

Trabalho de Graduação

Curso de Graduação em Geografia

Paisagem, Natureza e Significado: Uma análise dos conteúdos do 6º ano a partir das contribuições de Vigotski

Felipe Massarelli Hidalgo

Prof. Dr. Diego Correa Maia

Rio Claro (SP)

2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

Felipe Massarelli Hidalgo

Paisagem, Natureza e Significado: Uma análise dos conteúdos
do 6º ano a partir das contribuições de Vigotski

Trabalho de Graduação apresentado ao
Instituto de Geociências e Ciências Exatas -
Câmpus de Rio Claro, da Universidade
Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para
obtenção do grau de Bacharel em Geografia.

Rio Claro - SP

2017

910.07 Hidalgo, Felipe Massarelli
H632p Paisagem, natureza e significado: uma análise dos
conteúdos do 6º ano a partir das contribuições de Vigotski /
Felipe Massarelli Hidalgo. - Rio Claro, 2017
32 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (bacharelado - Geografia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e
Ciências Exatas

Orientador: Diego Correa Maia

1. Geografia - Estudo e ensino. 2. Proposta curricular do
Estado de São Paulo. 3. Geografia física. 4. Pedagogia
histórico-cultural. I. Título.

Felipe Massarelli Hidalgo

Paisagem, Natureza e Significado: Uma análise dos conteúdos do 6º ano a partir das contribuições de Vigotski

Trabalho de Graduação apresentado ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para obtenção do grau de Bacharel em Geografia.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Diego Correa Maia (orientador)

Prof. Dr. João Pedro Pezzato

Profª Drª Raquel Fontes Borgui

Rio Claro, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) aluno(a)

assinatura do(a) orientador(a)

Agradecimentos

Agradeço à minha família, que sempre esteve presente e sempre me apoiou no decorrer dos meus caminhos. Em especial para meus pais, que me deram forças pra andar, e que não mediram esforços para que eu fosse pleno em minhas conquistas.

Agradeço e saúdo meus companheiros de turma, que contribuíram demasiadamente para a minha formação, e para a minha construção enquanto indivíduo.

Agradeço ao Professor Diego Maia, por ter acreditado em minhas ideias, e por ter me recebido como seu orientando. Sua prática docente e seu entusiasmo são inspiradores e servem de exemplo para o tipo de profissional que almejo ser.

Agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, estiveram envolvidos comigo dentro desses aprendizados e dessas vivências ao longo desses anos. Sou produto de todas essas trocas, de todas essas relações.

Obrigado por ajudarem a construir essa pessoa que sou hoje, por deixarem um tanto de vocês comigo, e por levarem tantas outras coisas minhas com vocês.

Obrigado a todos. Devo meu mundo a vocês.

Resumo

Dentro do trajeto histórico de formação e consolidação da ciência geográfica no Brasil, é possível apontar para uma cisão que ocorre nos períodos das décadas de 1960-1970 entre subcampos da Geografia, no que tange a Geografia Física e a Geografia Humana. A partir desse momento, as formas de análise e interpretação desses conhecimentos e dos novos estudos começam a se dar de forma alheia ao outro, gerando um alto grau de especialização dentre os subtemas e forte compartimentação dos conhecimentos. Referente à Geografia Física, vê-se que a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, materializada no material proposto para rede pública de ensino (Caderno do Aluno e Caderno do Professor), é marcada pela compartimentação dos conteúdos e que, por vezes, resultam numa desconexão de alguns conceitos e das dinâmicas que permeiam o espaço geográfico. Além disso, oferecem algumas definições prontas e que reforçam alguns simplismos oferecidos pela mídia, esvaziando esses conceitos de seu real significado. O seguinte estudo intui analisar a forma como esses conteúdos são abordados no início do ciclo II do Ensino Fundamental, 6º ano, apontar algumas conceituações relativas à temática da Paisagem que podem ser mais proveitosas na relação de ensino-aprendizagem, e propor, partindo-se de uma perspectiva da teoria de Vigotski, uma realocação dos conteúdos dentro dos bimestres, visando maior coesão entre os mesmos e as dinâmicas dos conceitos a serem abordados dentro da formação escolar, viabilizando um novo olhar sobre os temas.

Palavras chave: *Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Geografia Física. Pedagogia histórico-cultural.*

Abstract

Within the historical path of formation and consolidation of geographic science in Brazil, it is possible to point a split that occurs in the periods of the 1960s and 1970s between subfields of Geography, in relation to Physical Geography and Human Geography. From that moment, the forms of analysis and interpretation of this knowledge and the new studies begin to take place in a way that is alien to each other, generating a high degree of specialization among the sub-themes and strong compartmentalization of knowledge. Regarding to the Physical Geography, it can be seen that the São Paulo State's Curricular Proposal, materialized in the material proposed for public education network (Student Notebook and Teacher's Notebook), is marked by the compartmentalization of the contents and that sometimes result in a disconnection between some concepts and dynamics that permeate the geographic space. In addition, it offers some definitions that reinforce some simplisms offered by the media, emptying these concepts of their real meaning. The following study aims to analyze how these contents are approached at the beginning of cycle II of Elementary School, 6th year, to point out some concepts related to the Landscape that may be more useful in the teaching-learning relationship, to propose, starting from a perspective of Vigotski's theory, a reallocation of the contents within the bimestres, pointing at greater cohesion between these contents and the dynamics of the concepts to be approached within the school formation, permitting a new look on the subject.

