jul./dez. 2012.

⁶⁷ BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: *wmf* Martins Fontes, 2011, p. 307.

em disciplinas como a linguística, a filológica ou a crítica-literária. Como a nossa matéria de análise é textual, consideramos que a discussão em torno de uma concepção filosófica de texto seja relevante para fundamentar a proposta de análise de sequências didáticas, tendo em vista a discussão anteriormente realizada envolvendo as noções de *enunciado* e *gênero do discurso*.

Bakhtin distingue o pensamento das ciências humanas do pensamento das ciências naturais afirmando que o primeiro tem sua especificidade por nascer como um “pensamento sobre pensamentos dos outros”, voltado para sentidos e significados dos outros e que estes são dados ao pesquisador sob a forma de *texto*. Ele afirma que, em ciências humanas, o ponto de partida sempre será o texto (oral ou escrito) e que é relevante a consideração de sua autoria, ou seja, do sujeito do texto em questão, seja um falante ou um escritor. Assim, todo texto pode ser interpretado como um enunciado que possui determinadas funções e gêneros (os gêneros do discurso), e dois elementos principais, que, seriam determinantes em sua inter-relação dinâmica: a sua ideia (intenção) e a realização em si dessa intenção. Para ele:

Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito, (“Du”). Na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito; na compreensão, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além do retórico-formal). Em certa medida, a compreensão é sempre dialógica.⁶⁸

Além disso, Bakhtin levanta o problema do “*segundo sujeito*” do texto, que consiste em quem reproduz o texto visando criar um “*texto emoldurador*” com diversas finalidades, inclusive a da pesquisa, seja a de comentar, avaliar, ou de problematizar o texto. Embora o texto possa ser repetido e reproduzido, por ter sua base no sistema da linguagem, que é comum, é necessário que se considere cada texto como algo individual, único e singular em seu sentido, pois, para Bakhtin a sua especificidade

⁶⁸ Idem, p. 316.

semântica está baseada no que existe nele que “tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história. Em relação a esse elemento tudo o que é suscetível de repetição e reprodução vem a ser material e meio”.⁶⁹ Quer dizer, parte do texto está resguardada em sua autoria e intencionalidade, e estas não coincidem nunca com a individualidade e a intenção do segundo sujeito que o reproduz em outra situação. Ao considerar-se o texto como enunciado, que “jamais pode repetir-se”, por ser “sempre um novo enunciado”, não é possível afirmar que o texto não se repita, realmente, pois o enunciado do autor não pode coincidir com o do *segundo autor*. Bakhtin explica mais detalhadamente a partir de exemplos:

A singularidade natural (por exemplo, as impressões digitais) e a unicidade significante (semiótica) do texto. Só é possível a reprodução mecânica do texto (por exemplo, a cópia), mas a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva.⁷⁰

Nesse sentido, ainda que todo sistema de signos possa ser decodificado, o texto jamais pode ser traduzido até o fim, considerando-se que não existe um “potencial único” em cada texto. Além disso, segundo Bakhtin, a verdadeira essência de um texto “sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos”, entre aquele que o escreve ou pronuncia e aquele que o lê. O mesmo vale para as condições de pesquisa científica, em que acontece um “diálogo de tipo especial”:

a complexa inter-relação do texto (objeto de estudo e reflexão) e do contexto emoldurador a ser criado (que interroga, faz objeções, etc.), no qual se realiza o pensamento cognoscente e valorativo do cientista. É um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; consequentemente é o encontro de dois sujeitos, dois autores.⁷¹

A concepção de texto em Bakhtin tem um papel muito relevante na estruturação da análise do nosso trabalho. Primeiramente, pela consideração de que “em ciências humanas o ponto de partida é sempre o *texto*” e acontece um “diálogo de tipo especial”,

⁶⁹ Idem, p. 310.

⁷⁰ Idem, p. 311.

⁷¹ Idem.

baseado no “encontro de dois textos”, que especificamente em nosso trabalho consiste na relação entre os planos de sequência didática envolvidos e o “texto emoldurador”, que iremos construir a partir de nossas análises. Em segundo, por considerarmos as especificidades textuais desses planos de acordo com Bakhtin visando compreendê-los como enunciados a partir de sua autoria, que é carregada de intenção e estilo, que dialoga com outras referências relacionadas ao tema e que, por estar dentro de um sistema histórico-cultural, veicula uma visão ideológica. Portanto, não tomaremos estes planos como textos neutros, desprovidos de intencionalidade e de autoria, ainda que esta não seja explicitamente declarada no conjunto das revistas em que se encontram. Por último, esta noção fundamenta nosso olhar para a condução dada ao segundo sujeito ou ao segundo autor, que é o leitor receptor desses enunciados, que supostamente deve reproduzir o plano de sequência didática, considerando-se que este é um gênero prescritivo. Fazer isso, evidentemente, significa problematizar a concepção de leitor que está dada na intenção autoral desses textos e a relação desta com outras concepções relativas ao tema educacional que é subjacente a eles.

Para introduzir o pensamento de Vigotski, apresentamos, em um primeiro momento, a perspectiva sociocultural, proposta por Alex Kozulin e, em seguida, as contribuições do próprio Vigotski que consideramos norteadoras para a discussão da concepção de aprendizagem, enquanto processo psicológico complexo, e suas consequências para concepções de ensino que aparecem nos discursos identificados na amostra de sequências didáticas analisadas.

A perspectiva sociocultural, proposta por Alex Kozulin,⁷² autor especialista em Lev Vigotski, se relaciona ao contexto que este autor denominou de Revolução

⁷² KOZULIN, Alex. **Instrumentos psicológicos** – la educación desde una perspectiva sociocultural. Tradução de Genís Sánchez Bárberan. Espanha: Ed. Paidós, 2000.

Cognitiva que caracteriza profundamente as teorias de aprendizagem. O autor situa esta revolução como um processo que culminou na transformação da compreensão acerca de como o pensamento das crianças constituía apenas reflexo de suas atitudes individuais, e, não sendo considerada qualquer relação entre as características sociais e culturais e o processo de aprendizagem.

Segundo o autor, este processo de transformação promoveu a modificação da concepção que se tinha do processo de desenvolvimento dos seres humanos devido, principalmente, às contribuições de dois teóricos da psicologia da aprendizagem, Jean Piaget e Lev Vigotski, cujos estudos passaram a abordar a relação do processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo com o processo de aprendizagem. Para Kozulin, ainda que ambos divergissem em suas abordagens – já que Piaget centrou-se na importância da reestruturação interna do pensamento e Vigotski na influência formativa do modelo sociocultural no pensamento – e, também, em suas conclusões, ainda assim, seria possível observar em suas teorias pontos comuns, como: o enfoque do processo de aprendizagem no indivíduo, a importância da ação na formação do pensamento, e, uma compreensão sistêmica do funcionamento psicológico.

Kozulin afirma que o enfoque sociocultural tem origem nas reflexões formuladas por Vigotski⁷³, para quem a teoria social da atividade humana (Tatigkeit) de K. Marx teria se incorporado às suas teorias por se opor ao naturalismo e à receptividade passiva da tradição empirista. O conceito de práxis humana – relativo à atividade histórica concreta que atua como geradora de distintas formas de consciência humana – teria sido convertido por Vigotski em um “protótipo para o conceito de atividade como princípio explicativo na psicologia”⁷⁴. Ele propôs que a conduta do ser

⁷³ A perspectiva adotada por Kozulin sobre as teorias formuladas por Vigotski, neste caso, é diversa de outros estudiosos especialistas, que tratam destas como “histórico-cultural”, no lugar de sociocultural.

⁷⁴ Idem, p. 28

humano deveria ser considerada mais em função de ações interacionais e significativas que em função de reações biológicas adaptativas. Assim, os objetos da experiência humana e da experimentação psicológica deveriam ser “culturalmente significativos” ao invés de “simples estímulos abstratos”.

Kozulin ao explicar a teoria sociocultural das funções mentais superiores, retoma que, para Vigotski, a realização da atividade humana requeria fatores intermediários, como instrumentos psicológicos simbólicos e meios de comunicação interpessoal. Na formulação inicial do conceito de instrumento psicológico, Vigotski teria feito uma analogia com os instrumentos materiais, que seriam mediadores entre o ser humano e o objeto da ação, como os instrumentos de trabalho, por exemplo. Tanto os instrumentos materiais quanto os instrumentos psicológicos seriam formações artificiais e de natureza social, porém enquanto os instrumentos materiais são dirigidos ao controle de processos da natureza e, dessa forma, orientam a atividade humana para a dimensão externa, os instrumentos psicológicos seriam responsáveis por mediar os processos cognitivos do indivíduo e por transformar os processos naturais internos em funções psicológicas superiores.

Além disso, Kozulin também chama atenção para o destaque dado aos estudos de Vigotski sobre a relação entre a linguagem e o pensamento. Esse interesse abrangia diversas questões como o papel da fala e da escrita enquanto instrumentos psicológicos, a gênese dos conceitos na criança, o desenvolvimento de significados universais das palavras e outros estudos que foram reunidos no livro “*Michlenie i retch*”, publicado em 1934, seis meses após a morte do autor, segundo Prestes (2012) este foi, inclusive, o último livro do autor que, “enquanto sistematizava e organizava os últimos capítulos

desse valioso trabalho, vivia seus últimos dias”.⁷⁵ Kozulin nos chama a atenção para o fato da obra ter sido traduzida para o inglês como “*Thought and Language*” (Pensamento e Linguagem), embora uma tradução mais adequada fosse “Pensamento e fala”. Zoia Prestes, em seu livro “*Quando não é quase a mesma coisa: Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*”, também apresenta as inúmeras problemáticas envolvidas nos equívocos das traduções feitas de obras de Vigotski para o português e dedica, inclusive, uma discussão específica sobre quando a “*Fala virou Linguagem*”⁷⁶, que apresentaremos adiante.

Para Kozulin, o desenvolvimento da metáfora de instrumento teria conduzido Vigotski à hipótese de que as propriedades estruturais da linguagem deveriam deixar marcas em toda a atividade desenvolvida pela criança e que a própria experiência da criança poderia adquirir gradualmente uma estrutura simbólica próxima à da linguística:

Mediante a união de fenômenos aparentemente díspares como o gesto, o jogo simbólico e os desenhos e garatujas das crianças, Vigotski buscava demonstrar que estes fenômenos apresentam passos próximos do domínio da função simbólica, que alcança sua forma mais reveladora no discurso escrito. (tradução livre, de nossa inteira responsabilidade)⁷⁷

A partir desta hipótese inicial, Vigotski teria realizado inúmeros experimentos visando compreender a linguagem no processo de desenvolvimento cognitivo. Apresentaremos mais adiante alguns experimentos que consideramos fundamentais para refletir sobre o processo de conceitualização e o ensino de geografia.

Ao final de seu livro, Kozulin levanta quatro perspectivas principais que teriam sido colocadas a partir do enfoque sociocultural de Vigotski e que consideramos de

⁷⁵ Idem, p. 138.

⁷⁶ PRESTES, ZOIA. **Quando não é quase a mesma coisa**: Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 206.

⁷⁷ KOZULIN, (2003), p. 33. Texto original: “Mediante la unión de fenómenos aparentemente dispares como el gesto, el juego simbólico y los dibujos y garatujas de los niños, Vygotsky intentaba demostrar que estos fenómenos presentan pasos hacia el dominio de la función simbólica, que alcanza su forma más reveladora en el discurso escrito.”

grande relevância para conduzir nossas discussões em torno dos discursos presentes nas sequências didáticas analisadas em nosso trabalho. Destacamos estas perspectivas a seguir:

- a) O caráter não individual da agência humana** – Segundo o autor, a partir desta nova perspectiva o que antes era considerado uma função natural do indivíduo, como por exemplo a fala, agora passava a ser considerado como o “resultado interiorizado de relações culturais”, o que traria para a educação um novo foco para as atividades socialmente construídas que permitiriam desenvolver o potencial de aprendizagem dos alunos:

Uma mesma função – por exemplo, a memória ou a atenção – aparece de duas formas totalmente diferentes se for percebida como uma propriedade individual ou se for percebida como resultado de processos simbólicos de uma cultura em que o indivíduo se apropria e que, neste sentido, são supraindividuais. Como consequência, o interesse da psicologia educativa e escolar já não recai tanto em identificar as atitudes e as propensões individuais dos estudantes e se centra mais nas atividades socialmente construídas que permitem desenvolver o potencial de aprendizagem e as funções psicológicas superiores dos estudantes. (tradução livre, de nossa inteira responsabilidade)⁷⁸

- b) Os instrumentos psicológicos** – Para Vigotski, a principal característica que distinguiria a aprendizagem do desenvolvimento psicológico do ser humano estaria relacionada à intervenção de instrumentos psicológicos nesse processo, como “signos, escritos, sistemas numéricos, fórmulas, gráficos e outros recursos que seriam responsáveis por modificarem o processo de aprendizagem” através da organização e da regulação dos processos cognitivos em si. Nesse sentido, Kozulin aponta que

⁷⁸ Idem, p. 185. Texto original: Una misma función – por ejemplo, la memoria o la atención – aparece de dos formas totalmente diferentes si se percibe como una propiedad individual o si percibe como el resultado de los procesos simbólicos de una cultura de los que el individuo se apropia y que, en este sentido, son supraindividuales. En consecuencia, el interés de la psicología educativa y escolar ya no recae tanto en identificar las aptitudes y las propensiones individuales de los estudiantes y se centra más en las actividades socialmente construidas que permiten desarrollar el potencial de aprendizaje y las funciones psicológicas superiores de los estudiantes.

Uma das características essenciais da aprendizagem baseada em instrumentos psicológicos é a sua capacidade para empregar modelos, a dizer, representações esquematizadas e generalizadas de objetos, processos e suas relações. Ademais, a própria atividade de pensamento e de resolução de problemas dos estudantes pode ser representada como um modelo com a ajuda dos instrumentos psicológicos, convertendo-se, assim em um objeto da deliberação consciente, do planejamento e da tomada de decisões dos estudantes. (tradução livre, de nossa inteira responsabilidade)⁷⁹

Além disso, Kozulin distingue duas classes de instrumentos psicológicos: a primeira estaria relacionada àqueles que seriam considerados mais básicos e que seriam desprovidos de conteúdos, como “signos, recursos gráfico-simbólicos, sistemas numéricos e de escrita”, que seriam necessários para a aquisição de atitudes formais e de caráter mais amplo como o que a escola exige.

A segunda, aos instrumentos psicológicos de ordem superior que estariam mais estreitamente relacionados às áreas de conhecimento, nas quais adquirem a forma de conceitos pertinentes a um âmbito específico. Segundo o autor, como cada área possui seus “próprios sistemas para representar, organizar e operar com recursos simbólicos”, se poderia falar, em um sentido metafórico, inclusive que a “matemática, a física, a filosofia, a crítica literária e outros campos” teriam suas próprias linguagens. Assim, Kozulin propõe que a tarefa da educação moderna consiste no ensino dessa variedade de linguagens que compõem as áreas do conhecimento, pois:

Uma vez adquirida esta alfabetização disciplinar, para os estudantes é muito mais fácil levar a cabo uma aprendizagem prospectiva e continuada que

⁷⁹ IDEM. Texto original: Una de las características esenciales del aprendizaje basado en instrumentos psicológicos es su capacidad para emplear modelos, es decir, representaciones esquematizadas y generalizadas de objetos, procesos y sus relaciones. Además, la propia actividad de pensamiento y de resolución de problemas de los estudiantes se puede representar como un modelo con la ayuda de los instrumentos psicológicos, convirtiéndose así en un objeto de la deliberación consciente, la planificación y la toma de decisiones de los estudiantes.

requer o domínio de materiais desconhecidos no momento de sua educação inicial. (tradução livre, de nossa inteira responsabilidade)⁸⁰

c) A zona de desenvolvimento próximo – Esta noção se remete ao fato do processo de aprendizagem se ancorar não apenas em funções psicológicas já estabelecidas, mas também naquelas que ainda estariam em processo de consolidação, já que “a aprendizagem não acontece em uma situação de isolamento, mas de colaboração entre um aluno e um professor ou outra pessoa mais competente”.

d) A aprendizagem em colaboração – Para explicar esta perspectiva com base nas próprias palavras de Vigotski, Kozulin traz uma afirmação do ator abordado: “os processos interpsicológicos (entre pessoas) se convertem em processos intrapsicológicos (de dentro da pessoa) (Vygotsky, 1978)”.⁸¹ Ele apresenta propostas atuais de neovigotskianos em torno de situações de aprendizagem envolvendo a resolução de problemas em equipes com base na tendência apresentada pelos adolescentes de conversar entre si durante a realização da lição, propondo que a introdução de instrumentos psicológicos como os citados possa ser parte de uma tarefa que envolveria também a discussão das diferentes estratégias ou “métodos de ação” para a sua interpretação em determinado estudo, considerando que estes cumpririam com um papel mediador.