Keywords: *São Paulo State's Curricular Proposal. Physical geography. Historical cultural pedagogy.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
A TRAJETÓRIA GEOGRÁFICA: A DICOTOMIZAÇÃO ENTRE OS SUB-TEMAS DA GEOGRAFIA	9
PAISAGEM: CONCEITO E POSSIBILIDADES.....	11
VIGOTSKI: TEORIA, APONTAMENTOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES	13
NOVOS OLHARES: ANÁLISE E REFLEXÕES ACERCA DA ABORDAGEM	20
CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
REFERÊNCIAS.....	29

INTRODUÇÃO

Dentro de algumas inquietações pessoais no desenvolvimento do curso da graduação em Geografia, o problema dicotômico da área física e da área humana sempre foi alvo recorrente de reflexões e discussões em espaços na academia, tais como mesas redondas, grupos de discussão, e até dentro do desenvolvimento das disciplinas dos estágios nas escolas. Um ponto a ser destacado é de que sempre foi um desconforto abordar as teorias e os conteúdos relacionados à Geografia física, no sentido que, na maioria das vezes, nós como estudantes e até alguns professores, não tínhamos familiaridade com estes, algo que acredito ter sido herdado das nossas formações, onde esses conteúdos foram ensinados de maneira simplória e rasa, sem necessariamente uma compreensão a respeito dos processos como um todo.

A proposta que direcionou este trabalho foi analisar o caderno do aluno e o caderno do professor, ambos elaborados a partir das diretrizes dos Parâmetros Curriculares do Estado de São Paulo, referentes à 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental, mais especificamente no que tange as situações de aprendizagem propostas para os temas abordando Paisagem e os Elementos e Dinâmicas Naturais.

A análise buscou estabelecer um diálogo dos conteúdos expostos com a teoria histórico-crítica de Vigotski, realizando apontamentos para metodologias de ensino propostas no caderno do professor buscando contrapor e enriquecê-las com o debate proposto. Pretendeu-se buscar dentro das possibilidades do pensamento de Vigotski e da pedagogia histórico-crítica, novas possibilidades para se abordar os conceitos da geografia, no que se refere à paisagem e aos conteúdos físico-naturais, atribuindo ressignificações para os alunos a fim de proporcionar uma outra interpretação e internalização sobre esses conceitos, estreitando as relações dos conhecimentos naturais, humanos e individuais.

No intuito de sintetizar essas reflexões, a proposta que se pretende alcançar com este trabalho é analisar como o Caderno do Aluno aborda os conceitos relacionados à “Geografia Física”, e quais são as relações que esses conceitos

trazem com os de “Geografia Humana”, não apenas como associações, mas como dispositivos de interpretação das ações da sociedade sobre o meio. O intuito é explorar as oportunidades pedagógicas que temas da Geografia Física dispõe para sua compreensão, acarretando assim numa ampliação das possibilidades do pensar dentro da ciência geográfica, e do agir como elementos participantes ativos da sociedade.

A TRAJETÓRIA GEOGRÁFICA: A DICOTOMIZAÇÃO ENTRE OS SUB-TEMAS DA GEOGRAFIA

A busca pela realização desse projeto parte de um anseio, e principalmente de uma preocupação, em relação ao tipo de formação que desenvolvi para me tornar um geógrafo-educador e, sobretudo, à minha eminente prática como docente. Como superar a questão da dicotomia geográfica, e como reverter isso nas minhas práticas como cidadão, e, sobretudo, como geógrafo.

Ao observarmos um breve histórico do caminhar da Geografia no Brasil, Monteiro (2006) traça um esquema bem sintético, no qual ele divide a evolução do pensar e realizar a Geografia em três fases, a primeira de Evolução, a segunda de Afirmação e a terceira sendo de Revolução. A primeira fase tem início entre 1935-1937, com a criação das Faculdades de Filosofia nas Universidades de São Paulo e Rio de Janeiro, a fundação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e o IBGE, trinômio básico à implantação de uma "nova Geografia" científica. (Idem. *ibid.*, p. 9). Essa primeira fase caracteriza a geografia embasada no pensamento de LaBlache, preocupada com a relação homem e natureza, e que se estende até 1956 onde a Geografia entra na fase de Afirmação.

Nesse novo período, a nova geração das Faculdades de Filosofia:

“sob a égide do Estado Nacional que tomava a pesquisa geográfica como poderoso auxiliar do poder público no conhecimento do país, no levantamento dos seus recursos e regionalização, onde predominavam as componentes naturais (Geografia Física) imputadas sob a perspectiva do determinismo ambiental.” (Idem. *Ibid.*, p.9)

O autor referido aponta para um ponto de mutação global que irá conferir essa fase entre 1968 até 1973. Trata-se aqui de uma nova questão geopolítica econômica mundial, polarizada entre Estados Unidos e a então URSS, onde os estudos geográficos mostram uma superação da preocupação ambiental dando enfoque agora para a economia. A polarização econômica supera as regiões naturais, enquanto os estudos de redes urbanas e microrregiões homogêneas passam a definir os espaços geográficos. (Idem. Ibid., p.10).

Podemos pontuar como marco da fase Revolucionária da Geografia, o Encontro Nacional da AGB de Fortaleza em 1978, onde Milton Santos apresenta uma proposta de uma outra “Nova Geografia”, à luz das discussões que apontavam a Geografia como Ciência Social de Pierre George. A Geografia adquire uma preocupação social e se mostra presente nos engajamentos políticos, além de comprometida com as demandas das classes populares, uma Geografia militante (SUERTEGARAY, 2002).