Assim, de acordo com seus estudos sobre Vigotski, Kozulin considera que os processos de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem acontecem de acordo com as necessidades e especificidades pertencentes aos diversos contextos socioculturais, nos quais os indivíduos se encontram inseridos. Nesse sentido, a aprendizagem não

⁸⁰ Idem, p. 186. Texto original: Una vez adquirida esta alfabetización disciplinaria, para los estudiantes es mucho más fácil llevar a cabo un aprendizaje prospectivo y continuado que requiere el dominio de materiales desconocidos en el momento de su formación inicial.

⁸¹ VYGOTSKY, L. **Mind in society**. Cambridge: Mass. Harvard University Press, 1978.

pode ser concebida de maneira isolada e independente do contexto sociocultural, mas sempre em diálogo com um conjunto de valores e práticas sociais e culturais existentes, que fazem parte do contexto de sociedade em que cada indivíduo vive.

Pode-se entender a partir disso, que o desenvolvimento de estruturas cognitivas acontece a partir da relação que é estabelecida com os estímulos mediados culturalmente. Ao considerar a educação dentro desta reflexão, Kozulin conclui que

o processo educativo contribui de maneira essencial para o desenvolvimento cognitivo do estudante. Mediante atividades de aprendizagem elaboradas especialmente, o estudante pode desenvolver uma capacidade para aprender firme e, em última instância, independente. Dois dos principais elementos constitutivos dessas atividades de aprendizagem são os instrumentos psicológicos simbólicos e os procedimentos de aprendizagem em colaboração. Mas para que esses instrumentos e atividades tenham êxito, a intervenção de um mediador humano é essencial. As aplicações mencionadas só são exemplos de atividades de aprendizagem se puderem ser construídas partindo da teoria sociocultural. A psicologia e a educação têm ante si a tarefa de tornar real as aplicações potenciais dessa teoria. (tradução livre, de nossa inteira responsabilidade)⁸²

Nesse sentido, a perspectiva sociocultural considera o desenvolvimento humano como histórico e no qual a educação escolar ocupa lugar de destaque no mundo contemporâneo para os indivíduos, pois os conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade são centrais no papel de transmissão cultural da escola. Além disso, ela fundamenta os princípios da busca por outro paradigma de educação, como a prospectiva, mencionada por Alex Kozulin.

Embora consideremos Kozulin uma fonte confiável em termos de respeito e fidelidade ao pensamento de Vigotski, pelo domínio da língua russa e por sua qualificação no campo da psicologia, a tese de doutorado de Zoia Prestes, “Quando não

⁸² Idem, p. 188. Texto original: El proceso educativo contribuye de una manera esencial al desarrollo cognitivo del estudiante. Mediante unas actividades de aprendizaje diseñadas especialmente, el estudiante puede desarrollar una capacidad para aprender firme y, en última instancia, independiente. Dos de los principales elementos constitutivos de estas actividades de aprendizaje son los instrumentos psicológicos simbólicos y los procedimientos de aprendizaje en colaboración. Pero para que estos instrumentos y actividades tengan éxito, la intervención de un mediador humano es esencial. Las aplicaciones mencionadas sólo son ejemplos de las actividades de aprendizaje que se pueden construir partiendo de la teoría sociocultural. La psicología y la educación tienen ante sí la tarea de hacer realidad las aplicaciones potenciales de esta teoría.

é quase a mesma coisa: Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil” (que deu origem ao livro de mesmo nome) nos despertou grandes preocupações quanto a outras referências que tínhamos para compreender as relações entre o pensamento e a linguagem com base nas obras que lemos traduzidas para o português. Desta forma, consideramos necessário realizar novas leituras, buscando compreensões diversas das que viemos realizando até o momento em nossa pesquisa.

Em seu livro, a autora discute, brilhantemente, como determinados erros de tradução do russo para o português influenciaram a compreensão da obra de Vigotski em nosso país, levando a equívocos e distorções na interpretação de conceitos básicos apresentados pelo autor. Neste caso, nossa preocupação está relacionada ao termo russo *retch*, que foi traduzido para o português, de acordo com o que já apontamos antes, como “*linguagem*” e que Prestes corrige, através de inúmeros argumentos, afirmando que a tradução mais apropriada deveria ser a palavra “*fala*”. Apresentamos um excerto ilustrativo sobre a questão:

A defesa de que a palavra *retch* está muito mais relacionada à fala e não à linguagem pode ser feita baseando-se apenas em dicionários. Mas, ao aprofundarmos os estudos de suas obras, descobrimos que Vigotski se refere à relação entre o *pensamento e a fala*, ou seja, algo expresso oralmente ou de forma escrita. Para Vigotski, a *fala* e o *pensamento* são dois processos psíquicos distintos, singulares e separados, que em um certo momento do desenvolvimento (ontogênese), se unem, dando lugar à unidade *pensamento e fala* que é o *pensamento verbal*.

Ao falar da história do desenvolvimento das palavras em cada língua e da transferência do significado da palavra, Vigotski alerta que, por mais estranho que possa parecer, a palavra, no processo histórico de seu desenvolvimento, muda seu significado da mesma forma como ocorre na criança, quando a palavra pode coincidir com as palavras do adulto na referência a algum objeto, mas não pode coincidir em seu significado (Vigotski, 2001 a, p.153). Apresentando alguns exemplos de palavras russas, Vigotski cita Chomsky, que diz: ‘Todo aquele que, pela primeira vez, começa a estudar questões relativas à etimologia, se impressiona com a ausência de conteúdo nas expressões contidas na nomeação dos objetos’ (idem, p.154).⁸³

⁸³ PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa:** Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Ed. Autores Associados, Coleção Educação Contemporânea, 2012, p. 208.

Segundo Prestes, Vigotski apresenta, pela primeira vez, em um relatório estenografado proferido na reunião do Conselho Científico-Metodológico do Instituto de Pedagogia de Leningrado, em 20 de maio de 1933⁸⁴ um estudo de grande importância sobre a relação entre o desenvolvimento do pensamento e o processo de aprendizagem, denominado “Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar”. Este estudo, publicado e traduzido por Paulo Bezerra para o português na obra “Psicologia Pedagógica”, apresenta reflexões importantes acerca da ideia de “conceito”.

Para Vigotski o pensamento é uma das funções mais importantes e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança em idade escolar. O autor considera que existem dois aspectos do pensamento que são de grande importância para o processo de aprendizagem na escola: o crescimento e o desenvolvimento do conceito – compreendido por ele como significado da palavra e que possui o processo interno de mudança de sua própria estrutura – e o significado da palavra como unidade de estudo do pensamento – que asseguraria a investigação do pensamento discursivo, pois, para Vigotski, o significado da palavra é tanto um discurso, quanto uma generalização.

Assim, Vigotski decide abordar o conceito como significado da palavra e de acordo com sua análise estrutural sobre o papel do pensamento no desenvolvimento, os significados das palavras vão emergindo como produto e processo do pensamento, pois ao mesmo tempo em que faz parte de um pensamento discursivo, consiste na própria unidade de discurso e pensamento. Portanto, para ele, o desenvolvimento das palavras é um processo celular interno de desenvolvimento, que acarreta em mudanças e operações do pensamento e deve ser analisado a partir de dois aspectos interligados, o macroscópico e o microscópico, que compreende: “estudar as mudanças celulares

⁸⁴ IDEM, p. 196.

internas, as mudanças da estrutura do próprio significado da palavra e estudar as funções, os modos de movimento das palavras que podem realizar-se no pensamento discursivo.”⁸⁵

Vigotski afirma que, para Piaget, o processo de pensamento não pode ser objeto de pesquisa em relação ao estudo da aprendizagem. Sendo assim, ele estuda a estrutura do pensamento e não se interessa por suas operações funcionais, separando o processo de aprendizagem do processo de desenvolvimento como se fossem processos independentes um do outro.

Porém, Vigotski parte da premissa de que é a partir da aprendizagem da criança que devem ser feitos os estudos da estrutura do próprio pensamento infantil e levanta um dos problemas que interessa para a reflexão proposta em nossa pesquisa: como acontece o desenvolvimento dos conceitos espontâneo e científico no pensamento da criança?

O autor afirma que o desenvolvimento da criança começa antes de seu ingresso na escola e que em seu processo de aprendizagem escolar, “a criança assimila uma série de conceitos de objetos como ciências naturais, aritmética, ciências sociais”, e que, “entretanto, o desenvolvimento do conceito científico não é estudado.”⁸⁶ Pensando na forma como pode se dar o desenvolvimento dos conceitos, o autor lembra que o processo de aprendizagem não começa apenas na idade escolar, e que assim como os conceitos espontâneos não se desenvolvem sem o auxílio dos adultos, também os conceitos científicos não emergem sem referenciais já conhecidos, e, nesse caso, ele

⁸⁵ VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010, p. 522.

⁸⁶ Idem, 524.

retoma a ideia de Piaget: “o conceito científico distribui o seu peso sobre uma série de conceitos que já surgiram na criança em seu desenvolvimento espontâneo.”⁸⁷

Considerando isso, Vigotski nos indica a existência de diferentes vias de desenvolvimento para os conceitos científicos e para os conceitos espontâneos, embora ressalte que o desenvolvimento de ambos esteja interligado, pois, existem premissas no desenvolvimento mental para que a assimilação dos conceitos científicos seja possível pela criança, como o apoio dos conceitos científicos em conceitos espontâneos que foram germinados até a chegada a escola.

A partir dessas ideias, Vigotski traz muitas reflexões importantes que nos ajudam a refletir sobre o processo de formação dos conceitos científicos no processo de aprendizagem, que consideramos essenciais para nortear as nossas análises discursivas de atividades e sequências didáticas propostas para o ensino de Geografia nas revistas que compõem a nossa amostra.

Uma delas se relaciona ao fato de que, para o autor, o surgimento do conceito científico tem início a partir da definição verbal e de operações vinculadas a essa definição, como quando a criança está aprendendo um conceito novo e realiza a comparação entre um determinado círculo de conhecimentos e outro círculo de conhecimentos, produzindo diferentes formulações desse conhecimento. Assim, nas operações realizadas para a conceptualização científica existiria um jogo de força entre as referências envolvidas na consolidação dos conceitos científicos e dos conceitos espontâneos, na qual a mais forte se sobreporia a mais fraca.

Outra importante é que, além de pensar sobre os caminhos percorridos para o desenvolvimento de cada um dos tipos de conceito, Vigotski propõe a importância de se refletir sobre o papel da conscientização nestes processos envolvidos na

⁸⁷ Idem, p. 525.

conceptualização espontânea ou científica, pois considera que a conceptualização seja uma atividade voluntária, a qual depende de uma conscientização. Para ele, o ensino de conceitos científicos na escola possibilita à criança operar de uma maneira consciente e, portanto, voluntária, ao passo que, geralmente, ela opera com os conceitos espontâneos de maneira involuntária. A partir disso, questões importantes são colocadas, como: o que acontece quando pedimos a uma criança que faça voluntariamente o que ela costuma fazer de maneira involuntária? O que acontece depois que a criança realiza um trabalho sob a orientação do professor e, em seguida, ela tenha que realizar sozinha um teste? E qual a diferença para o seu processo de desenvolver conceitos quando ela tem a ajuda de seu professor?

Além disso, Vigotski também levanta o papel que as deficiências da escola podem ter nesse processo, pois, considerando-se o risco da criança estudar improdutivamente os conceitos científicos, e destes permanecerem no mesmo nível dos conceitos espontâneos, a assimilação poderia acontecer de modo verbal e esquemático. Porém, como ele afirma em outra passagem mais adiante, nos experimentos realizados, o desenvolvimento dos conceitos científicos supera o dos espontâneos:

A análise comparada dos conceitos espontâneos e científicos em uma faixa etária mostrou que, havendo os respectivos momentos programáticos no processo de educação, o desenvolvimento dos conceitos científicos supera o desenvolvimento dos conceitos espontâneos.⁸⁸

Para explicar, Vigotski relaciona o melhor desempenho nas soluções de tarefas que envolviam os conceitos científicos ao papel da mediação que foi exercida em momentos de orientação para sua resolução, ou seja, para ele, foi na aprendizagem que surgiram novas formas de atividade que se desenvolveram depois como formas autônomas. Diante disso, Vigotski desconfia que este resultado esteja relacionado ao

⁸⁸ Idem, p. 538.

que chamou de zona de desenvolvimento imediato⁸⁹, já que “o desenvolvimento mental de uma criança não se caracteriza só por aquilo que ela conhece, mas também pelo que ela pode aprender”, pois “quase nenhuma das funções mentais complexas surge para aparecer imediatamente como atividade autônoma da criança.”⁹⁰

Vigotski propõe, ao final de seu relatório, uma última reflexão sobre a importância de compreender o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento da criança através do que eles podem trazer de novo ao formarem a zona de desenvolvimento imediato. Para ele, a possibilidade dos conceitos científicos desenvolverem uma área ainda não percorrida pela criança, gerando uma assimilação dos conceitos científicos à frente do desenvolvimento por operar em “uma zona em que na criança ainda não amadureceram as possibilidades”⁹¹ teria como consequência a ampliação do círculo de ideia na criança.

Para concluir as reflexões em torno do desenvolvimento dos conceitos e ressaltar a importância em torno dessas para a nossa pesquisa, trazemos uma passagem de outro estudo escrito por Vigotski:

O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância – talvez até primordial – do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos. Por outro lado, o que sabemos sobre essa questão impressiona pela pobreza.⁹²

Embora tenha sido escrita há décadas, podemos afirmar que seu valor reside exatamente em sua atualidade, se considerarmos que remanescem diversas preocupações relacionadas à constatação: como ensinar os conceitos científicos? É

⁸⁹ A noção de zona de desenvolvimento imediato é traduzida muitas vezes para a língua portuguesa como “Zona de Desenvolvimento Proximal”, porém nesta obra Paulo Bezerra utiliza a definição de “Zona de Desenvolvimento Imediato”. Para explicar ao leitor essa escolha ele apresenta uma discussão em torno da noção no “Prólogo do Tradutor”, no início do livro traduzido por ele como **A Construção do Pensamento e da Linguagem**, São Paulo: *wmf* Martins Fontes, 2010.

⁹⁰ VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: *wmf* Martins Fontes, 2010, p. 537.

⁹¹ Idem, p. 544.

⁹² Vygotsky, L. “Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na criança”. In: **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: *wmf* Martins Fontes, 2010, p. 241.

possível ensiná-los? Como ensinar à criança que existem outras formas de pensamento que não seguem as mesmas regras do pensar que tem base no senso comum?

Pensando nisso, um dos focos de nossa pesquisa estaria relacionado à discussão das concepções de aprendizagem de Geografia presentes nos discursos das sequências didáticas analisadas, pois entendemos que a aprendizagem dos conceitos de Geografia possui uma relação estreita com as situações de mediação e de orientação criadas para possibilitar o uso adequado de instrumentos verbais, requeridos para o desenvolvimento de um pensamento discursivo, considerando que o vocabulário é parte estruturante do pensamento científico.

Para tanto, pretendemos levantar os conceitos de Geografia envolvidos em cada sequência didática analisada, assim como as instruções relacionadas às ações propostas para o ensino destes conceitos, buscando analisar a ocorrência e a composição de contextos que estejam voltados para o desenvolvimento de conceitos científicos nas aulas de Geografia propostas para os professores leitores.

Outro aspecto levantado por Vigotski que pretendemos considerar, se relaciona às especificidades e à complexidade do processo de formação de conceitos. No “Estudo experimental do desenvolvimento de conceitos”, ele comenta experimentos realizados por Ach, a partir do método sincrético-genético, que estuda o processo de construção do conceito de síntese de uma série de traços que formam o conceito, e o processo de desenvolvimento do conceito. No excerto apresentado abaixo, Vigotski aborda o caráter “produtivo” do processo de formação dos conceitos que é demonstrado com o experimento, no qual o autor ressalta a sua complexidade dentro de um processo de resolução de problemas em que não poderia ser restringido apenas a processos associativos.