As renovações do e no modo de pensar as questões da geografia geraram aí um maior afastamento entre temas que deveriam ser e estar correlacionados nas discussões. Afonso et al. (2006) discorre sobre isso quando apontam que

“O ENG e a consolidação da chamada “Geografia Crítica”, a polêmica provocada pelas reformas na estrutura da Associação de Geógrafos Brasileiros em 1979, dentre outros fatores, pode ter contribuído para certo aprofundamento da dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana. Muitos professores passaram, então, a sentir um desconforto em manter temas relativos à Climatologia, Geologia, Geomorfologia, Hidrografia, Hidrologia, Biogeografia, Pedologia etc como prioridades curriculares. A especialização e o aprofundamento científico nesses campos era considerada alienada, um resquício da Geografia feita para instrumentalizar a ocupação e a otimização da exploração dos recursos naturais das décadas de 1930 a 1970.” (AFONSO ARMOND. 2009, p. 2)

Além de que:

“Em 1984 configura-se claramente o ‘cisma’ em nossa geografia. Sobretudo a falta de espaço nos temários das reuniões da AGB, para tratar de estudos naturais, resulta na criação dos Seminários de Geografia Aplicada, inaugurados em Rio Claro sob a liderança do geógrafo Antonio Christofolletti que, em realizações bianuais, vêm tendo continuidade crescente” (MONTEIRO, 2006. p. 10)

Devido a essa movimentação, o desenvolvimento dos temas da geografia começou a se dar de uma forma muito mais especializada, reverberando para dentro do parâmetro da educação. Devido justamente o fato de se ter avançado tanto

dentro desses compartimentos dos conteúdos, as relações de interdisciplinaridade entre os elementos físico-naturais e os elementos socioeconômicos foram aos poucos sendo comprometida.

Superar essa cisão é uma demanda que vem no sentido de se buscar uma nova forma de aplicação dos conceitos e do conhecimento geográfico, tendo a consciência das dinâmicas físicas naturais do espaço e de como as dinâmicas da sociedade interagem, se relacionam, ativa ou passivamente, entre si.

O ensino da Geografia deve prever a construção da cidadania. Deve conter em si a reflexão constante de uma consciência construída sobre o ambiente vivido. (AFONSO, ARMOND, 2009). Por fim, ao partir dessa perspectiva, é de interesse desse trabalho apontar para a possível ampliação do leque de compreensão não apenas do espaço geográfico, mas de visão de mundo que se pode obter nos alunos pelo ensino da geografia, por meio de pequenas e significativas mudanças na forma de abordar alguns conteúdos dentro do material obrigatório nas escolas estaduais do estado de São Paulo, e também na forma de como fazer relações de construção de conhecimento dentro e fora de sala de aula.

PAISAGEM: CONCEITO E POSSIBILIDADES

Partimos da conceituação acerca de Paisagem como aquilo que pode ser percebido através de todos os níveis de percepção. Tal percepção, que parte de cada indivíduo, se pauta por meio dos sentidos, além também de considerar as relações que permeiam e transpassam os chamados Objetos Naturais e Objetos Culturais.

“Tudo aquilo que nós vemos, que nossa visão alcança é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc. A dimensão da paisagem é a dimensão da percepção, o que chega aos nossos sentidos [...], a percepção é sempre um processo seletivo de apreensão. (...) A paisagem é um conjunto de formas heterogêneas, de idades diferentes, pedaços de tempos históricos representativos das diversas maneiras de produzir as coisas, de construir o espaço”. (SANTOS, 1996, p.21)

A proposta de trabalhar com a paisagem nesse âmbito tem a intenção de inserir, dentro do processo de ensino-aprendizagem, a categoria 'significado'. Afonso (2015) busca trazer luz a discussão acerca da subjetividade que está atrelado ao 'significado', e aponta que esta é negligenciada dentro do ensino de Geografia, por ser considerada "pouco científica" (dentro de um sentido positivista do termo) e por viabilizar várias interpretações diferentes àquilo que se apresenta para análise, o que pode gerar situações de desconforto entre os professores. Fazendo alusão aos PCN do Ensino Fundamental, a autora destaca no documento o trecho que sugere que tais pontos sejam superados dentro das propostas de ensino menos conservadoras.

"Tanto a geografia Tradicional quanto a geografia Marxista ortodoxa negligenciaram a relação do homem e da sociedade com a natureza em sua dimensão sensível de percepção do mundo: o cientificismo positivista da geografia tradicional, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário; o marxismo ortodoxo, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza." (BRASIL, 1998. APUD AFONSO, 2015 p.100).

Para tal feito, a teoria de Vigotski contribui para a compreensão do que significa dar significado, tanto no que diz respeito à valoração da construção pré-conceitual do aluno, quanto à uma proposta de encaminhamento para as possibilidades que podem ser construídas a partir destas.

Além deste autor, outra colaboração de grande importância para este trabalho foi a de Afonso (2015), que aponta para a paisagem como conceito estruturante dentro da análise geográfica. Considerando as categorias de análise espacial envolvendo a paisagem, a autora faz alusão à somatória dos fatores, de elementos e processos, visíveis ou não visíveis, que a compõe, e às dinâmicas que atuam sobre a mesma para direcionar e encaminhar as discussões acerca das categorias mais facilmente observadas. Tais categorias facilitariam o desenvolvimento do diálogo entre 'forma e processo' e 'função e estrutura', a partir da significação que fosse construída.

Isso abre um leque de possibilidades de relações de abordagem teórica, principalmente no que tange os conteúdos físicos naturais, com os aspectos históricos e sociais, pois partimos da relação íntima do indivíduo com o seu entorno,

e oferecemos bases e significados para a validação e apreensão desses conhecimentos pelo sujeito.

VIGOTSKI: TEORIA, APONTAMENTOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Para um melhor desenvolvimento desse trabalho, julgo necessário fazer alguns apontamentos que foram de extrema importância para a compreensão dos conceitos de Vigotski aqui abordados.