Os experimentos de Ach mostraram que a formação de conceitos é um processo de caráter produtivo e não reprodutivo, que um conceito surge e se configura no curso de uma operação complexa voltada para a solução de algum problema, e que só a presença de condições externas e o estabelecimento mecânico de uma ligação entre a palavra e o objeto não são suficientes para a criação de um conceito. Paralelamente ao estabelecimento desse caráter não associativo e produtivo do processo de formação dos conceitos, tais experiências levaram a outra conclusão não menos importante: ao estabelecimento de um fator associativo básico que determina todo o fluxo desse processo. Em sua opinião, o fato decisivo para a formação de conceitos é a chamada tendência determinante.⁹³

Essa “tendência determinante”, segundo Vigotski, teria como ponto de partida a proposição da tarefa ao sujeito da experiência e a formação de conceitos seria “um processo orientado para um fim, uma série de operações que servem como meio para a solução de um problema central.”⁹⁴ Para ele, este problema só poderia ser resolvido através da formação de novos conceitos, portanto Vigotski destaca a necessidade da mediação da palavra em um contexto orientado para a resolução de problemas, como podemos observar na citação a seguir:

Todas as funções psicológicas elementares, que costumam ser apontadas, participam do processo de formação de conceitos, mas participam de modo inteiramente diverso como processos que não se desenvolvem de maneira autônoma, segundo a lógica das suas próprias leis, mas são mediados pelo signo ou pela palavra e orientados para a solução de um determinado problema, levando a uma nova combinação, uma nova síntese, momento único em que cada processo participante adquire seu verdadeiro sentido funcional. Aplicado ao problema do desenvolvimento dos conceitos, isto significa que nem a acumulação de associações, nem o desenvolvimento do volume e da estabilidade da atenção, nem o acúmulo de grupos de representações, nem as tendências determinantes, em suma, nenhum desses processos em si, por mais que tenham avançado em seu desenvolvimento pode levar à formação de conceitos e, conseqüentemente, nenhum deles pode ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos. O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos.⁹⁵

Desta forma, apresenta-se outro questionamento de grande validade para balizar nossas observações: o conteúdo das orientações ao professor nas sequências didáticas

⁹³ VIGOTSKI. L.V. Estudo experimental do desenvolvimento de conceitos. In: **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: **wmf** Martins Fontes, 2010, p.156.

⁹⁴ Idem, p.157.

⁹⁵ Idem, p. 169.

propõe situações que exigem outras operações, além da associação, para resolver o problema estudado? O discurso presente nas revistas considera a complexidade sistêmica envolvida na elaboração de conceitos e categorias necessárias para uma leitura geográfica de mundo?

Neste trabalho, consideramos a metodologia da análise do discurso para compreender como a construção discursiva apresentada em planos de sequência didática, propostos em revistas de educação não acadêmicas, demarca concepções relativas ao campo educacional e legitima novos enfoques para o próprio ensino de geografia.

Considerando as principais noções teóricas discutidas, a partir da perspectiva dialógica, de M. Bakhtin, e da sociocultural, de L. Vigotski, buscamos estabelecer critérios baseados nos elementos presentes nos próprios planos de sequência didática para verificar a estruturação da linguagem através da observação dos enunciados que compõem especificamente cada plano, e também daqueles que se encontram no conjunto discursivo dessas revistas para estabelecer correlações com os discursos oficiais que circulam em torno do currículo de Geografia.

A metodologia de análise discursiva proposta para a análise dos planos de sequência didática envolve diferentes procedimentos:

- 1- Verificação de indícios discursivos como conceitos, ideias, encadeamento da abordagem temática, menções e referências a concepções relativas a currículo, escola, ensino, aprendizagem, sequência didática e aula.

- 2- Classificação inicial a partir de critérios estabelecidos de acordo com a estrutura dos planos de sequência didática relacionados a aspectos da abordagem da linguagem. Embora nosso modelo não esteja consolidado ainda, sendo um objetivo futuro acrescentar novos objetivos que permitam aprofundar nossa análise, alguns critérios iniciais foram estabelecidos em modelo elaborado para análise piloto. São eles: a) instrução/orientação dada ao professor-leitor; b) gênero discursivo textual; c) conteúdo do gênero discursivo textual; d) objetivo e função do gênero discursivo textual utilizado.
- 3- Levantamento e sistematização dos conteúdos e temáticas de Geografia, envolvidos nos planos de sequência didática de amostra – ainda a ser definida –, visando observar a difusão de conteúdos de Geografia nos últimos anos neste tipo de suporte.
- 4- Comparação dos resultados obtidos a partir dos levantamentos e classificações entre cada plano de sequência didática em quadros sintéticos.
- 5- Análise comentada das principais observações realizadas, com base nos referenciais adotados da teoria da enunciação e da transmissão cultural.

Apresentamos abaixo, de maneira sistematizada ainda, o conjunto das ações gerais planejadas para as análises que compõem essa pesquisa:

- a) A primeira consiste em elaborar questionários, para serem aplicados em pequenos grupos de professores e compor amostras, com questões relativas à relação do professor com o ensino da Geografia, considerando as principais

fontes de informação, de recursos, e de materiais didáticos, inclusive a consulta a revistas de educação em geral não acadêmicas.

- b) A segunda consiste em analisar os documentos oficiais responsáveis pela divulgação do currículo de Geografia, como os PCNs e propostas curriculares.
- c) A terceira consiste no levantamento de revistas de educação, em geral, não acadêmicas que possuam sugestões de atividades didáticas para o ensino de geografia e na delimitação de uma amostra para compor nossa análise.
- d) A quarta consiste em realizar a análise discursiva de sequências didáticas de Geografia presentes na amostra definida de revistas de educação.

Capítulo 2 – Andamento da pesquisa

Neste capítulo, apresentamos o modelo elaborado para nossa análise piloto, com a finalidade de levantar indícios e reflexões sobre os enunciados presentes em propostas prescritivas para o ensino da Geografia encontradas em revistas de ensino não acadêmicas. Para isso, partimos de dois planos de sequências didáticas, por consistirem em um material textual concreto de fácil acesso a qualquer professor de Geografia.

Embora o nosso objeto seja composto pelos enunciados concretos presentes em planos de sequência didática e não em aulas de fato, consideramos que a sequência didática consiste em um plano escrito e articulado de aulas com o objetivo comum de ensinar um objeto do conhecimento.

Para pensar o vínculo da sequência didática ao gênero discursivo textual aula, adotamos aqui as características de uma sequência didática ou sequência de ensino, a partir das contribuições de Bernard Schneuwly ⁹⁶, que em seu livro “Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l’enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative”, aborda a *sequência de ensino*, de acordo com as categorias de objeto de ensino e de trabalho docente, trazendo diversos detalhes sobre a essência da aula em relação a uma determinada concepção de ensino. O autor tem como referência de sua reflexão tanto a base teórica bakhtiniana, quanto a vigotskiniana.

B. Schneuwly, nos dois primeiros capítulos de seu livro, apresenta discussões importantes sobre o *objeto ensinado* e o *trabalho docente* para refletirmos sobre a

⁹⁶ Pesquisador e pesquisador em Didática da Língua Materna da faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Genebra, Suíça e coordenador do Grupo Romando de Análise do Francês Ensinado.

categoria de análise sequência de ensino e observar mais criteriosamente a articulação das atividades que a compõem em nossas análises futuras.

No primeiro capítulo, “L’objet enseigné”, Schneuwly apresenta o *objeto ensinado* em sala de aula como um elo da cadeia de transformações pelas quais passa conhecimento de referência que será ensinado (pertencente aos campos das línguas, científicos, das artes etc.) até que este alcance a relação propriamente dita que envolve os processos de seu ensino e de sua aprendizagem. Este objeto ensinado, portanto, estaria relacionado a três instâncias desta cadeia de transformações: a forma escolar, a disciplina escolar e a transposição didática.

A primeira dessas formas está relacionada às adequações ao tempo e espaço escolares – programados, recortados e regulados – e à relação didática em si, que é característica da forma escolar. A segunda está ligada à disciplinarização, com referência à divisão do cânone de conhecimentos nas suas diferentes dimensões – intelectuais, manuais, físicas e estéticas – em disciplinas escolares. Estas disciplinas, por sua vez, consistem em quadros de ação responsável pela definição de conteúdos a serem abordados na escola, delimitando os campos sociais do saber, para a sua conversão em objetos de ensino. A última, transposição didática, é a responsável pela modelização didática e pela transformação da função do saber mediante o novo contexto envolvido – o escolar, de ensino e aprendizagem – que seria sustentado por outras formas de discurso para se tornar um objeto de ensino.

Schneuwly apresenta, então, o objeto ensinado como aquilo que o professor constrói em seu trabalho de ensino na interação com o aluno, quando o professor faz uso de instrumentos específicos ao ato de ensinar, que seriam voltados para criar condições que permitiriam os próprios alunos transformarem suas capacidades – relativas a modos de pensar, falar e agir – contribuindo para o enriquecimento de seu

repertório. A sua ideia de instrumento de ensino também se remete à de instrumentos psicológicos de Vigotski, que seriam responsáveis pela mediação semiótica, através dos signos, para a reestruturação de funções psíquicas (ou funções psicológicas superiores).

No segundo capítulo da mesma obra, “Le travail enseignant”, referindo-se ao trabalho docente, ele apresenta três categorias de instrumentos de trabalho do professor: a primeira se refere aos instrumentos relacionados à organização do espaço e do tempo da aula; a segunda, aos instrumentos relativos ao conjunto de materiais escolares e às atividades de manipulação, observação, análise etc.; e a terceira categoria seria a dos instrumentos vinculados ao funcionamento das disciplinas, voltados para assegurar a presentificação, o encontro e a interação do aluno com o objeto de ensino, através da condução às dimensões essenciais do objeto, inclusive o conjunto de discursos escolares sobre o objeto de ensino. Assim, mais precisamente para o autor:

[...] tanto o material utilizado para presentificar o objeto a ser ensinado, quanto às formas de condução da atenção do aluno são ligados às disciplinas e podem e devem ser objeto de descrição precisa e sistemática de que estamos ainda distantes. Estes instrumentos permitem criar espaços nos quais os alunos executam uma atividade escolar ligada tanto à execução de uma determinada tarefa com um dado material, quanto à escuta ou participação de em uma interação do tipo pergunta-resposta.⁹⁷

Para identificar os instrumentos do professor, Schneuwly indica três elementos: (i) o *dispositivo didático*, que cria as condições para o emprego dos instrumentos pelo professor para permitir o confronto entre o aluno e o objeto de ensino; (ii) a *atividade escolar*, que se refere a “aquilo que o aluno é levado a fazer nos dispositivos didáticos”, responsável por dar forma à atividade de aprendizagem; (iii) e, finalmente, a *tarefa* que consiste em uma forma particular de atividade dirigida para um objetivo e que implica uma resposta do aluno. Para o autor, a *tarefa* é “catalisadora” do *objeto de ensino* na *sequência de ensino*, pois permite ao professor “mostrá-lo ao aluno e acessá-lo”.

⁹⁷ SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In : SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2010. Tradução livre do Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos (2011).

Considerando que estes instrumentos pertencem ao ato de ensinar do professor (que visa à construção do objeto ensinado), passamos à noção de objeto de ensino. Para Schneuwly, o objeto de ensino é um intermediário na cadeia de transformações do conhecimento ao objeto ensinado. O autor afirma que esta cadeia tem início no *objeto de saber*, o qual deve ser formatado como *objeto de ensino* para se tornar *ensinável* e termina como *objeto ensinado*.

Mencionando as determinantes da transposição didática, o autor indica que o *objeto de ensino* estaria relacionado ao processo de modelização didática que visa garantir que o objeto do saber possa ser elementarizado, ou seja, “decomposto em elementos menores passíveis de se tornarem objetos de estudo”.

A *sequência de ensino*, portanto, estaria a serviço deste processo de elementarização e de delimitação dos objetos de ensino, considerando-se que “todo objeto de ensino faz sempre parte de outro objeto que o engloba”. Para Schneuwly, a *sequência de ensino* permite realizar um recorte do *objeto de ensino* através de sua organização em “um fluxo contínuo de objetos de ensino nas aulas, unidades relativamente bem delimitadas, compreendendo diversas atividades articuladas entre si, organizadas para o ensino de um objeto considerado como um todo com um início e um fim delimitado.”⁹⁸

Desta forma, a *sequência de ensino* está relacionada tanto à seleção de conteúdos, quanto à organização destes em conjuntos de situações, que, em progressão, seriam programadas de acordo com as capacidades dos alunos. Poderíamos levantar a hipótese de que existe, também, uma possível relação entre a ideia de aprendizagem que embasa

⁹⁸ Idem.

a sequência de ensino apresentada pelo autor e a noção de ZDP de Vygotsky⁹⁹, pois, de acordo com o autor, o aluno

[...] deve fazer aquilo que ele não sabe (ainda) fazer, as exigências ultrapassam suas possibilidades reais, embora ele as possa responder, pelo menos parcialmente, graças à interação didática: decomposição de sistemas, simplificação e graduação de situações, regulação da aprendizagem por diversas formas de avaliação formativa.¹⁰⁰

Portanto,

Toda sequência de ensino visa à construção, pelos alunos, de novas capacidades tornando acessível um objeto de ensino, transformando-o, para os alunos em objeto a ser aprendido. Ela tem duas características principais a serviço desta finalidade. Ela é construída hierarquicamente e, como atesta seu nome, apresenta-se como uma sequência organizada no tempo. Com efeito, na sequência de ensino, o objeto de ensino é tornado presente e decomposto em elementos que o aluno pretende estudar – observar, analisar, praticar, manipular –, assim como das facetas do objeto a serem apropriadas.¹⁰¹

Gostaríamos de ressaltar ainda que, segundo Schneuwly, a *sequência de ensino* possibilita dar acesso ao objeto do ensino pela interação entre alunos e professor, por ser “o ponto temporal e espacial” em que se constrói este objeto. Embora o seu tempo possa ser considerado “ficcional”, já que o tempo do ensino não coincide com o tempo da aprendizagem, este “ponto” seria possibilitado mediante as constantes regulações que são feitas pelos professores, ao constatarem obstáculos à compreensão dos alunos e adaptarem as atividades e tarefas propostas ou acrescentarem outras novas de acordo com as necessidades apresentadas.

Para finalizar, ainda cabe a pergunta, “afinal, a aula e a sequência didática pertencem a que discurso, ao acadêmico ou ao escolar?”. Seria necessário discutirmos mais profundamente esta questão e investigarmos suas “formas relativamente estáveis”

⁹⁹ Ver Nota 86.

¹⁰⁰ SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2010. Tradução livre do Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos (2011).

¹⁰¹ Idem.

para chegarmos a uma resposta que, inevitavelmente, nos traria consequências significativas.

Atualmente, podem ser observadas tendências que abordam propostas de uma “geografia escolar” ou de uma “cartografia escolar”, como se estas afirmassem o vínculo da aula e do ensino de geografia ao discurso escolar. Ainda que desconheçamos os critérios em que essas tendências se sustentam, desconfiamos, porém, que a aula de geografia deva ser considerada um gênero do discurso acadêmico, por ter como objetivo final o ensino desta ciência, considerando seu método de análise e seus procedimentos, ainda que essa aula aconteça em uma escola.

A aula é um gênero que atende a diversas esferas, não apenas a escolar, mas também a acadêmica, a religiosa, a empresarial, a artística etc. Entretanto, seus elementos envolvem a relação de ensino e de aprendizagem entre um professor e seus alunos, que consiste em uma relação de mediação de um objeto do conhecimento – segundo Schneuwly, um *objeto de ensino* –, e que tem, sobretudo, o objetivo final de promover o processo de aprendizagem deste objeto do conhecimento em seus alunos. É, portanto, uma atividade humana de mediação cognitiva que depende do conhecimento sistematizado e tanto no caso escolar, quanto no caso acadêmico este objeto é o produto de uma elaboração científica, ou pelo menos deveria ser, em que pese todas as particularidades e outras necessidades que estejam envolvidas no processo educacional. Finalizamos essa questão indicando a necessidade de novas pesquisas que viabilizassem uma reflexão mais aprofundada sobre este problema.

Concluindo, considerando a perspectiva bakhtiniana, a aula, em primeiro lugar, é um gênero discursivo textual de autoria do professor e, em segundo lugar, consiste na própria condição espacial e temporal da prática do professor. Concebemos, portanto, a

aula como texto e contexto da concretização da prática docente, na qual acontecem os processos referentes ao ensino e à construção de aprendizagens, e, em nosso caso, voltados para o desenvolvimento de conceitos científicos da Geografia.

Considerando as reflexões relativas às concepções de sequência didática e de aula, e com base nos diferentes referenciais teóricos abordados no Capítulo 1, elaboramos um modelo inicial de análise com a finalidade de verificar o ensino da linguagem em planos de sequência didática de geografia, buscando discutir, neste primeiro momento, as concepções de aula, aprendizagem, objeto de ensino, sequência didática, texto e, por fim, as de contexto. Nossa intenção é ampliar este modelo, conforme a metodologia descrita no Capítulo 1, considerando novos critérios com o objetivo de discutir os próprios discursos relativos a tendências educacionais presentes no conjunto das revistas analisadas.