Ao se permitir entrar em contato com as obras e com autores que trabalham com a tese de Vigotski, observamos algumas notas de tradução e algumas considerações que se mostram aparentemente válidas como critério do tradutor. Prestes (2011) faz em sua tese uma análise crítica bem embasada e estruturada sobre as traduções feitas das obras de Vigotski. Seus argumentos partem desde a tradução de traduções, apontando para as obras que foram traduzidas do inglês para o português, por exemplo, quanto para a edição feita no texto original por tradutores e/ou editoras que tentam tornar o autor menos repetitivo, e com uma linguagem textual mais “flúida”, e que acabam por deturpar completamente o sentido dos conceitos que o autor tenta construir. Segundo Prestes, não deixaram Vigotski falar por si.

Os conceitos que servirão de base na proposta deste trabalho serão apontados e discutidos conforme o pensamento de Vigotski, fazendo alusão aos apontamentos de Prestes (2011) nos conceitos que se julgarem necessários.

Para uma síntese de sua teoria, podemos começar dizendo que consciência e comportamento são indissociáveis. Sua busca gira em torno do entendimento dos mecanismos que desenvolvem e formam a consciência, da natureza social das funções psíquicas superiores, através das experiências sociais e culturais (a chamada concepção histórico-cultural, ou socioconstrutivista).

Cavalcanti (2005) faz destaque para o interesse particularmente do contexto escolar sobre o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, já que este lida com formas culturais que precisam ser internalizadas. Parte-se do pressuposto que

conhecer é um processo histórico-cultural, já que um indivíduo, para formar a concepção de mundo para si, antes, ele entra em contato com a concepção de mundo do outro, que por si só está inserido dentro de uma realidade histórica-social específica. Sendo assim, para que se possa aprender ou ensinar é necessário estabelecer uma relação dialética entre os saberes produzidos historicamente pelo homem e os saberes construídos individualmente.

Para além, a dialética não deve ser posicionada somente entre estes saberes, mas é fundamental que seja estabelecido uma troca no processo de mediação dos conteúdos entre os sujeitos que ali estão presentes. Conforme Vigotski (1993, p. 50):

“A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.”

A construção dos conceitos no sujeito acontece na medida em que canalizamos o processo criativo dos alunos na solução de problemas. O desenvolvimento desses processos e a consolidação dos mesmos ocorrem por toda a fase da infância, até o fim da juventude, mas o fator mais importante no decorrer desse processo não é a idade em si, mas os tipos de experiência que já se teve. Como apontado por Cavalcanti (2005), o processo de apropriação de significados da linguagem contribuem para a formação e conceitos dos sujeitos, impulsionados pelo contexto histórico-cultural vivenciado.

Quando falamos do processo de formação de conceitos, Vigotski (1993) aponta para três fases distintas e complementares. A primeira, chamada de “Conglomerado vago e sincrético de objetos isolados”, é uma fase onde não há sentido nem relação entre os objetos internalizados. A segunda fase é chamada de “Pensamento por complexos”, e aqui o autor descreve que os objetos isolados começam a estabelecer algum sentido com base nas relações que esses apresentam de fato. Nessa fase, o autor descreve um momento específico chamado de “Pseudoconceito”, onde se encontra praticamente todos os requisitos básicos

para a formação do conceito em si, mas é apenas na terceira fase, que é a de formação de conceitos, que o mesmo será capaz de:

“Abstrair, isolar elementos, e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte. Na verdadeira formação de conceitos, é igualmente importante unir e separar: a síntese deve combinar-se com a análise.” (Idem, *ibid.*, p. 66)

A escola é influenciadora direta neste processo, visto que deve levar em consideração todo o ambiente e contexto histórico, cultural e inclusive econômico vivenciados pelos alunos, a fim de conseguir melhor aproveitar as relações entre os estudantes e os conhecimentos cotidiano e científico, que são apresentados dentro de sala de aula. Isso é evidenciado dentro do pensamento de Vigotski quando o autor afirma:

“Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental.” (Idem, *ibid.*, p. 74)

O processo de ensino da Geografia nas escolas deve acompanhar a lógica de aproximação entre os tipos de conhecimentos, pois assim contribuirá na busca de emancipação do aluno para que o mesmo desenvolva uma autonomia dentro da análise da realidade a partir de uma visão geográfica, tendo ciência de que, como observado por Cavalcanti (2005), promover essas mudanças significa mudar as formas de se lidar com os objetos, e também a forma como pensamos a teoria.

As funções mentais superiores, como pensamento “estruturado” e a memória se desenvolvem na medida em que o indivíduo interage com o meio em que está inserido. Essa interação é mediada pelo que Vigotski chama de signos. O desenvolvimento dessas funções não ocorre de forma linear, e está dependente de situações específicas em que o indivíduo é inserido, e que resultarão em uma internalização das mesmas e serão associadas a instrumentos de mediação. Essa internalização se trata de um processo de reconstrução intrapessoal. Ela apresenta

dois aspectos simples, que é a internalização em si e a criação de consciência que decorre da mesma. Quando Vigotski fala desse processo, ele quer realmente dizer que a consciência, aqui, é criada. A consciência é compreendida pela união entre a atividade do sujeito com os instrumentos socioculturais.

Conforme esses instrumentos vão sendo progressivamente apropriados pelo indivíduo, outras funções psicológicas vão sendo trabalhadas. Aquilo que se tem capacidade de desenvolvimento de forma autônoma é chamado por Vigotski de Zona de Desenvolvimento Atual. É nessa zona que estão definidas as funções já amadurecidas, e estas ajudam de certa forma as funções que estão ainda em processo de amadurecimento.

Dos conceitos essenciais para este trabalho, um que se destaca pela sua importância e, infelizmente, pela problemática que o permeia devido a traduções equivocadas, é o conceito de ‘Zona de Desenvolvimento Proximal’. Prestes (2011) sugere que a tradução que mais se adequa ao que o autor quis dizer seria “Zona de Desenvolvimento Iminente”. Essa zona define as funções que ainda não foram desenvolvidas, que se encontram em seu estado embrionário. Seria, num sentido mais prático, exatamente aquilo que a criança consegue fazer sob tutela de um adulto ou com a ajuda de seus pares. Aqui estamos falando de possibilidades de desenvolvimento. Vigotski ressalta que tais possibilidades não podem ser confundidas com o “nível potencial de desenvolvimento”. Ao assumi-las sinônimos estaríamos determinando um tipo de desenvolvimento específico, e o autor por sua vez acredita que nada está pré-determinado na criança. As atividades que a criança desenvolve em colaboração criam essas possibilidades. Estas atividades podem ser referidas como as atividades desenvolvidas na escola, a manipulação de objetos, em imitações e brincadeiras. Podemos observar esses apontamentos em Vigotski quando esse discorre o seguinte:

“Antes se imaginava que só tinham importância os testes que a criança resolvesse sozinha, e se alguém a ajudasse, isso era um sintoma para avaliar o desenvolvimento mental. A imitação só é possível quando ela se situa na zona das possibilidades aproximadas da criança. E por isso o que a criança pode fazer com o auxílio de uma sugestão é muito importante para o estado do seu desenvolvimento. Falando propriamente, isso exprime um pensamento há muito conhecido e empiricamente estabelecido pela pedagogia: o desenvolvimento mental da criança não se caracteriza só por aquilo que ela conhece mas também pelo que ela pode aprender. O simples fato de que a criança pode aprender álgebra é importante para o desenvolvimento mental. O estudo pedológico não só determina o nível de

desenvolvimento atual da criança, ou seja, o nível das funções amadurecidas, mas também sonda as funções que ainda não concluíram o seu desenvolvimento e se encontra na zona de desenvolvimento imediato, ou seja, em maturação.” (VIGOTSKI, 2004, p. 536 – 537).

Tendo esclarecido essa questão, e buscando estabelecer um diálogo para a sua aplicabilidade dentro do campo do ensino, alguns autores como Cavalcanti (2005) avançam na discussão e apontam para as possibilidades de se trabalhar dentro destas zonas. Isso implica em direcionar o trabalho do professor na busca maneiras de se estimular as funções e os processos que ainda não se desenvolveram:

“O trabalho escolar (...) tem relação direta com o entendimento do caráter social do desenvolvimento humano e das situações de ensino escolar, levando-se em conta as mediações histórico-culturais possíveis nesse contexto. Para Vigotski, o aluno é capaz de fazer mais com o auxílio de uma outra pessoa (professores, colegas) do que faria sozinho; sendo assim, o trabalho escolar deve voltar-se especialmente para esta “zona” em que se encontram as capacidades e habilidades potenciais, em amadurecimento. Essas capacidades e habilidades, destaca o autor, uma vez internalizadas, tornam-se parte das conquistas independentes da criança.” (Idem, Ibid. p.194).

A autora chama atenção e destaca a preocupação de Vigotski para a complexidade que este trabalho do professor demanda, no sentido da mediação pedagógica. O professor é o agente responsável por estabelecer uma interação social que sirva de base para o reconhecimento de uma referência do outro. Uma vez estabelecida, novos significados podem ser trabalhados junto aos objetos do conhecimento, e um elemento que vai se destacar neste processo, principalmente no que tange a capacidade de formação de conceitos, é a “linguagem”.

Algumas considerações a respeito do conceito de “linguagem” serão tecidas a mais a frente, levando em consideração a teoria e mais alguns apontamentos que julgo interessantes neste ponto da discussão.

Vigotski aponta a palavra como signo. A palavra aqui abarca tanto a referência do objeto, apontando para aquilo que o é concretamente, quanto a sua representação conceitual, como uma ferramenta do pensamento. No desenvolver do pensamento da criança, o autor aponta que os significados das palavras, para a criança, podem não coincidir com a relação que esta palavra tem com um ou outro

objeto, e que estes significados vão mudando ao longo do desenvolvimento mental da criança. Pode-se afirmar que a relação entre atividade cognitiva e atividade produtiva, aos poucos, se conecta, dado que a apreensão do conhecimento é a apreensão de um saber historicamente produzido, dentro de toda uma produção sociocultural.

Há de se atentar a diferença entre sentido e significado que, segundo Vigotski, as palavras têm. Significado é algo mais pontual, preciso, é, como o autor aborda, uma “zona de sentido”. O Sentido, por sua vez, é a combinação de todas as “zonas de sentido” que uma palavra pode despertar. Nas palavras do autor, o sentido “é a somatória de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência” (1993, p. 125).

Refletindo a respeito da composição e da forma como o pensamento é organizado e estruturado, a “linguagem” é colocada como ferramenta de relação entre o pensamento e a socialização do mesmo. E antes de entrarmos na discussão a respeito de “linguagem”, é importante fazer alguns apontamentos acerca do termo originalmente utilizado por Vigotski, ‘retch’.