Como corpus de análise piloto, selecionamos dois planos de sequências didáticas voltados para o ensino de geografia que têm como objetivo o ensino da leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais, além dos conteúdos da disciplina. Estes planos estão disponibilizados no site da *Revista Nova Escola*, da Ed. Abril S/A, e foram escolhidos com a finalidade de verificar os discursos sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem em aulas de geografia planejadas dentro de sequências didáticas em revistas de educação não acadêmicas de grande circulação.

Nesta análise piloto, buscamos refletir sobre a concepção de aula envolvida nos planos enquanto *texto*, a partir da perspectiva de autoria, do sujeito/instituição responsável pelos enunciados presentes nos planos das sequências didáticas – e sobre a visão implicada de aula enquanto *contexto* de recepção envolvido, de acordo com a consideração de quem lê esses planos, ou seja, como é considerado o professor leitor, a

quem o texto é direcionado e como é considerada a responsividade dos alunos diante daquilo que está sendo proposto no plano, do ponto de vista interacional que subjaz a aula, relativo às próprias relações professor-aluno e alunos-alunos. Além disso, a perspectiva envolvida no contexto de produção nos coloca diante da necessidade de observar como os diferentes elementos referentes ao uso da linguagem no ensino de geografia estão propostos nos planos de sequência didática, pois estes também caracterizam o contexto relevante.

Os dois planos de sequência didática (SD) são direcionados a professores da escola básica e, por estarem relacionados a uma proposta de ensino de um tema para um conjunto de aulas, são caracterizados pela capacidade de linguagem de instruir ou prescrever ações. Estes planos de SD disponibilizam ao seu leitor as mesmas informações: objetivos; conteúdos; anos; tempo estimado; material necessário; desenvolvimento dividido por etapas e onde estão inseridos os textos com instruções referentes à prescrição de ações para o professor em suas aulas; e, por último, a avaliação. Além do objetivo de ensinar temas e conceitos da geografia, os dois planos de SD têm o objetivo de ensinar a leitura de diferentes gêneros textuais, tais como mapas temáticos e políticos, imagens de satélite, tabelas, gráficos etc.

Para descrever as sequências didáticas (SDs) propostas nos planos, elaboramos a Tabela 1, apresentada na página seguinte, que sintetiza as informações listadas acima, com exceção do desenvolvimento, para o qual foram destinadas outras tabelas que servirão de base para nossa análise.

A primeira sequência didática (SD1) “Biodiversidade: Países megadiversos” é parte de uma série de 21 propostas para trabalhar o tema biodiversidade, com turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e seu conteúdo foi produzido em parceria com o

Planeta Sustentável.¹⁰² Dos três objetivos apresentados, dois se propõem a desenvolver competências relacionadas a gêneros textuais – mapas temáticos, tabelas e gráfico – bastante recorrentes no ensino de geografia. Além disso, os verbos utilizados – ler, analisar e construir – indicam expectativas de aprendizagem voltadas para o uso instrumental destes gêneros, como recursos para a aprendizagem do conceito de megadiversidade, conforme consta na parte referente aos conteúdos. Quanto aos conteúdos, dois deles – “leitura de legendas de...” e “elaboração de carta regional...” – consistem em conteúdos procedimentais, enquanto que o terceiro deles – conceito de megadiversidade – consiste em um conteúdo conceitual¹⁰³.

A segunda sequência didática (SD2), “O funcionamento de rios e bacias hidrográficas”, é uma proposta voltada para a utilização de recursos como o *Google Maps* e o *Google Earth* para trabalhar o conteúdo de bacias hidrográficas no 5º ano. Desta vez, embora a proposta da SD seja utilizar os gêneros multissemióticos listados como recurso para a aprendizagem de geografia, não há nenhum objetivo explicitado que se refira à aprendizagem de competências ligadas a eles, somente objetivos referentes aos conteúdos de geografia. Em relação aos conteúdos, somente um é apresentado, e pode ser classificado como conceitual.

Portanto, uma primeira pista que pode ser observada é o fato de ambas as SDs terem como base a aprendizagem de diferentes linguagens, a partir do uso de gêneros diversos, para que seja possível aprender os conceitos de geografia, ainda que na SD isso não esteja explicitado em seus objetivos.

¹⁰² O Planeta Sustentável é um projeto da Editora Abril com a finalidade de debater, informar e produzir conhecimento sobre Sustentabilidade. Disponível em: < <http://planetasustentavel.abril.com.br/movimento/>>.

¹⁰³ P. Perrenoud apresenta uma classificação de conteúdos em *Dez novas competências para Ensinar*, de sua autoria, São Paulo: Artmed, 2000.

Tabela 1: Informações gerais das SDs

Planos de SD	SD1: “Biodiversidade – Países Megadiversos”	SD2: “O funcionamento de rios e bacias hidrográficas”
Anos	➤ 8º e 9º anos	➤ 5º ano
Tempo estimado	➤ De cinco a seis aulas	➤ Seis aulas de 50 minutos
Material necessário	➤ Lápis preto e colorido, prancheta para desenho, cola, canetas hidrográficas, cópias dos mapas temáticos citados, Atlas de Geografia	➤ Textos e imagens sobre o tema (indicados ao longo da sequência), atlas geográfico e computadores conectados à internet
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ler mapas temáticos ambientais ➤ Introduzir noção de megadiversidade ➤ Analisar tabelas e construir gráfico 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprender sobre o conceito de bacia hidrográfica ➤ Identificar as principais bacias do Brasil e suas possíveis utilizações ➤ Reconhecer a importância e a necessidade de sua preservação
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura de legendas de mapas temáticos ambientais ➤ Elaboração de carta regional com símbolos precisos ➤ Conceito de megadiversidade 	➤ Bacias Hidrográficas
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Analise os produtos cartográficos quanto às legendas e convenções do mapa. ➤ Analise a disponibilidade dos alunos para trabalhar em grupo ➤ Analise a compreensão do conceito de megadiversidade com produto das condicionantes físicas e biológicas dos países incluídos neste rol 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Verifique se todos compreenderam e utilizaram adequadamente os conceitos abordados. ➤ Atente à participação individual e coletiva, avaliando a postura de cada um e destacando os aspectos que necessitam ser melhorados para uma ação efetivamente colaborativa dentro dos grupos. ➤ Proponha a construção de um mural com as produções (desenhos e painéis, dentre outras) desenvolvidas ao longo do projeto a fim de verificar as possíveis dificuldades de cada um em relação à assimilação dos conceitos estudados. ➤ Sugira, ainda, a criação de um blog coletivo com a finalidade de divulgar os conhecimentos adquiridos em cada atividade.

O objetivo principal desta análise é verificar como o ensino da linguagem está proposto nos planos de sequências didáticas de geografia. Para tanto decidimos verificar quais são os gêneros envolvidos nas SDs e como os mesmos se relacionam dentro das estratégias didáticas propostas, enquanto instrumentos de mediação do professor no ensino da geografia.

Assim, propomos considerar: a) forma de articulação entre os gêneros envolvidos nas SDs – a partir das funções que estes desempenham e de seus objetivos de uso – e as ações prescritas ao professor aplicador da SD através das instruções presentes nos planos de SD; b) embasamento teórico e pedagógico que subsidia as ações e estratégias de ensino envolvidas nos planos da SD. Além disso, pretendemos observar como são considerados os papéis do professor e do aluno nestas sequências, que são os sujeitos deste contexto, a partir de referenciais da psicologia da aprendizagem, dentro dos quais se insere a proposta *construtivista* da própria revista Nova Escola.

Como estratégia de análise, elaboramos duas tabelas que descrevem as SDs com a finalidade de sintetizar e explicitar as relações existentes entre as estratégias de ensino apresentadas e os gêneros propostos nas SDs. Embora estes planos estejam divididos por “etapas” e não por “atividades” – o que restringe a possibilidade de análise de atividades em si – foi realizado um agrupamento de elementos pertencentes às estratégias de ensino em relação às ações prescritas ao professor leitor em torno do uso de cada gênero sugerido nas etapas.

Os agrupamentos de elementos contidos na tabela consistem em: “Etapa”; “Ações” (instruções prescritas ao professor); “Gêneros/ações relacionadas” (ao uso do gênero), “Conteúdo dos gêneros”, Objetivo de uso /função do gênero. Além disso, também foi reservado um campo para observações analíticas relacionadas à disposição

destes elementos em cada etapa do plano da SD. A seguir apresentamos uma tabela introdutória com a finalidade de apresentar uma breve descrição de cada elemento das tabelas principais, e, logo após, apresentaremos a primeira tabela principal mencionada com as informações sintetizadas referentes ao plano de SD1.

Tabela 2: Descrição dos elementos presentes nas Tabelas 3.1 e 3.2

Elementos da tabela	Descrição de cada elemento presente na tabela	Descrição dos códigos e siglas usados em cada elemento da tabela
Etapa	Descrição referente à finalidade do que é proposto para a etapa.	➤ A descrição é escrita por extenso.
Ações	Instruções prescritas para a ação do professor, selecionadas a partir do verbo que é seu comando de ação.	➤ A1 = “Ação 1” O código da ação é iniciado pela letra “A” e enumerado de acordo com a ordem apresentada ao longo da etapa + descrição da ação prescrita por extenso, a partir de seu verbo de ação. ➤ “...” = indica que a instrução de ação tem continuidade – pode ser observada na íntegra nos planos das SDs nos anexos.
Gêneros/ ações relacionadas	Gênero sugerido no plano de SD/ações relacionadas ao uso deste gênero.	➤ G1 = “Gênero 1” O código do gênero é iniciado pela letra “G” e enumerado de acordo com a ordem em que é sugerido em cada etapa + nome do gênero por extenso + ações relacionadas ao seu uso, de acordo com o código de ação, ex: (A1, A2).
Conteúdo dos gêneros	Conteúdo ou tema do texto de cada gênero.	➤ O conteúdo é indicado por extenso após o código do gênero a que está relacionado. Ex: G1 : Fauna e flora.
Objetivo de uso/função do gênero	Como o objetivo de uso do gênero se apresenta nas ações prescritas do plano de SD: explícito, implícito ou não especificado/ Função que o gênero desempenha no processo de ensino-aprendizagem: 1- como recurso para a aprendizagem de conteúdos ou coleta de informações; 2- como produto da elaboração do aluno, podendo ter sua elaboração mediada ou não pelo professor.	➤ E. = o objetivo de uso do gênero está explícito à ação prescrita ➤ I. = o objetivo de uso do gênero está implícito à ação prescrita ➤ N.E. = objetivo de uso do gênero não especificado ➤ RECURSO = A função do gênero é instrumental, como recurso para a aprendizagem do conteúdo ou para o processamento de informações. ➤ PROD/N.M. = O gênero é proposto como produto da aprendizagem dos alunos para avaliação do professor, porém não há ações direcionadas para a mediação do seu processo de elaboração. ➤ PROD/M. = O gênero é proposto como produto da aprendizagem dos alunos a partir de ações direcionadas para que o professor realize mediação de seu processo de elaboração.

Tabela 3.1: Análise da SD 1: “Biodiversidade - Países Megadiversos”

ETAPA	AÇÕES PRESCRITAS	GÊNERO/ AÇÕES RELACIONADAS	CONTEÚDO DOS GÊNEROS	OBJETIVO DE USO/FUNÇÃO DO GÊNERO	OBSERVAÇÕES
<p>1ª ETAPA:</p> <p>Sem descrição da proposta geral da etapa</p>	<p>A1- pergunta "Porque alguns países possuem megadiversidade?" A2 - Questione se os alunos já ouviram falar a respeito</p> <p>A3 - Organize uma sequência de imagens de fauna e flora</p> <p>A4 - Converse com a classe sobre a riqueza de alguns locais do mundo...</p> <p>A5 - Mostre aos alunos que a vida se distribui de modo desigual no planeta...</p> <p>A6 - Questione a classe também sobre as...</p> <p>A7-Cite como exemplos a...</p> <p>A8- Exiba pequenos filmes sobre o tema</p> <p>A9 - Apresente à classe o ranking dos países mais ricos em biodiversidade / A10 –Proponha que os alunos construam gráficos de barras por país colocando...</p> <p>A11 - Pergunte porque esses países são ricos em diversidade</p> <p>A12 - Questione sobre a posição do Brasil no ranking</p> <p>A13 - alunos apresentem suas hipóteses e registre-as no quadro</p>	<p>G1: Registro no quadro (A1, A2)</p> <p>G2: Imagem (A3)</p> <p>G3: Conversa (A4, A5, A6 e A7)</p> <p>G4: Pequeno filme (A8)</p> <p>G5: Tabela (A9, A10, A11, A12)</p> <p>G6: Gráfico de barras (A13)</p> <p>G7: Registro no quadro (A13)</p>	<p>G1: Pergunta "Porque alguns países possuem uma megadiversidade?"</p> <p>G2: Fauna e Flora.</p> <p>G3: Riqueza de espécies do mundo.</p> <p>G4: Tema da megadiversidade</p> <p>G5: Ranking Biodiversidade</p> <p>G6: Informações da tabela "Ranking Biodiversidade"</p> <p>G7: Hipóteses levantadas pelos alunos sobre a posição do Brasil no ranking</p>	<p>G1: N.E./RECURSO</p> <p>G2: E/RECURSO: "Para que os alunos percebam a variedade das formas de vida em diferentes regiões do planeta"</p> <p>G3: I/RECURSO: Mostrar "aos alunos que a vida se distribui de modo desigual no planeta..."</p> <p>G4: N.E./RECURSO</p> <p>G5:I/RECURSO: Para que "os alunos construam gráficos..."</p> <p>G6: I/PROD/N.M.* Para perguntar "porque esses países são ricos em diversidade" e para a turma seja questionada "sobre a posição do Brasil..."</p> <p>G7: N.E./RECURSO</p>	<p>OBS.1: As ações prescritas não apresentam detalhes relacionados ao seu objetivo. Ex: não é mencionado que a sequência deve contemplar espécies da fauna e da flora de diferentes partes do mundo.</p> <p>OBS.2: Em cada ação é usado um termo diferente: megadiversidade (A1), biodiversidade (A9), diversidade (A11).</p> <p>OBS.3: As ações A1, A2, A11 e A13 relacionam-se à estratégia de levantamento de conhecimentos prévios e conceitos espontâneos dos alunos.</p> <p>*OBS.4: Não está explicitado o objetivo da construção do gráfico de barras, já que não há um objetivo definido de ensino do processo de elaboração deste gênero e, tendo em vista que as informações sobre a biodiversidade dos países já estavam disponibilizadas para os alunos na tabela do ranking.</p>

<p>2ª ETAPA:</p> <p>"Explique aos estudantes que eles vão buscar respostas às perguntas da etapa anterior por meio da análise de mapas temáticos"</p>	<p>A1 - Comece explorando conhecimentos prévios da turma</p> <p>A2 - Coloque no quadro os títulos e temas dos seguintes mapas...</p> <p>A3 - Estimule a classe a falar a respeito dos temas tratados</p> <p>A4 - Apresente os mapas e peça que os estudantes comparem as regiões do mundo</p> <p>A5 - Registre as contribuições no quadro e solicite que as anotem nos cadernos</p> <p>A6 - Aproveite para relembrar alguns conceitos cartográficos como legenda, proporção, área e visão vertical</p> <p>A7 - Avalie a compreensão da turma</p> <p>A8 - Organize a classe em grupos e distribua alguns Atlas de Geografia</p> <p>A19 - Proponha uma leitura exploratória e sugira que procurem mapas que possam explicar a megadiversidade A10- Deixe que selecionem os conteúdos</p> <p>A11 - Para ajudar na análise, apresente as questões abaixo*...</p>	<p>G1: Registro no quadro (A1, A2, A3)</p> <p>G2: Mapas temáticos (A4, A5, A6, A7)</p> <p>G3: Registro no quadro (A4, A5, A6, A7)</p> <p>G4: Anotação no caderno (A5)</p> <p>G5: Atlas Geográfico (A8, A9, A10, A11)</p>	<p>G1: Títulos e temas dos mapas</p> <p>G2: Temas dos mapas - político, físico, clima, vegetação nativa, florestamento, desmatamento, utilização da terra.</p> <p>G3: Contribuições dos alunos quanto às comparações realizadas entre os mapas</p> <p>G4: Registro das contribuições registradas no quadro</p> <p>G5: Mapas relacionados à megadiversidade</p>	<p>G1: I/RECURSO: Para explorar os conhecimentos prévios</p> <p>G2: I/RECURSO Para que "os estudantes comparem as regiões do mundo"</p> <p>G3:N.E./RECURSO</p> <p>G4:N.E./RECURSO</p> <p>G5: I/RECURSO: Para "leitura exploratória" e para sugerir que "procurem mapas que possam explicar a megadiversidade"</p>	<p>OBS.1: Na ação A8 - é solicitado ao professor que "avalie a compreensão da turma", sem indicar critérios ou formas para avaliar, e sem mencionar quais os objetivos.</p> <p>*OBS.2: Ver as questões sugeridas na íntegra nas SDs no site indicado. Tais questões consistem em critérios sugeridos à mediação do professor quanto aos contextos de produção, circulação e recepção dos mapas contidos nos Atlas. Além disso, auxiliam na construção necessária da relação entre o problema sugerido – entender o conceito de megadiversidade – e o conteúdo dos mapas, para a formação do conceito ensinado.</p> <p>OBS.3: As ações A1, A2, A3 e A7 relacionam-se à estratégia de levantamento de conhecimentos prévios e conceitos espontâneos dos alunos.</p>
--	---	---	---	--	--

<p>3ª ETAPA:</p> <p>"Proponha que os alunos apresentem os mapas que selecionaram. Utilize o Atlas como referência durante todo o trabalho"</p>	<p>A1 - Com base nos mapas político, de clima e de vegetação, oriente-os para - Destacar os 17 países considerados megadiversos.</p> <p>- Checar as hipóteses levantadas (descritas na primeira aula)</p> <p>- Organizar as informações mais importantes, segundo critério estabelecido pelos alunos.</p> <p>- Buscar mais informações sobre a biodiversidade destes países na internet (veja sites sugeridos ao final deste plano)</p> <p>A2 - proponha aos grupos a elaboração de um texto expositivo destacando...*</p> <p>A3 - Solicite que os grupos apresentem suas reflexões e esclareça as dúvidas</p>	<p>G1: Mapas do Atlas (A1)</p> <p>G2: Site (A1, A2, A3)</p> <p>G3: Texto expositivo** (A1, A2, A3)</p>	<p>G1: temas dos mapas selecionados pelos alunos</p> <p>G2: com informações sobre a biodiversidade dos países</p> <p>G3: sobre a megadiversidade dos países</p>	<p>G1: E/RECURSO: Apresentação dos mapas para que os alunos "confrontem as informações encontradas com as hipóteses levantadas na primeira aula a respeito da classificação de alguns países como megadiversos"</p> <p>G2: E/RECURSO: Para "buscar mais informações sobre a biodiversidade"</p> <p>G3: I/ PROD/M. Para apresentar "suas reflexões esclarecer as dúvidas"</p>	<p>*OBS. 1: Ver os destaques propostos na íntegra nas SDs nos sites indicados.</p> <p>OBS.2: A orientação presente na A1 demonstra uma preocupação com a elaboração do gênero textual solicitado.</p> <p>**OBS.3: O gênero sugerido "texto expositivo" não é um GDT definido.</p> <p>OBS.4: A solicitação proposta na A3 está vinculada á estratégia de ensino de compartilhamento, porém não explicita qual é o objetivo deste compartilhamento.</p>
---	---	---	--	---	---

<p>4ª ETAPA:</p> <p>"Nesta etapa, explore com a moçada os demais mapas. Em seguida, proponha que construam um mapa de correlação dos dados e um croqui de síntese"***</p>	<p>A1 - Entregue a cada grupo um mapa político - que será a base para o croqui - e dois temáticos: cobertura vegetal e outro</p> <p>A2 - Organize dois grupos por conjuntos de mapas para obter análises</p> <p>A3 Peça que cada grupo comece a atividade decifrando a legenda dos mapas que recebeu. Diga para seguirem o mesmo caminho anterior: localização, interpretação e reflexão</p> <p>A4 - Em seguida, os grupos devem desenhar por transparência os temas propostos para depois sobrepor. Utilize o passo a passo abaixo para orientar a turma...*</p>	<p>G1: Mapa político e mapa temático**** (A1, A2, A3)</p>	<p>G1: Temas dos mapas - político, físico, clima e correntes marítimas, vegetação nativa, florestamento e desmatamento, utilização da terra, megadiversidade</p>	<p>G1: E/PROD/M. Elaboração de overlays como base para a construção de um mapa de correlação de dados e um croqui de síntese.</p>	<p>OBS.1: Na A2 são sugeridos exemplos de combinações possíveis entre mapas para serem utilizados pelos grupos de alunos. Ver nas SDs nos sites indicados.</p> <p>OBS.2: Na A2 é sugerida a estratégia de organização do trabalho em grupos</p> <p>OBS.3: As orientações prescritas demonstram uma preocupação com a mediação para o ensino e para a elaboração do gênero croqui.</p> <p>*OBS.4: Ver o passo a passo sugerido na A3 na íntegra nas SDs nos sites indicados.</p> <p>***OBS.5: A orientação propõe duas ações diferentes, a construção do “mapa de correlação de dados” e do “croqui de síntese,” como se fossem duas coisas distintas. O “mapa de correlação de dados” é, na verdade, o mesmo que o “croqui de síntese”.</p> <p>****OBS.6: Embora esteja implícito que o estudo deve ser feito em mapas planisférios (pois envolve a comparação entre 17 países), não é explicitada a escala dos mapas, ou seja, que espaço cada mapa representa: mundial, do país, de regiões, etc.</p>
<p>5ª ETAPA:</p> <p>Sem descrição da proposta geral da etapa</p>	<p>A1 - Como produto final, solicite que os alunos escrevam um texto argumentativo sobre países megadiversos**</p>	<p>G1: Texto argumentativo* (A1)</p>	<p>G1: "países megadiversos"</p>	<p>G1: E/PROD/N.M</p>	<p>*OBS.1: O gênero sugerido "texto argumentativo" não é um GDT definido.</p> <p>**OBS.2: Não é indicado nenhum problema ou questão para a argumentação que deve ser desenvolvida pelos alunos no texto</p>

Observações gerais da análise da Tabela 3.1

Primeiramente, observamos que não é possível verificar atividades ou tarefas que sejam delimitadas na SD1, já que somente instruções ou sugestões direcionadas diretamente à ação do professor são apresentadas nos planos da sequência didática.

Do ponto de vista teórico, esta forma de apresentar as informações da SD ao professor nos apresenta, de início, algumas implicações para que este possa concretizar este plano proposto em seu trabalho, pois, ao retomarmos as noções de Schneuwly (2010) de atividade escolar e de tarefa, como sendo instrumentos de trabalho do professor, consideramos que estas sejam responsáveis por dar forma à atividade de aprendizagem do aluno. Para o autor, a tarefa escolar é responsável por operacionalizar e materializar os conteúdos de ensino, assim como visa a um objetivo específico que se traduz em um resultado ou produto.

Assim, o trabalho docente depende da seleção de objetivos relacionados ao objeto de ensino. Para alcançar estes objetivos, o professor traça um conjunto de estratégias ligadas a um conjunto de ações, como as atividades ou tarefas escolares, que possibilitam instrumentalizar o professor. Nesse sentido, as ações presentes nos planos de SD estando isoladas de atividades ou de tarefas e sem objetivos traçados não podem assumir a função de instrumento para o professor. Esta discussão será retomada mais adiante quando tratarmos dos objetivos e funções dos gêneros propostos nas SDs.

Em segundo lugar, foi possível observar que, ao longo do plano, além do conceito “megadiversidade”, que visa ser ensinado como objetivo central desta SD, outros dois termos, “biodiversidade” e “diversidade”, são utilizados nas ações prescritas ao professor. Apesar de estes termos possuírem relação estreita com o conceito principal (megadiversidade), durante as cinco etapas da SD não há uma atividade ou ação que

seja direcionada para que o aluno possa perceber a diferença entre eles e possa, assim, se apropriar do vocabulário exigido de maneira adequada.

Tal fato pode trazer, como consequência, outras implicações para o processo de aprendizagem referente à elaboração do conceito visado, comprometendo inclusive sua relação com o conhecimento de geografia, já que o objetivo de aprendizagem deste conceito na SD está relacionado a um grupo de países que abrigam a maioria de espécies da Terra, identificados por uma agência da ONU, diferenciando-se dos conceitos de diversidade e biodiversidade, próprios à área de biologia e desvinculados de uma referência espacial.

Outros problemas foram detectados com relação à falta de rigor no uso do vocabulário ao longo do plano da SD, conforme indicamos na Etapa3/OBS.3 em que é sugerida a elaboração de um texto expositivo, que não consiste em um gênero textual definido, já que existem inúmeros gêneros textuais que possam ser caracterizados pela capacidade de linguagem expor.

O mesmo acontece na “OBS.1” da “Etapa 5”, em que é sugerida a elaboração de um texto argumentativo sobre países megadiversos, porém, somamos ainda a questão levantada na “OBS.2” da mesma etapa, na qual levantamos que não é possível elaborar uma argumentação sem que, para tanto, seja posto um problema ou um ponto de discordância entre duas visões divergentes.

Um último caso relacionado a este problema foi indicado na “OBS.5” da “Etapa 4”, que se refere à orientação geral da etapa, que propõe duas ações diferentes, a construção do “mapa de correlação de dados” e do “croqui de síntese,” como se fossem duas coisas distintas, pois o “mapa de correlação de dados” é o mesmo que o “croqui de síntese”.

Para finalizar nossas observações gerais, gostaríamos de ressaltar que foram encontradas muitas ações direcionadas ao levantamento de conhecimentos prévios dos alunos, porém, entre essas, algumas foram apresentadas desvinculadas de encaminhamentos objetivos, como é o caso do “registro de hipóteses no quadro” na “A5” da “Etapa 2” ou a solicitação de construção de um gráfico de barras na “A10” da “Etapa 1.” Na página seguinte, apresentamos a Tabela 3.2 com as informações sintetizadas do plano de SD2.

Observações gerais da análise da Tabela 3.2:

Em nossa análise de aspectos gerais da Tabela 3.2, podemos perceber que as ações propostas neste plano têm como base os princípios de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e de construção de conhecimentos pelos mesmos. Tais princípios são bastante difundidos entre propostas pedagógicas fundamentadas em uma leitura vulgarizada de Vigotski, porém, neste caso, as ações propostas nas instruções ao professor não possuem encaminhamentos que favoreçam a continuidade do processo de formação de conceitos, de acordo com a finalidade relacionada a tais práticas, que é ressaltada pelo autor. Assim, em diversas ocasiões, são propostos levantamentos de dados e de informações que ficam suspensos, deixando uma lacuna nas instruções dadas ao leitor e, portanto, na validade de suas propostas, como acontece nas ações prescritas da “Etapa 6”.

Outro fator observado consiste na confusão apresentada no plano de SD quanto à forma de expressar o que é uma ação relevante para o contexto de aplicação do plano da SD e o que é uma informação relevante para ser trazida sobre o conteúdo estudado. Assim, em diversos casos de ações prescritas ao professor, há a inserção de informações

sucessivas que se relacionam exclusivamente ao conteúdo e não à tarefa que está sendo proposta ao aluno, como acontece na “A6” da “Etapa 1” ou na “A3” da “Etapa 2”.

Tabela 3.2: Análise da SD2: “O funcionamento de rios e bacias hidrográficas”

ETAPA	AÇÕES PRESCRITAS	GÊNERO/ AÇÕES RELACIONADAS	CONTEÚDO DOS GÊNEROS	OBJETIVO DE USO/FUNÇÃO DO GÊNERO	OBSERVAÇÕES
1ª ETAPA: sem descrição geral	<p>A1- Inicie a aula questionando os estudantes sobre os caminhos percorridos pela água até as torneiras de casa</p> <p>A2- Pergunte se conhecem a origem da água que abastece a cidade onde moram</p> <p>A3 - Questione: "De onde vem a água que utilizamos em nosso cotidiano?"</p> <p>A4 - Organize uma lista no quadro relacionando os trajetos citados</p> <p>A5 - Se necessário, destaque outros, esclarecendo como ocorre o ciclo da água na natureza</p> <p>A6 - Apresente a música Água, do grupo Palavra Cantada</p> <p>A7 - Oriente os estudantes a produzir uma representação (um desenho ou esquema, por exemplo), ilustrando como ocorre o ciclo da água</p> <p>A8 - Socialize as diferentes soluções encontradas</p>	<p>G1: Lista (A1, A2, A3, A4,A5)</p> <p>G2: Música* (A6, A7)</p> <p>G3: Esquema (A7, A8)</p>	<p>G1: Relação de trajetos da água citados pelos alunos</p> <p>G2: "Água", do grupo "Palavra Cantada"</p>	<p>G1-N.E./RECURSO</p> <p>G2- E./RECURSO "Para estimular a construção de conhecimentos"</p> <p>G3- I./RECURSO Para socializar as diferentes soluções encontradas pelos alunos.</p>	<p>OBS.1: As atividades não são delimitadas.</p> <p>OBS.2: As ações prescritas A1 e A2 estão relacionadas ao levantamento de conhecimentos prévios dos alunos.</p> <p>*OBS. 3: Na A6 são apresentadas informações relevantes referentes ao tema/conteúdo trabalhado dentro das instruções relacionadas à observação do gênero música. Ver nos planos da SD nos sites indicados.</p> <p>Exemplo: “Ela (a música) mostra os percursos da água, desde que sai das nuvens e retorna a ela novamente”. O verbo “mostra” referido à palavra música pode levar o leitor a pensar que a música é apresentada como estímulo que fala por si só.</p>

<p>2ª ETAPA: "Faça a mediação de uma roda de conversa sobre as águas que percorrem o lugar onde todos moram"</p>	<p>A1 - Problematize: "Qual o nome de onde o rio nasce?", "E do local onde termina?", "Qual é o nome do principal curso d'água que passa pela cidade ou município em que vivemos?"...* A2 - Anote as informações no quadro A3 - Ressalte que os rios nascem em determinado lugar e deságuam em outro...** A4 - Mostre um esquema de bacia hidrográfica A5 - Ressalte que uma bacia hidrográfica se constitui como...*</p>	<p>G1: Roda de conversa (A1) G2: Registro no quadro (A1, A2) G3: Esquema (A4, A5)</p>	<p>G1: Problematização dos conhecimentos dos alunos quanto ao tema estudado G2: Informações trazidas pelos alunos G3: Bacia Hidrográfica</p>	<p>G1 - I./ RECURSO: Para problematizar os conhecimentos dos alunos sobre os rios da cidade e as bacias hidrográficas. G2- N.E./ RECURSO G3 - I./RECURSO: Para aspectos relevantes da bacia hidrográfica enquanto unidade de planejamento...</p>	<p>* OBS.1: São inseridos questionamentos sucessivos referentes ao tema/conteúdo trabalhado dentro das instruções prescritas. ** OBS.2: São inseridas sucessivas informações relevantes referentes ao tema/conteúdo trabalhado dentro das instruções prescritas. <u>Exemplo:</u> "Explique que o local onde ele nasce chama-se nascente, que ele termina na foz e que afluentes são rios menores que deságuam em outros, maiores".</p>
<p>3ª ETAPA: "Organize grupos e proponha uma atividade no laboratório de informática**. A finalidade dessa aula é promover conhecimentos sobre as principais bacias hidrográficas do Brasil."*****</p>	<p>A1 - Peça uma pesquisa no <i>Geoatlas</i> (...) ou na internet sobre as principais existentes em nosso país A2 - Indique sites A3 - Proponha que a turma observe o mapa contendo as bacias hidrográficas e problematize: "Quantas são as bacias hidrográficas existentes no território brasileiro?"...* A4- Permita que todos expressem suas observações e, se necessário, esclareça as possíveis dúvidas*** A5 - Para obter informações sobre os principais rios de cada bacia brasileira, oriente a garotada a acessar o site <i>Britannica Escola Online</i> (...) e digitar o nome deles no item "busca".</p>	<p>G1: Mapas do Atlas (A1, A3, A4) G2: Site (A1, A2, A3, A4, A5)</p>	<p>G1: Bacia hidrográfica G2: com informações sobre os principais rios e bacias hidrográficas do Brasil</p>	<p>G1: E./RECURSO: Para pesquisa sobre as "principais bacias hidrográficas existentes no país" G2: E./RECURSO: Para pesquisa sobre as "principais bacias hidrográficas existentes no país"</p>	<p>*OBS.1: São inseridos questionamentos sucessivos referentes ao tema/conteúdo trabalhado dentro das instruções prescritas ao professor. **OBS.2: É proposta a estratégia de trabalho em grupo ***OBS.3: As ações A3, A4 e A5 são direcionadas à problematização e ao recolhimento de informações, porém, não é proposto um encaminhamento, nem registro que sirva de destino às informações recolhidas. ****OBS.4: concepção empirista "promover conhecimentos"</p>