Ao recorrer à Prestes (2011), observamos que a problemática das traduções é séria, e responsável por diversas deturpações no real significado de alguns conceitos, e de todo o pensamento vigotskiano. Fazendo uma revisão simples, embasando-se em dicionários nativos, é possível afirmar que o ‘retch’ está muito mais ligado à fala do que à linguagem. Porém, com seu estudo aprofundado, a autora dissecou o sentido da palavra em contexto ao pensamento de Vigotski e aponta para a relação entre o pensamento e a fala como:

“(...) 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), unem-se, dando lugar à unidade pensamento e fala que é o pensamento verbal.” (PRESTES, 2011. P. 176)

Ela ainda faz referência ao que Vigotski diz sobre a fala como uma função social, como algo construído e internalizado primeiramente como um meio de comunicação. Aos poucos, a criança aprende a utilizá-la para seus processos internos e a transforma em um instrumento do seu próprio pensamento; o domínio da ‘fala’ leva à reestruturação de toda estrutura da consciência (VIGOTSKI, 2004, p. 156). Sendo assim, pode-se dizer que o “pensamento falado” é resultante desse processo e também é o agente de transformação no modo de se pensar. Como o

próprio autor destaca, uma criança jamais será a mesma depois desse processo, pois trata-se do elemento de síntese entre organismo e ambiente. Aos poucos, a criança aprende a utilizá-la para seus processos internos e a transforma em um instrumento do seu próprio pensamento; o domínio da fala leva à reestruturação de toda estrutura da consciência (VIGOTSKI, 2004, p. 156). Dentro de um panorama do pensamento dialético, ela media as situações e as relações de construção de significados racionais objetivos com a criação individual subjetiva de cada sujeito.

A respeito da formação de consciência, dentro dessa perspectiva, jamais pode ser entendida como um processo onde o indivíduo é passivo perante o meio histórico-cultural. O processo de internalização ocorre de maneiras particulares em cada pessoa. Trata-se de uma reconstrução interna e individual das ferramentas de mediação entre homem e mundo.

Podemos apontar em Vigotski, sua preocupação com a cultura. O autor trás a cultura como núcleo principal para explicar o funcionamento da mente e das mediações semióticas que estão inseridas no mesmo.

A cultura é colocada como um fator que não só irá permear as formas de agir de determinado grupo, mas como também vai estar estruturalmente ligada com a forma de se pensar. Sendo assim, as culturas podem ser vistas como uma ampla gama de diversidade a respeito não só de formas de interagir com o mundo, mas como maneiras diferentes de se pensar o mesmo.

Entender que um indivíduo pertence a outra cultura, é entender também que não só serão apresentados meios diversos de se expressar, e interagir, mas sobretudo que estas pessoas demonstrarão uma forma particular de funcionamento mental, que foi estabelecida e construída somente por estarem inseridos em seu meio cultural.

Não podemos ser deterministas e afirmar que um modo de pensar prevalece sobre outro, ou que um é mais vantajoso para o desenvolvimento de capacidades psíquicas ou cognitivas. São construções qualitativamente distintas. Não foi intenção do autor, e tampouco é a deste trabalho, fazer um apontamento como tal. A riqueza dos estudos de Vigotski está justamente em entender a diversidade das possibilidades de se construir formas de pensar a partir da cultura.

NOVOS OLHARES: ANÁLISE E REFLEXÕES ACERCA DA ABORDAGEM

Frequentemente as aulas na rede estadual acompanham paralelamente, além dos conteúdos do caderno do Aluno, alguns livros didáticos que complementam o conteúdo. Ao fazer uma análise geral de alguns materiais de apoio, pode-se observar certo padrão na forma como esses conteúdos são apresentados. O conceito de Paisagem proposto e a forma como ele é abordado nos livros didáticos é categoricamente decomposta. Dentro de uma breve síntese desse material, podemos fazer algumas observações. Os elementos que compõe a paisagem são divididos em Natural e Cultural, apontando como critério de separação o envolvimento da ação humana dentro de alguns processos, ou seja, tudo aquilo que depende da ação antrópica para existir ou não. Trabalha-se o conceito de recurso natural como algo ou tudo aquilo que pode ser explorado pelo homem. O tempo também é um dos elementos abordados: o tempo geológico ou natural, e o tempo “humano”. Ao abordar a ação que a natureza tem sobre a paisagem, os livros trazem destaques para os eventos cataclísmicos, como terremotos e maremotos. Para finalizar os capítulos que abordam questões a respeito da paisagem dentro desses materiais, destacam-se as questões sobre as diferenças socioeconômicas e as desigualdades sociais expressas nas dicotomias da paisagem.

O caderno do professor, que tem como proposta principal auxiliar a mediação professor-aluno dentro das escolas estaduais, trás consigo alguns pontos que julgo importantes a serem discutidos dentro dessa temática com os alunos em sala. A diferenciação de espaço geográfico e paisagem, meio social e meio natural e os respectivos sistemas que se atrelam aos mesmos, o acumulo de tempos presente na paisagem, o desenvolvimento da linguagem cartográfica como instrumento de mediação nos/dos conteúdos, etc. O ritmo, e a forma com o qual ele trabalha, porém, parece pouco construtivo dentro de uma perspectiva vigotskiana. A seguir, as abordagens serão decompostas e discutiremos os motivos pelos quais esta afirmação esta sendo feita.

O primeiro tema abordado no volume I do Caderno do Aluno é Paisagem. Dentro deste tema, se destacam os tópicos relacionados ao ‘Tempo da Natureza’, ‘Tempo Histórico’ e ‘Leitura de Paisagens’. Tendo feito a introdução para o debate do tema, é apresentada a primeira situação de aprendizagem, e ela se divide em

três etapas. Em sua primeira etapa, parte-se da paisagem local, do cotidiano, com o objetivo de identificação de alguns aspectos que se apresentam dentro da mesma, como os elementos naturais e os elementos construídos, quais ‘forças’ que os produziram, e quais os propósitos de tais construções. A busca aqui é levar os conceitos de objetos naturais, objetos sociais e seus sistemas, de forma bem resumida. A discussão então parte para a Paisagem do cotidiano dos alunos e pede para que eles descrevam essa paisagem fazendo os apontamentos para os elementos descritos e explicitados anteriormente. Na seguida, em sua segunda etapa, o caderno propõe que sejam analisadas um conjunto de imagens referentes à região do Largo São Bento, em São Paulo, que datam do final do século XIX até os dias atuais. No terceiro e último momento da situação de aprendizagem, o foco da discussão é a respeito de uma cidade alemã, e o desenvolver da atividade propõe o mesmo encaminhamento que a segunda etapa.

Avançando para o volume II do Caderno do Aluno, o primeiro assunto a ser desenvolvido em sala é a respeito dos Ciclos da Natureza e a Sociedade. Os assuntos da temática física-natural são abordados por tópicos, os quais são ‘Sistemas Naturais’, ‘Natureza e sociedade na modelagem do relevo’, e ‘o clima, o tempo e a vida humana’. As propostas para se conduzir o desenvolvimento dos conhecimentos presentes nestas temáticas partem da unidade para o todo. Sendo assim, os elementos que forem sendo apontados pelos alunos tem que criar diálogo entre si, além de estabelecer uma noção mínima de sistema. Algumas atividades práticas, como pequenos experimentos, na busca de se explicar como se formam as nuvens, por exemplo, são propostos para que o aluno visualize alguns fenômenos que se apliquem à escala macro. Claro que existem limitações para determinados conceitos, que só poderiam ser melhor visualizados e apreendidos em trabalho de campo, mas temos que pensar também na real situação em que o ensino público se insere. Enfim, temos algumas propostas de situações de aprendizagem que buscam trazer algumas informações de noticiários para ilustrar para os alunos algumas dinâmicas da natureza e seus impactos causados por eventos catastróficos. Essas notícias nem sempre trazem consigo conceitos elaborados, e por vezes sequer trazem alguma informação sobre o tipo de evento que se observa, tendo apenas um caráter sensacionalista sobre o evento, abrindo brecha para interpretações errôneas a respeito da dinâmica dos elementos naturais ali presentes. Cabe aqui ao professor

fazer uma análise dessas notícias, e filtrar aquelas que sejam mais relevantes para a dinâmica da exposição a ser desenvolvida.

Refletindo acerca das atividades propostas primeiramente no volume I do Caderno do Aluno, acerca da Paisagem, e buscando uma nova maneira de se apresentar esse conteúdo dentro da proposta deste trabalho, algumas considerações devem ser feitas.

Temo que a real importância da abordagem a respeito da paisagem local, cotidiana, tenha sido subestimada, e assim, suas possibilidades pedagógicas ignoradas. Pouco tempo é despendido para a interpretação dos elementos nela presentes, e a relação subjetiva do alunado com a paisagem onde estão inseridos parece ter pouca importância nessa construção. Ao considerarmos que a dinâmica da aula se dê de acordo com a proposta do caderninho, os alunos que não vivem a cidade de São Paulo, por exemplo, e, portanto, menos familiarizados com esse ambiente, a construção do conceito de Paisagem, se não ficou totalmente entendido na etapa proposta anteriormente pelo material analisado, se torna um pouco mais abstrata e, arrisco-me a dizer, com pouco Significado.

Para Cavalcanti (2005), alguns conceitos mais gerais e elementares que compõe a linguagem geográfica, e que a fundamentam como um instrumento de análise da realidade, requerem certa definição previamente elaborada, mas isso não implica em apresentar essas definições prontas para o aluno, o que pode acarretar em uma exclusão do caráter de ferramenta intelectual que esses conceitos podem estar associados. Apresentar os conteúdos de maneira pronta embute no aluno apenas uma lógica de raciocínio descritivo, que carece de sentido e significado, além de não proporcionar uma internalização e construção individual de fato dos conteúdos. Assim,

“O trabalho com o conteúdo geográfico, para que ele se torne ferramenta do pensamento do aluno, implica a comunicação em sala de aula que busque significados, que considere a experiência imediata do aluno, mas que a extrapole; que busque a generalização dos conceitos e o entendimento de sistemas conceituais; que busque também trabalhar com outras dimensões da formação humana, como a emocional, a social, e não apenas a cognitiva, a racional, que está mais ligada à formação de conceitos”.
(Cavalcanti, 2005, p. 17-18)

Vigotski (2001) aponta para essa direção quando diz:

“A experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios.”(Vigotski, 2001, p. 247)

Há de se apontar que essa abordagem não é de toda problemática no sentido de sua proposta. Trabalhar com imagens de paisagens desconhecidas ou espacialmente distantes promove uma relação de comparação com a paisagem em que se está inserido, e isso contribui para a ampliação do universo cognitivo do aluno pelo reconhecimento da multiplicidade das relações espaciais e das inúmeras possibilidades de combinações entre as mesmas (AFONSO, 2015. p.108).

A reordenação no conteúdo dos caderninhos que venho propor por meio desta discussão é justamente com relação à Paisagem e aos Ciclos da Natureza e da Sociedade. Acredito que esses dois temas, se apresentados de maneira progressiva, em sequencia, possam dialogar e se complementar na medida em que, como apontada por Afonso (2015), a educação geográfica seja utilizada como ferramenta para aguçar a investigação e a observação de novos aspectos:

“O dinamismo dos elementos criados pela dinâmica social e pela dos elementos físico-naturais provocam mudanças espaciais constantes, daí a importância de instrumentalizar os alunos desde o Ensino Fundamental a utilizar ferramentas cognitivas que conduzam à compreensão das dinâmicas espaciais em diferentes escalas.” (Idem, ibid. p. 76)

Ao pensar no foco do trabalho, implica-se proporcionar observações dentro da paisagem de forma ampliada, tanto em aspectos sociais, culturais, quanto em aspectos naturais e suas diversidades. A ampliação dessas observações tem relação direta com o desenvolvimento do cognitivo do aluno, além de buscar a produção individual do sujeito da aprendizagem, abrindo o leque de comparações, análises e constatações do mesmo.