<p>4ª ETAPA:</p> <p>"Dê continuidade à discussão ao desenvolver outra atividade no laboratório de informática"</p>	<p>A1 - Oriente os estudantes e os auxilie a acessar o <i>Google Maps</i> ou o <i>Google Earth</i>. Ambos dispõem de recursos diversos, como a possibilidade de zoom para aproximação ou afastamento, inclinação...* A2 - Utilizando o efeito de zoom dos programas sugeridos, problematize: "Em qual município se localiza a nascente do rio principal da bacia do lugar onde moramos?"...*</p> <p>A3 - Cite alguns desses usos, como abastecimento de cidades, projetos de irrigação...*</p> <p>A4 - Questione: "Quais são as condições das águas desse rio (limpas, poluídas, abundantes, escassas...)"...*</p> <p>A5 - Oriente os grupos a organizar uma apresentação demonstrando os resultados da pesquisa por meio de cartazes.</p>	<p>G1: Google Maps e Google Earth - Programas virtuais elaborado a partir de imagens de satélite e de mapas (A1, A2)</p> <p>G2: Apresentação oral de cartazes</p>	<p>G1: Mapas ou imagens de satélite contendo as bacias hidrográficas do Brasil.</p> <p>G2: Resultados das pesquisas dos alunos</p>	<p>G1: I./RECURSO: exploração dos recursos visuais dos programas virtuais</p> <p>G2: I./PROD/N.M. Demonstração dos "resultados da pesquisa"</p>	<p>*OBS.1: São inseridos questionamentos sucessivos referentes ao tema/conteúdo trabalhado dentro das instruções prescritas.</p>
<p>5ª ETAPA:</p> <p>"Oriente os grupos e os auxilie a escolher uma das bacias hidrográficas brasileiras para que realizem uma pesquisa sobre o rio principal dessa bacia"</p>	<p>A1 - Solicite que acessem o <i>Google Maps</i> e/ou o <i>Google Earth</i> e, utilizando os recursos de zoom e <i>street view</i>, busquem compreender as seguintes questões: "Qual o nome do rio pesquisado?"...*</p> <p>A2 - Ilustre com algumas imagens do rio pesquisado</p> <p>A3 - Auxilie os grupos a organizar um seminário sobre os resultados da pesquisa</p>	<p>G1: <i>Google Maps</i> ou <i>Google Earth</i> (A1)</p> <p>G2: Imagem (A2)</p> <p>G3: Seminário (A3)</p>	<p>G1: Informações presentes nos mapas/ imagens de satélite sobre o rio pesquisado</p> <p>G2: rio pesquisado</p> <p>G3: resultados da pesquisa</p>	<p>G1: E./RECURSO: Para que os alunos "busquem compreender as questões"</p> <p>G2: E./RECURSO: Para ilustrar</p> <p>G3: N.E/PROD/N.M.</p>	<p>*OBS.1: São inseridos sucessivos questionamentos referentes ao tema/conteúdo trabalhado dentro das instruções prescritas.</p>

<p>6ª ETAPA:</p> <p>"Auxilie a turma a sistematizar suas aprendizagens sobre a importância das bacias hidrográficas"***</p>	<p>A1 - Resgate as ideias e informações mais interessantes apontadas no decorrer das discussões e propicie a compreensão*** de que a ação humana pode ter impactos positivos e/ou negativos sobre elas e, consequentemente, sobre a qualidade de vida...*</p> <p>A2 -Problematize: "Que ações podem ser positivas para a preservação das bacias?"...*</p> <p>A3 - Cite alguns exemplos</p>	<p>Não relacionado</p>	<p>Não relacionado</p>	<p>Não relacionado</p>	<p>* <u>OBS.1:</u> São inseridos questionamentos sucessivos referentes ao tema/conteúdo trabalhado dentro das instruções prescritas.</p> <p>**OBS.2: É proposto o auxílio do professor para sistematizar as aprendizagens “da turma”, porém sem indicar como isso seria feito e nem quais as possibilidades de gêneros que poderiam ser usados para a realização de tal síntese.</p> <p>***OBS.3: na A1 novamente aparece a concepção empirista, pois é instruído ao professor que “propicie a compreensão de que a ação humana...”</p>
--	---	------------------------	------------------------	------------------------	--

Além disso, podemos levantar a hipótese de que, no discurso presente neste plano, diversas instruções possam ser reveladoras de uma concepção de conhecimento empirista que fundamenta a prática do ensino entendido como transmissão¹⁰⁴. Tal concepção é diversa da que subsidia a proposta construtivista apresentada nas instruções iniciais da “Etapa 1”, em que as instruções são direcionadas para “estimular a construção de conhecimentos”. Isto pode ser verificado tanto na proposta geral da “Etapa 3”, em que apresenta-se a finalidade da aula como sendo a de “promover conhecimentos sobre as principais bacias hidrográficas do Brasil” (indicada na “OBS.4”), quanto na “A1”, da “Etapa 6”, em que é solicitado ao professor que “propicie a compreensão de que a ação humana pode ter impactos positivos e/ou negativos(...)”, indicada na “OBS.3”.

Essas observações nos levam à possibilidade de considerar que o plano da SD2 tem base em uma concepção do texto aula diversa da que está na base do plano proposto para a SD1, pois o foco da SD2 estaria na transmissão de conhecimentos que deve ser feita primeiramente ao professor para “instrumentalizá-lo” para a transmissão de conhecimentos que deve ser realizada aos seus alunos. Portanto, a proposta delineada para a SD2 consiste basicamente em instruir o professor com informações e questionamentos que devem ser repassados aos seus alunos e, em seguida, fazer com que estes últimos verifiquem as informações discutidas. Nesse sentido, os vários gêneros sugeridos cumpririam exclusivamente com a função de subsidiar o contato com as informações envolvidas.

Olhando para a avaliação proposta para essa SD, com exceção da sugestão para observar questões comportamentais dos alunos individualmente e em grupo, as demais

¹⁰⁴ Fernando Becker, em sua obra “A epistemologia do professor - O cotidiano da escola,” apresenta uma discussão sobre as concepções epistemológicas do professor e as consequências pedagógicas a sua prática na sala de aula, a partir de incoerências presentes no próprio discurso do professor.

sugestões são centradas na transmissão de conhecimentos, sempre com base no uso de gêneros como meio: primeiro sugere-se ao professor verificar “se todos compreenderam e utilizando adequadamente os conceitos abordados ao longo das atividades realizadas”; depois são sugeridas outras atividades, nas quais são inseridos novos gêneros: “proponha a construção de um **mural** com as produções (desenhos e painéis, dentre outras) desenvolvidas ao longo do projeto a fim de verificar as possíveis dificuldades de cada um em relação à assimilação dos conceitos estudados. Sugira, ainda, a criação de um **blog** coletivo com a finalidade de divulgar os conhecimentos adquiridos durante cada atividade”.

Classificação dos gêneros das SDs

A partir das informações contidas nas duas tabelas principais, estabelecemos um recorte com o objetivo de observar a variedade de gêneros sugeridos nos planos de SDs de geografia. Para isso, sintetizamos as informações relacionadas nas Tabelas 4.1 e 4.2, que apresentam uma classificação dos gêneros por etapa de cada sequência, de acordo com as diferentes “modalidades” de gênero: gêneros textuais verbais – divididos em orais e escritos; gêneros textuais não verbais como os imagéticos e os gêneros textuais multissemióticos.

Tabela 4.1: Classificação de gêneros por etapa (SD1)

		Oral	Escrito	Imagético	Multissemiótico
Etapas	1^a	➤ Conversa	➤ Tabela ➤ Registro no quadro	➤ Imagem	➤ Gráfico de barras ➤ Pequenos filmes
	2^a	-----	➤ Anotação no caderno ➤ Registro no quadro	-----	➤ Atlas Geográfico ➤ Mapas temáticos
	3^a	-----	➤ Texto expositivo*	-----	➤ Mapas do Atlas ➤ Site
	4^a	-----	-----	-----	➤ Mapa político e mapa temático
	5^a	-----	Texto argumentativo*	-----	-----

*OBS.: Não são gêneros discursivos textuais definidos.

De acordo com a Tabela 4.1, podemos observar que há uma grande variedade de gêneros sugeridos para o ensino de geografia na SD1. No total, são treze gêneros diferentes. Podemos observar também que há uma predominância na escolha de gêneros de texto verbais escritos, que são cinco no total, sendo que “registro no quadro” se repete, e de gêneros de texto multissemióticos, também podemos encontrar cinco ao todo, sendo que “mapas do Atlas Geográfico” e “mapas temáticos” se repetem. Dos treze, temos a presença de apenas um gênero oral, que é a “conversa”, e apenas um imagético. A seguir disponibilizamos a Tabela 4.2, com a classificação de gêneros da SD2.

Tabela 4.2: Classificação de gêneros por etapa (SD2)

		Oral	Escrito	Imagético	Multissemiótico
Etapas	1^a	➤ Música	➤ Lista ➤ Esquema	-----	-----
	2^a	➤ Roda de conversa	➤ Esquema ➤ Registro no quadro	-----	-----
	3^a	-----	-----	-----	➤ Mapas do Atlas ➤ Site
	4^a	➤ Apresentação oral de cartazes	➤ Cartaz	-----	➤ <i>Google Maps</i> ➤ <i>Google Earth</i>
	5^a	➤ Seminário	-----	➤ Imagem	➤ Google Maps ➤ Google Earth
	6^a	-----	-----	-----	-----

A partir da Tabela 4.2, observamos novamente uma variação de treze gêneros sugeridos no plano da SD2, levando em conta que alguns se repetem em diferentes momentos da SD, como o acesso ao *Google Earth* e ao *Google Maps* e o esquema. Outro elemento em comum entre as duas sequências é que o uso sugerido de gêneros como mapas do Atlas, imagem e registro no quadro se repetem em ambas as sequências. Desta vez, porém, podemos observar que há uma distribuição maior na frequência de uso das diferentes modalidades: os gêneros orais representam quatro dos treze, os escritos estão na mesma quantidade, assim como os multissemióticos, que também são quatro. Quanto aos imagéticos, estes permanecem aparecendo somente por uma vez.

Objetivos e funções relacionados aos gêneros das SDs

Para verificarmos como os gêneros estão considerados nas estratégias de ensino presentes nos planos das SDs, sintetizamos nas Tabelas 5.1 e 5.2 os resultados referentes à classificação dos objetivos e funções relacionados aos gêneros de cada SD1. Iniciamos pela tabela referente à SD1:

Tabela 5.1: Classificação dos objetivos e funções relacionados aos gêneros da SD1

Quantidade total de gêneros envolvidos: 17	Gênero como recurso	Gênero como produto mediado	Gênero como produto não mediado
Objetivo Não Especificado	5	0	0
Objetivo Explícito	3	1	1
Objetivo Implícito	5	1	1

Conforme os dados apresentados na Tabela 5.1, o plano da SD1 sugere o uso de um total de dezessete gêneros variados. Destes, treze tem sua função sugerida como recurso para aprendizagem de conteúdos de geografia em ações voltadas para processamento de informações e somente quatro gêneros são sugeridos como um produto da elaboração dos alunos. Dos quatro gêneros mencionados, dois destes não possuem ações prescritas para mediar o processo de aprendizagem relacionada à sua elaboração, sendo que apenas um destes dois gêneros possui seu objetivo explicitado nas ações prescritas no plano. E, dos outros dois gêneros visados como produto da elaboração dos alunos, mas que não possuem ações prescritas para a sua apropriação, também temos apenas um gênero com seu objetivo explicitado.

Dos treze gêneros utilizados como recurso, somente três têm seu objetivo explicitado nas ações prescritas do plano de SD1. Dos outros dez que sobram, foi

possível estabelecermos um objetivo implícito nas ações prescritas para cinco gêneros e ainda sobram mais cinco gêneros para os quais não há nenhuma informação destinada ao seu possível objetivo. A seguir apresentamos os resultados referentes à classificação dos objetivos e funções relacionados aos gêneros da SD2:

Tabela 5.2: Classificação dos objetivos e funções relacionados aos gêneros da SD2

Quantidade total de gêneros envolvidos: 14	Gênero como recurso	Gênero como produto mediado	Gênero como produto não mediado
Objetivo Não Especificado	2	0	0
Objetivo Explícito	5	0	0
Objetivo Implícito	5	0	2

Conforme os dados apresentados na Tabela 5.2, o plano da SD2 sugere o uso de um total de quatorze gêneros variados. Destes, doze gêneros tem sua função sugerida como recurso para aprendizagem de conteúdos de geografia em ações voltadas para processamento de informações e somente dois gêneros são sugeridos como um produto da elaboração dos alunos, porém, mesmo assim, ambos não possuem ações prescritas para mediar o processo de aprendizagem relacionada à sua elaboração.

Além disso, essa tabela nos permite observar com maior precisão que somente cinco dos doze gêneros utilizados como seu recurso tem seu objetivo explicitado nas ações prescritas do plano de SD2. Dos outros sete que sobram, é possível estabelecermos um objetivo implícito nas ações prescritas para cinco gêneros e ainda sobram dois gêneros que não possuem nenhuma informação relacionada a um possível objetivo delineado para seu uso.

Aparentemente, quando consideramos a proposta construtivista da Revista Nova Escola, baseada na interação ativa dos alunos perante a construção do conhecimento, do

ponto de vista da centralidade dada ao aluno e do que é proposto ao aluno fazer (observado através das ações prescritas), o plano aparentemente cumpre com sua proposta, pois sugere inúmeras ações voltadas à pesquisa dos alunos, à troca de conhecimentos entre estes e ao diálogo aberto entre o professor e o aluno.

Porém, do ponto de vista do contexto de recepção do texto plano de SD, ou seja, do diálogo estabelecido entre o(a) autor(a) do plano da SD e o professor que é o leitor receptor desse plano, esta perspectiva se torna bastante comprometida, pois, ao deixar implícito os objetivos de uso dos gêneros perante as atividades desenvolvidas, o plano não permite que o professor dialogue com seu texto, ao desconhecer os objetivos das ações prescritas, não pode traçar critérios para avaliar a pertinência do que está sendo proposto e nem realizar a regulação¹⁰⁵ que é necessária à sequência de ensino no período de sua execução, pois a regulação depende dos ritmos e demandas particulares apresentadas por cada turma de alunos ao longo do processo.

Como consequência disso, apontamos duas possibilidades de implicações para os principais sujeitos do espaço-tempo aula, concebido nessas SDs: o professor e os alunos. Do ponto de vista do papel do professor, os planos das SDs denotam a desconsideração do professor enquanto sujeito de seu processo, pois, devido ao fato da maioria dos objetivos de uso dos gêneros – e, também, das ações relacionadas a estes – não ter sido explicitada no texto, é como se o professor fosse considerado um mero aplicador desse plano, que deve seguir estritamente o que está sendo proposto.

¹⁰⁵ A ideia da relevância da regulação está presente também no mesmo trabalho citado de Schneuwly: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2010.

Tal fato nos coloca diante da não consideração da ideia do trabalho docente como sendo de alta complexidade, que envolve inúmeras variáveis, como as apresentadas por Schneuwly (regulação, instrumentos de ensino, estratégias etc.), e, as quais, estão sempre vinculadas a objetivos educacionais bem delimitados dentro do processo de construção do objeto ensinado da transposição didática do saber.

Do ponto de vista das implicações referentes aos alunos, apontamos o prejuízo em seu processo de aprendizagem de geografia, pois esta depende diretamente da prática de mediação realizada pelo professor, que está vinculada à mediação de semioses, ou seja, de construção de sentidos e significados comuns, o que dependeria, em primeiro lugar, de um objetivo que dê significado ao que o professor propõe em sua prática.

Considerações parciais sobre a análise piloto

A partir dos resultados iniciais da análise desta amostra piloto apresentamos a seguir considerações parciais, em um esforço de indicar as principais contribuições desta análise para nossa pesquisa.

Nos discursos presentes em ambos os planos de SD analisados, pudemos observar diversos problemas e implicações dos usos e funções propostos aos gêneros dentro das estratégias de ensino propostas. Estes problemas nos trouxeram a dimensão da complexidade envolvida na discussão da aula enquanto texto e contexto das práticas de ensino e de aprendizagem da linguagem em sequências didáticas de geografia. Procuramos sintetizar os problemas de acordo com três questões principais, que são apresentadas a seguir.

A primeira questão observada, relativa à observação da linguagem presente no texto do plano da sequência, com foco nas instruções/orientações das ações prescritas ao professor-leitor, permitiu localizarmos dois problemas principais: 1) as instruções/orientações que recomendam ações para o professor em sala de aula não são apresentadas em um conjunto de ações como “atividades” ou “tarefas”, e, não estão relacionadas a objetivos explícitos, o que pode prejudicar a compreensão do professor e, conseqüentemente, a sua instrumentalização para o ato de ensinar; 2) na SD2, há uma confusão saliente quanto à forma de expressar o que deve ser uma ação relevante para o contexto de aplicação do plano da SD e o que deve ser uma informação relevante para ser apresentada aos alunos sobre o conteúdo estudado.

A segunda questão, referente à mediação da linguagem proposta enquanto objeto de ensino, possibilitou o destaque de outros dois problemas específicos: 1) foi

apresentada uma falta de rigor no uso do vocabulário envolvido no plano da SD1, que é proposto para a apropriação pelos alunos com a SD, devido à alternância entre a utilização dos conceitos de diversidade, megadiversidade e biodiversidade de forma indiscriminada, sem sugestões de atividades ou de ações que fossem voltadas para a sua diferenciação e possibilitando haver, conseqüentemente, uma apropriação adequada do vocabulário previsto; 2) as ações propostas nas instruções ao professor não possuem encaminhamentos objetivos que favoreçam a continuidade do processo de formação de conceitos, de acordo com a finalidade relacionada a tais práticas, o que pode trazer implicações negativas como o comprometimento do conhecimento da geografia.

A terceira questão, relativa à observação dos gêneros envolvidos no ensino de geografia e à observação da função e do objetivo de utilização destes gêneros na SD, nos conduziu à verificação de uma grande variedade de gêneros sugeridos em cada SD, cujas finalidades principais observadas foram as de servir como recursos para o processamento de informações, requerido para a aprendizagem dos conteúdos de geografia. Entretanto, dos treze gêneros sugeridos em cada sequência, as quais previam em seus planos um período de aplicação de apenas seis aulas, apenas um dos gêneros discursivos textuais apresentou ações voltadas para a mediação da aprendizagem de suas características e de seus contextos de produção, recepção e circulação.

Embora consideremos que a aula seja um gênero de ensino complexo e multigenérico, esta constatação nos coloca diante de novas questões, relacionadas à pertinência do uso de diversos gêneros no ensino de geografia em geral. Tendo em vista que esta possa ser uma tendência atual e diante do fato de que não temos dimensão de quais são as conseqüências envolvidas, apontamos, somente, a necessidade de novas pesquisas que possam propiciar uma compreensão maior sobre esta discussão.

Para concluir, levantamos algumas hipóteses que buscam relacionar os problemas levantados às concepções de aula envolvidas nos planos de SDs. Nossa primeira hipótese se refere à escolha da equipe responsável pela elaboração do plano de SD em prescrever instruções/ações de modo corrido e desarticulado de atividades, que pode estar relacionada à concepção da aula como um texto que tem centralidade no professor, o qual é responsável por *instruir* seus alunos. Portanto, dentro da lógica apresentada, para se elaborar um plano de aula, bastaria montar um passo a passo com instruções divididas por etapas para que este pudesse ser aplicado. De acordo com esta hipótese, seria descartada a ideia de trabalho docente como um processo de interação mediada da construção do conhecimento que envolve a construção de significados a partir do que emerge no processo, segundo a transmissão cultural de Vigotski, assim como da aula como um espaço tempo de diálogo, segundo Bakhtin.

Em segundo lugar, estes planos consideram que a linguagem desempenhe um papel instrumental no ensino de geografia, pois os vários gêneros sugeridos cumpririam exclusivamente com a função de subsidiar o contato com as informações envolvidas. E não seria considerada como parte de um processo estruturante do pensamento e necessário de ser considerado para o desenvolvimento de conceitos científicos.

Em terceiro, levantamos a hipótese de que os planos de SD propõem um falso diálogo com o professor que é o leitor receptor desse plano, pois não é demonstrada uma preocupação com os objetivos de cada ação proposta e nem do uso dos gêneros sugeridos no desenvolvimento, o que funciona como obstáculo para que o professor dialogue com seu texto. De acordo com esta hipótese, haveria uma desconsideração do papel do professor enquanto sujeito de seu processo, pois o texto estaria endereçado a um mero aplicador desse plano, que deve seguir estritamente o que está sendo proposto,

sem a possibilidade de reflexão sobre os objetivos de tais propostas. Dessa forma, também estaria descartada a relevância da autoria do texto aula pelo sujeito professor.

A quarta hipótese nos levaria ao prejuízo do processo de aprendizagem de geografia dos alunos, em decorrência da ausência de objetivos relacionados às ações do professor, pois esta aprendizagem depende diretamente da prática de mediação de construção de sentidos e significados comuns pelo professor, que, sem vínculo com objetivos concretos tornariam a prática do professor um discurso vazio e o conhecimento de geografia uma passagem pelas atualidades.

Entretanto, temos clareza de que estes são apenas indícios de uma discussão que merece tratamento teórico mais aprofundado e uma análise mais complexa e criteriosa, portanto, consiste em um estímulo essencial para que novas análises deem prosseguimento a esta pesquisa.

FUTUROS CAPÍTULO

CAPÍTULO 3 – O campo comunicacional e a veiculação de discursos educacionais: A prescrição da geografia e a transição paradigmática da educação.

No Capítulo 3, pretendemos articular novos estudos relativos ao terceiro sistema teórico, referente ao campo comunicacional, buscando dialogar e entrecruzá-lo com os dois outros sistemas abordados no Capítulo 1 com a finalidade de aprofundar nossas análises sobre os discursos educacionais veiculados em revistas de ensino de grande circulação.

Pretendemos observar como as práticas prescritivas de ensino de geografia participam de uma tendência atual que faz parte de uma transição da educação liberal para uma educação neoliberal tecnicista. O principal indício dessa transição paradigmática consiste não apenas em novas concepções educacionais, nas quais o objetivo da educação está relacionado a uma educação voltada para o trabalho, mas também na resignificação do papel do professor e na imposição de práticas prescritas que desconsideram sua autonomia, tornando a prática de ensino um conjunto de práticas técnicas e a própria concepção de geografia em um conjunto de conhecimentos de atualidades.

Para tanto, pretendemos discutir essa problemática a partir da análise de documentos curriculares oficiais, dos resultados obtidos de outras análises a serem realizadas de planos de sequência didática e de outras atividades didáticas prescritas para o ensino da geografia de revistas de educação em geral e de ensino de Geografia.

CAPÍTULO 4 – Por outro modelo de sequência didática: a aprendizagem de geografia mediada pela linguagem

No Capítulo 4, está prevista uma discussão sobre o ensino de geografia, considerando os resultados obtidos a partir das análises realizadas das amostras e do experimento realizado que envolveu a elaboração e a aplicação de outro modelo de sequência didática diferenciado dos modelos analisados em nossa amostra piloto. Este modelo experimental foi elaborado com base nos principais referenciais teóricos desta pesquisa – a teoria da enunciação de Bakhtin e a transmissão cultural de Vigotski e foi aplicado em duas turmas de alunos de 6º ano do ensino fundamental de escola pública da rede municipal, na qual atuamos como professora de Geografia. Nosso objetivo final será abordar de forma propositiva outras possibilidades para o ensino de geografia por sequências didáticas como textos de autoria do professor.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia Utilizada

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M.T; JOBIM E SOUZA, S; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

AZANHA, J. M. P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BECKER, F. **A Epistemologia do professor: O cotidiano da escola**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. *Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final*. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

CLAVAL, Paul. **Terra dos Homens: a geografia**. Tradução de Domitila Madureira. São Paulo: Contexto, 2010.

COSTA, S.A. **Dicionário de gêneros textuais**. 2.ed revista e ampliada, São Paulo: Autêntica, 2009.

FOLHA DE SÃO PAULO, jornal eletrônico. São Paulo. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2014/02/1410579-grupo-abril-avalia-venda-do-segmento-de-educacao.shtml>.> Acesso dia 13 de fevereiro de 2014, às 17h19min.

FREITAS, M. T. de A. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Brait, Beth. (Org.) 2 ed. rev. 2. reimpr. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2008.

HARGREAVES, A. Colaboración y colegialidad artificial (Copa reconfortante o cáliz envenenado?). In: **Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tempos, cambia el professorado**. 5 ed., Madrid: Morata S. L., 2005.

HELLENE, O. **Um diagnóstico da Educação Brasileira e de seu financiamento**. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea)

IANNI, Octavio. A Metáfora da viagem. In: **Enigmas da Modernidade-Mundo**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

KALYUGA, Slava; PASS, Fred; RENKL, Alexander. Facilitating Flexible Problem Solving: A Cognitive Load Perspective. *Educational Psychology Revue*. v. 22, p. 175-186, 2010.

KOZULIN, Alex. **Instrumentos psicológicos**: La educación desde uma perspectiva sociocultural. Tradução de Genís Sánchez Barberán. Barcelona: Paidós Ibérica, 2000.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o Ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: O caso do conceito de contextualização. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

MIRANDA, Maria Eliza. A atualidade de Pierre Monbeig e o direito de aprender Geografia. *Revista do Departamento de Geografia, USP*, Volume Especial 30 anos p. 52-67, 2012.

_____. A Reinvenção da prática docente: interfaces e aproximações para a ressignificação da prática docente In: EGAL, ENCONTRO DE GEÓGRAFOS LATINO-AMERICANOS, 14., 2013, *Anais...*Lima, Peru, 2013, p. 6.

MONBEIG, Pierre. Papel e Valor do Ensino de Geografia e de sua Pesquisa. In: IBGE, Conselho Nacional de Geografia., p.16, 1956.

MORIN, Edgar. **Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento**: A cabeça bem-feita. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol.26, n. 90, p. 223 -238, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

NOVOA, A. **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora LDA, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para Ensinar**. São Paulo: Artmed, 2000

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

SENNET, Richard. **A Cultura do Novo Capitalismo**. Rio Janeiro: Record, 2006.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2010.

VYGOTSKY, L. **Mind in society**. Cambridge: Mass. Harvard University Press, 1978.

_____. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na criança. In: **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. Estudo experimental do desenvolvimento de conceitos. In: **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010

Bibliografia Consultada

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2013.

CAVALCANTI, L.S. Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. In: CASTELLAR, S. M.V. (Org.). **Educação geográfica e as teorias de aprendizagens**. Campinas, vol. 25, n.66, maio/ago. 2005.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. Tradução Fabiana Komesu. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2013.

FONSECA, Vitor da. **Aprender a Aprender, a Educabilidade Cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GEHLEN, S; DELIZOICOV, D. A dimensão epistemológica da noção de problema na obra de Vygotsky: implicações no ensino de ciências. *Investigações em Ensino em Ciências*, v. 17 (1), p. 59-79, 2012.

HANKS, W. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo, Cortez editora, 2008.

KOCH, I. G. V. Cap. II. Texto e Contexto. In: **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 11 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LEME, M. I. S. As especificidades humanas e a aprendizagem: relações entre cognição, afeto e cultura. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 22(4), p. 703-723, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCKWELL, E. Gêneros do Ensino: uma abordagem bakhtiniana. *Trabalhos de Linguística Aplicados*, Campinas, n.51, v.2, p. 487-513, jul./dez. 2012.

SCHNEWLY, B; DOLZ, J.& Col. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3 ed. Campinas: Mercado de Letras, julho/2011.

SILVA, E. F. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2012 (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

Bibliografia a ser consultada

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. 1ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Musa Editora, 2004.

AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. In: **Revista USP**, São Paulo, nº 8, p. 65-69, dez/jan/fev 1991.

BAKHTIN, M. (Volochninov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BRAIT, Beth. (Org). **Bakhtin Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, 2013.

BRANDIST, Craig. **Repensando o Círculo Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2012.

CHARLOT, Bernad. **Da Relação Com o Saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Da Relação Com o Saber às Práticas Educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

FIORIN, José Luiz. **Elementos da Análise de Discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como “Ideologia”**. Reimp. Lisboa: Edições 70 (Biblioteca de filosofia contemporânea), 2011.

MOREIRA, Ruy. **Geografia e Práxis: a presença do espaço na teoria e na prática geográficas**. São Paulo: Contexto, 2012.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?**. 9ª edição, Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1988.

_____. **Psicologia e Pedagogia: A resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino**. 10. ed. rev. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Mal-estar na Modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: Edusp, 2006.

TOURRAINE, Alain. **Um Novo Paradigma Para Compreender o Mundo de Hoje.**
Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2005.

SITES CONSULTADOS/UTILIZADOS

Sites citados

FOLHA DE SÃO PAULO, jornal eletrônico. São Paulo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2014/02/1410579-grupo-abril-avalia-venda-do-segmento-de-educacao.shtml>>. Acesso dia 13 de fevereiro de 2014, às 17h19min.

O PLANETA SUSTENTÁVEL, São Paulo: Abril. Disponível em: <<http://planetasustentavel.abril.com.br/movimento/>>.

PORTAL da empresa GEEKIE. Disponível em: <www.geekie.com.br>. Acesso em 29/03/2014, às 22hs.

Sites dos planos de Sequência Didática da Revista Nova Escola:

Sequência Didática 1: “O funcionamento de rios e bacias hidrográficas”. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/imprima-essa-pagina.shtml?http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/plano-de-aula-funcionamento-rios-bacias-hidrograficas-735717.shtml?page=all?page=all>>. Acesso em 25/06/2013, às 15hs.

Sequência Didática 2: “Biodiversidade: Parte 1 – Países Megadiversos”. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/imprima-essa-pagina.shtml?http://revistaescola.abril.com.br/geografia/pratica-pedagogica/biodiversidade-parte-1-paises-megadiversos-607259.shtml?page=all>>. Acesso em 25/06/2013, às 15hs.

PARTE III – CRONOGRAMA

Cronograma

A seguir apresentamos o cronograma com as principais atividades previstas para o desenvolvimento futuro de nossa pesquisa. Neste cronograma, as atividades estão distribuídas em períodos compostos por três meses a partir do mês de abril/2014, em que se dá a realização da qualificação do mestrado, até o mês de julho, prazo final para a finalização da pesquisa.

As principais atividades de pesquisa previstas são: pesquisas bibliográficas sobre os assuntos pertinentes à pesquisa; realização de leituras relativas ao nosso objeto de estudo; elaboração e aplicação de novos questionários para recolher informações e opiniões de professores sobre sua prática de ensino e sobre a sua relação com revistas de ensino e com materiais didáticos; análise dos questionários aplicados; análise de documentos curriculares oficiais; levantamento de sequências didáticas publicadas em revistas para composição de amostra; análise da amostra de sequências didáticas publicadas em revistas; sistematização dos dados da pesquisa; elaboração de tabelas e gráficos a partir dos dados e resultados da pesquisa; realização de outras sistematizações que possam vir a ser necessárias para apresentar informações relevantes para a pesquisa; a redação final do trabalho, que consistirá num processo contínuo de escrita e reescrita; e a atividade final de apresentação e defesa da dissertação de Mestrado.

Cronograma das atividades de pesquisa futuras

Atividades	Abr – Jun 2014	Jul – Set 2014	Out –Dez 2014	Jan – Mar 2015	Abr – Jul 2015
Pesquisas bibliográficas	X	X	X	X	X
Realização de leituras	X	X	X	X	X
Elaboração e aplicação de questionários		X	X		
Análise dos questionários aplicados			X	X	
Análise de documentos curriculares oficiais	X	X	X		
Levantamento de sequências didáticas publicadas em revistas para composição de amostra	X	X			
Análise da amostra de sequências didáticas publicadas em revistas		X	X	X	X
Sistematização dos dados da pesquisa			X	X	X
Elaboração de tabelas e gráficos				X	X
Outras sistematizações				X	X
Redação final do trabalho				X	X
Apresentação e Defesa					X

ANEXOS

**APRESENTAÇÃO DOS PLANOS DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA RETIRADOS
DO SITE DA REVISTA NOVA ESCOLA NA VERSÃO PARA IMPRESSÃO
DISPONIBILIZADA AO LEITOR**

Sequência Didática

O funcionamento de rios e bacias hidrográficas

Utilize recursos como o Google Maps e o Google Earth para trabalhar as bacias hidrográficas com os alunos



Objetivos

- Aprender sobre o conceito de bacia hidrográfica.
- Identificar as principais bacias do Brasil e suas possíveis utilizações.
- Reconhecer a importância e a necessidade de sua preservação.

Conteúdo

Bacias hidrográficas.

Ano

5°.

Tempo estimado

Seis aulas de 50 minutos.

Material necessário

Textos e imagens sobre o tema (indicados ao longo da sequência), atlas geográfico e computadores conectados à internet.

Desenvolvimento

1ª etapa

Inicie a aula questionando os estudantes sobre os caminhos percorridos pela água até as torneiras de casa, buscando valorizar os conhecimentos prévios trazidos por eles. Pergunte se conhecem a origem da água que abastece a cidade onde moram. Questione: "De onde vem a água que utilizamos em nosso cotidiano?" Organize uma lista no quadro relacionando os trajetos citados. Se necessário, destaque outros, esclarecendo como ocorre o ciclo da água na natureza. Para estimular a construção de conhecimentos, apresente a música *Água*, do grupo **Palavra Cantada** (disponível em www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/palavra-cantada/agua/1184191). Ela mostra os percursos da água, desde que sai das nuvens e retorna a ela novamente. Oriente os estudantes a produzir uma representação (um desenho ou esquema, por exemplo), ilustrando como ocorre o ciclo da água. Socialize as diferentes soluções encontradas.

2ª etapa

Faça a mediação de uma roda de conversa sobre as águas que percorrem o lugar onde todos moram. Problematize: "Qual o nome de onde o rio nasce?", "E do local onde termina?", "Qual é o nome do principal curso d'água que passa pela cidade ou município em que vivemos?", "Onde ele nasce e onde acaba?", "Quais os córregos ou rios secundários que deságuam nesse rio principal, ou seja, quais seus principais afluentes?" e "Quais as principais formas de utilização das águas desse rio pelas pessoas que moram no município?". Alguns exemplos nesse caso: abastecimento da cidade, irrigação de plantações, produção de energia elétrica, lazer, transporte e navegação. Anote as informações no quadro.

Ressalte que os rios nascem em determinado lugar e deságuam em outro. Explique que o local onde ele nasce chama-se nascente, que ele termina na foz e que afluentes são rios menores que deságuam em outros, maiores. Aproveite a conversa para abordar o conceito de bacia hidrográfica. Pontue que ela é o conjunto de todos os elementos de um rio e se forma graças a diferentes cursos d'água, constituindo uma área de drenagem que funciona como se fosse um cone. Apresenta as bordas elevadas. Por isso, toda água que cai em forma de chuva corre por diferentes caminhos até chegar a um rio ou lago principal. Mostre um esquema de bacia hidrográfica (disponível em www.caminhodasaguas.ufsc.br/bacia.jpg).

Ressalte que uma bacia hidrográfica se constitui como uma importante unidade de planejamento e execução de atividades socioeconômicas, ambientais, culturais e educativas, citando exemplos, como a do rio São Francisco, importante no processo de interiorização da ocupação econômica do Brasil, principalmente no Nordeste, e a do Tietê, principal eixo de exploração e de ocupação do estado de São Paulo.

3ª etapa

Organize grupos e proponha uma atividade no laboratório de informática. A finalidade dessa aula é promover conhecimentos sobre as principais bacias hidrográficas do Brasil. Peça uma pesquisa no **Geoatlas** (Maria Elena Simielli, 184 págs., Ed. Ática, tel. 4003-3061) ou na

internet sobre as principais existentes em nosso país. Indique sites como portalbrasil.net/brasil_hidrografia.htm e mundoeducacao.com.br/geografia/bacias-hidrograficas-brasil.htm. Proponha que a turma observe o mapa contendo as bacias hidrográficas e problematize: "Quantas são as bacias hidrográficas existentes no território brasileiro?", "Qual é a maior e a menor de nosso país?", "Quais estão situadas no estado em que moramos?", "De qual bacia o lugar em que vivemos faz parte?" e "Qual é o principal rio dessa bacia?". Permita que todos expressem suas observações e, se necessário, esclareça as possíveis dúvidas. Para obter informações sobre os principais rios de cada bacia brasileira, oriente a garotada a acessar o site Britannica Escola Online (escola.britannica.com.br) e digitar o nome deles no item "busca".

4ª etapa

Dê continuidade à discussão ao desenvolver outra atividade no laboratório de informática. Oriente os estudantes e os auxilie a acessar o Google Maps ou o Google Earth. Ambos dispõem de recursos diversos, como a possibilidade de zoom para aproximação ou afastamento, inclinação, iluminação e giro de uma imagem, busca de endereços, identificação e marcação de lugares, cálculo da distância entre dois pontos, obtenção de uma visão tridimensional de determinada localidade e de informações de latitude e longitude de um local, além do street view, que permite explorar lugares por meio de imagens em 360 graus no nível da rua.

Utilizando o efeito de zoom dos programas sugeridos, problematize: "Em qual município se localiza a nascente do rio principal da bacia do lugar onde moramos?", "Quais outros estados são drenados por ela, além do nosso?", "Onde esse rio deságua?", "Qual a importância dele para o estado onde vivemos?" e "Quais são os usos dessa bacia em outras unidades da federação?". Cite alguns desses usos, como abastecimento de cidades, projetos de irrigação, produção de energia elétrica, transporte e navegação, entre outros. Questione: "Quais são as condições das águas desse rio (limpas, poluídas, abundantes, escassas...)" e "O que você pode fazer, no lugar em que vivemos, para contribuir com a preservação do rio principal desta bacia?". Oriente os grupos a organizar uma apresentação demonstrando os resultados da pesquisa por meio de cartazes.

5ª etapa

Orienta os grupos e os auxilie a escolher uma das bacias hidrográficas brasileiras para que realizem uma pesquisa sobre o rio principal dessa bacia. É interessante que cada grupo escolha uma diferente. Novamente, solicite que acessem o Google Maps e/ou o Google Earth e, utilizando os recursos de zoom e street view, busquem compreender as seguintes questões: "Qual o nome do rio pesquisado?", "Onde nasce e deságua esse rio?", "Qual a sua importância para a região?" e "Quais são as condições das águas (limpas, poluídas, abundantes, escassas...)?". Caso haja algum problema com ele, pergunte: "Quais são as suas possíveis causas?" e "Que ações podem ser desenvolvidas pela sociedade em geral para minimizar tais problemas?". Ilustre com algumas imagens do rio pesquisado. Auxilie os grupos a organizar um seminário sobre os resultados da pesquisa.

6ª etapa

Auxilie a turma a sistematizar suas aprendizagens sobre a importância das bacias hidrográficas. Resgate as ideias e informações mais interessantes apontadas no decorrer das discussões e propicie a compreensão de que a ação humana pode ter impactos positivos e/ou negativos sobre elas e, conseqüentemente, sobre a qualidade de vida. Problematicize: "Que ações podem ser positivas para a preservação das bacias?" e "Que ações podem ser prejudiciais?". Cite alguns exemplos.

Avaliação

Verifique se todos compreenderam e utilizaram adequadamente os conceitos abordados ao longo das atividades realizadas. Atente à participação individual e coletiva, avaliando a postura de cada um e destacando os aspectos que necessitam ser melhorados para uma ação efetivamente colaborativa dentro dos grupos. Proponha a construção de um mural com as produções (desenhos e painéis, dentre outras) desenvolvidas ao longo do projeto a fim de verificar as possíveis dificuldades de cada um em relação à assimilação dos conceitos estudados. Sugira, ainda, a criação de um blog coletivo com a finalidade de divulgar os conhecimentos adquiridos durante cada atividade.

Consultoria Suely Gomes

Professora da Escola de Aplicação (Eseba) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Sequência Didática

Biodiversidade: Parte 1 - Países megadiversos



Introdução

Esta sequência didática é parte de uma série de 21 propostas para trabalhar o tema da biodiversidade com as turmas de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O conteúdo é produzido em parceria com o Planeta Sustentável. Confira ao lado as aulas que já estão disponíveis.

Objetivos

Ler mapas temáticos ambientais;
Introduzir noção de megadiversidade;
Analisar tabelas e construir gráfico.

Conteúdos

Leitura de legendas de mapas temáticos ambientais;
Elaboração de carta regional com símbolos precisos;
Conceito de megadiversidade.

Anos

8º e 9º anos

Tempo estimado

De cinco a seis aulas

Material necessário

Lápis preto e colorido, prancheta para desenho, cola, canetas hidrográficas, cópias dos mapas temáticos citados, Atlas de Geografia.

Desenvolvimento

1ª etapa

Coloque no quadro a pergunta "Porque alguns países possuem uma megadiversidade?". Questione se os alunos já ouviram falar sobre esse conceito. Organize uma sequência de imagens de fauna e flora para que eles percebam a variedade das formas de vida em diferentes regiões do planeta. *(Para saber mais sobre biodiversidade, leia a reportagem [Biodiversidade nas regiões tropicais cai 60% em 40 anos](#), produzida*

pelo **Planeta Sustentável**).

Durante a exposição, converse com a classe sobre a riqueza de espécies de alguns locais do mundo - entre eles as florestas tropicais, as florestas temperadas, os desertos, as montanhas e os oceanos. Mostre aos alunos que a vida se distribui de modo desigual no planeta, sendo pautada por variáveis climáticas e históricas. Questione a classe também sobre as interações entre plantas e animais. Cite como exemplos a polinização, a dispersão de sementes, o abrigo para reprodução etc. Se for possível, exiba pequenos filmes sobre o tema (*pesquise referências no youtube ou veja sugestões ao final desta sequência*).

Após a apreciação das imagens e as primeiras conversas, apresente à classe o ranking dos países mais ricos em biodiversidade.

Ranking Biodiversidade (clique para ampliar)

	Plantas	Mamíferos	Pássaros	Répteis	Anfíbios	Países com maior
Brasil	1º - 56.000	1º - 524 (131)	3º - 1.622 (191)	5º - 468 (172)	2º - 517 (294)	
Colômbia	2º - 51.000	4º - 456 (28)	1º - 1.815 (142)	3º - 520 (97)	1º - 583 (367)	
Indonésia	3º - 37.000	2º - 515 (201)	5º - 1.531 (397)	4º - 511 (150)	6º - 270 (100)	
China	4º - 30.000	3º - 499 (77)	8º - 1.244 (99)	7º - 387 (133)	5º - 274 (175)	

Fonte: CHALLENGER, 1998, Conservation International, 2005. Clique para ampliar

diversidade estimada de espécies conhecidas de vários grupos taxonômicos

Obs: os números entre parênteses representam as espécies endêmicas, ou seja, exclusivas dos ecossistemas do país.

Com base na tabela, proponha que os alunos construam gráficos de barras por país, colocando as quantidades de cada grupo de animais e plantas existente. Em seguida, pergunte por que esses países são ricos em diversidade. Questione a turma também sobre a posição do Brasil no ranking. Deixe que os alunos apresentem suas hipóteses e registre-as no quadro.

2ª. etapa

Explique aos estudantes que eles vão buscar respostas às perguntas da etapa anterior por meio da análise de mapas temáticos.

Comece explorando os conhecimentos prévios da turma. Coloque no quadro os títulos e temas dos seguintes mapas: político; físico; clima e correntes marítimas; vegetação nativa; florestamento e desmatamento; utilização da terra.

Estimule a classe a falar a respeito dos temas tratados. Apresente os mapas e peça que os estudantes comparem as regiões do mundo. Registre as contribuições no quadro e solicite que as anotem nos cadernos. Aproveite para relembrar alguns conceitos cartográficos como legenda, proporção, área e visão vertical. Avalie a compreensão da turma.

Organize a classe em grupos e distribua alguns Atlas de Geografia. Proponha uma leitura exploratória e sugira que procurem mapas que possam explicar a megadiversidade. Deixe que selecionem os conteúdos.

Se possível, proponha que pesquisem na internet outras referências.

Para ajudar na análise, apresente as questões abaixo:

Suporte: Os mapas que vamos trabalhar fazem parte do Atlas de Geografia, vocês conhecem outras fontes de mapas temáticos? Costumam pesquisar mapas na internet? Com qual objetivo?

Origem: A quem podem interessar as informações dos mapas em geral? Quem poderia elaborar um documento como este Atlas? Qual a fonte dos mapas do Atlas? E da internet? Em que ano os dados destes mapas foram recolhidos? Em que ano foram publicadas essas representações?

Período: As informações dos mapas mudam ao longo dos anos? Por quê? Indique três razões para os dados mudarem ao longo do tempo.

Conteúdo: Como vocês imaginam a biodiversidade nos lugares que conhecem? Nossa localidade está representada nestes mapas temáticos? Quais seriam as características de nossa localidade segundo os mapas selecionados?

Valorização: Como a leitura destes mapas pode nos ajudar a entender a megadiversidade? Será que conseguimos obter mais informações sobre a megadiversidade da região em que vivemos?

3ª. etapa

Proponha que os alunos apresentem os mapas que selecionaram. Utilize o Atlas como referência durante todo o trabalho. A ideia é que eles confrontem as informações encontradas com as hipóteses levantadas na primeira aula a respeito da classificação de alguns países como megadiversos. Isto deve ser feito com base na leitura e elaboração de uma composição sintética de dados.

Com base nos mapas político, de clima e de vegetação, oriente-os para:

- Destacar os 17 países considerados megadiversos.
- Checar as hipóteses levantadas (descritas na primeira aula)
- Organizar as informações mais importantes, segundo critério estabelecido pelos alunos.
- Buscar mais informações sobre a biodiversidade destes países na internet (*veja sites sugeridos ao final deste plano*).

Feito isso, proponha aos grupos a elaboração de um texto expositivo destacando:

Localização: Quais são os dados referentes aos países megadiversos? Em que continentes ficam? Qual a faixa de latitude e longitude?

Interpretação: Os países megadiversos estão localizados no hemisfério norte ou sul? Estão localizados em quais continentes? Que tipo de clima predomina nessas regiões? Que tipo de vegetação.

Reflexão: Como vocês explicam a relação entre clima e megadiversidade? Qual a relação entre o clima e a cobertura vegetal?

Solicite que os grupos apresentem suas reflexões e esclareça as dúvidas.

4ª. etapa

Nesta etapa, explore com a moçada os demais mapas. Em seguida, proponha que construam um mapa

de correlação dos dados e um croqui de síntese.

Croqui cartográfico

O croqui cartográfico é uma representação esquemática dos fatos geográficos e tem um valor interpretativo para expor questões. Portanto, não se espera um rigor quanto às convenções cartográficas. Essa representação, porém, deve deixar clara a complexidade dos fatos.

O croqui é elaborado com base em um ou mais mapas, de acordo com o critério estabelecido pelo autor - neste caso cada grupo de alunos. Os integrantes do grupo vão selecionar as informações que julgarem importantes, o que é diferente de copiar informações já apresentadas no mapas de consultas. O croqui pode ser feito em tamanho A4 ou A3, se for necessário.

Entregue a cada grupo um mapa político - que será a base para o croqui - e dois temáticos: cobertura vegetal e outro (selecione mapas listados anteriormente, como o de meio físico ou de clima). Se possível, organize dois grupos por conjuntos de mapas para obter análises. Para uma sala com quarenta alunos, por exemplo, é possível criar oito grupos com cinco integrantes e propor as seguintes combinações:

Mapas de correlação	Grupos
Vegetação nativa e clima	I e II
Vegetação nativa e relevo	III e IV
Vegetação nativa e utilização da terra	V e VI
Vegetação nativa e megadiversidade	VII e VIII

Peça que cada grupo comece a atividade decifrando a legenda dos mapas que recebeu. Diga para seguirem o mesmo caminho anterior: localização, interpretação e reflexão.

Em seguida, os grupos devem desenhar por transparência os temas propostos para depois sobrepor. Utilize o passo a passo abaixo para orientar a turma.

1 - Sugerir que os alunos construam a carta base da vegetação nativa. Isso pode ser feito com base em um overlay em papel transparente sobre o mapa recebido. Orientar os grupos para analisar a legenda e selecionar as classes de cobertura vegetal que irão utilizar. Discutir o padrão de cores e definir a legenda da carta temática 1.

2 - Preparar o overlay da carta temática 2. Ela deve ter a legenda de cores convertida em hachuras. Essa conversão auxilia na sobreposição dos temas.

3 - Preparar a base do mapa político mudo. Neste mapa, destacar em preto os contornos dos 17 países megadiversos. Para cada grupo temático, construir as composições.

4 - Pedir que os grupos apresentem os seus trabalhos para a turma por meio dos croquis cartográficos. Organizar um grande debate para comparar os croquis e retomar as hipóteses sobre porque alguns países são megadiversos.

5ª. etapa

Como produto final, solicite que alunos escrevam um texto argumentativo sobre países megadiversos.

Avaliação

Analise os produtos cartográficos quanto às legendas e convenções do mapa;

Analise a disponibilidade dos alunos para trabalhar em grupo;

Analise a compreensão do conceito de megadiversidade com produto das condicionantes físicas e biológicas dos países incluídos neste rol.

Quer saber mais?

Internet

[GUEDES-BRUNI, R. Uma amostra de floresta: conheça a biodiversidade de Mata Atlântica](#) - publicado em 15/12/2000 | atualizado em 04/08/2010
[Conservação Internacional](#)

Consultoria [Sueli Furlan](#)

Selecionadora do Prêmio Victor Civita - Educador Nota 10

Gostou desta reportagem? Assine NOVA ESCOLA e receba muito mais em sua casa todos os meses!



Professor, dê suas opiniões, críticas e sugestões sobre este Plano de Aula:

planetasustentavel@abril.com.br