“A opção por tratar conteúdos curriculares a partir de conceitos e categorias de análise espacial contribui para libertar o ensino de Geografia do caráter essencialmente informativo e associado à memorização, conduzindo ao entendimento do dinamismo que rege a organização e a transformação do espaço, o que potencializa a capacidade crítica e argumentativa dos alunos (AFONSO & SILVA, 2013 apud AFONSO, 2015 p. 78).”

Afonso (ibid) trás também a reflexão a respeito das diversas mazelas dentro do ensino de Geografia, no que tange questões relativas às dinâmicas da Natureza. Entre as causas mais mencionadas, a autora destaca a percepção, ou a falta dela, sobre a importância e aplicabilidade dos conceitos relacionados aos Elementos da Natureza dentro da vida cotidiana da sociedade de forma geral, incluindo o cotidiano dos alunos, e o desconhecimento da produção científica recente e de metodologias pedagógicas que facilitem a exposição da temática.

“É preciso que o ensino de Geografia Física contribua para a realidade imediata dos alunos, atribuindo significados e/ou aplicabilidade aos conteúdos trabalhados, promovendo uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla, analisando a diversidade do espaço global e dos espaços locais.” (Idem, Ibid. p.24).

Buscar elementos com os quais os alunos estão em contato diariamente, sejam eles relativos ao campo dos objetos culturais quanto dos objetos naturais, se faz necessário devido não só a facilidade com a qual estes podem ser apresentados e ilustrados, mas também porque estes são elementos que estarão presentes nas vivências de cada aluno fora do ambiente escolar.

Uma das colaborações que podemos apontar do pensamento de Vigotski é a sua preocupação em trazer os mais diversos tipos de experiências que a criança teve, já que estes compõem dimensões importantes para todo o processo de ensino-aprendizagem. É papel do professor buscar os chamados ‘conceitos cotidianos’, que nada mais são do que a construção abstrata individual acerca das experiências de vida da pessoa, e tentar relacioná-los com os conceitos científicos que são apresentados na escola. Mediar essa relação de conceitos pode fazer com que os alunos atribuam novos significados aos mesmos, através de novas reflexões, análises, discussões, etc. Ao fazer isso, somos responsáveis por estimular o desenvolvimento cognitivo dos alunos, além de colocar um pé dentro da Zona de

Desenvolvimento Iminente e aflorar novas possibilidades desse desenvolvimento em cada aluno.

“Com essa colaboração peculiar entre a criança e o adulto, que é o momento central no processo de formação (ou educação) e, ainda, quando os conhecimentos são passados para a criança num determinado sistema, explica-se o amadurecimento antecipado dos conceitos científicos e, também, que o nível de desenvolvimento desses destaca-se como zona de possibilidades iminentes em relação aos conceitos cotidianos, percorrendo com esse nível o mesmo caminho e sendo, de certa forma, um tipo de propedêutica de desenvolvimento dos conceitos cotidianos. (VIGOTSKI, 2001, p. 175).

Pensando em uma proposta de educação geográfica significativa, Callai (2011) aponta a necessidade de que os conteúdos de geografia se tornem objeto de interesse dos alunos na medida em que estes vão sendo identificados pelos mesmos dentro de seus contextos de vida individuais. É necessário que ocorra uma valorização da categoria “Realidade” dentro da geografia escolar (STRAFORINI, 2011), e que esta seja capaz de difundir informações e desenvolver capacidades no aluno que apresentem aplicabilidade dentro de suas vidas. Moraes (2011) trás contribuições nesse sentido ao propor que os conceitos científicos sejam aplicados à experiência cotidiana dos alunos, para que seja realizada uma aprendizagem de real significado. Sendo assim, o professor seria capaz de estimular o aluno na construção de novos conhecimentos, fazendo o diálogo entre os conceitos científicos e a análise e interpretação dos fenômenos cotidianos.

Há de se buscar também, romper com as barreiras que a formação geográfica por muitas vezes nos impõem. Dentro da formação dos cursos superiores nos deparamos com a dicotomia entre Geografia física e Geografia crítica, já abordada no início deste trabalho. Segundo Moraes (2011), há uma grande dificuldade em constituir relações diretas e significativas para com os aspectos sociais do espaço.

“(...) Os professores de Geografia, ao ministrarem conteúdos referentes às temáticas físico-naturais no ensino de sua disciplina, ratificam a separação entre os aspectos físicos e sociais cristalizados na dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana(...)”. (MORAIS, 2011, p.35)

Dentro da abordagem de conceitos e categorias geográficas em sala de aula, os alunos trazem por diversas vezes muitos apontamentos pessoais sobre os mesmos. Esse movimento mostra a heterogeneidade com a qual os alunos

observam e entendem não só a paisagem como um todo, mas todos os elementos que a ela possam estar vinculados. Nesse ponto, podemos utilizar das categorias *tempo* e *processo* para discorrer, dentro da própria paisagem, diversos sistemas e suas variadas relações entre si. Portanto, a Geografia deve apresentar formas de analisar e investigar as dinâmicas naturais, além de direcionar seus procedimentos de pesquisa para que ocorra a compreensão dos conceitos, da forma como são construídos e constituídos, sabendo apontar as suas problemáticas e suas relações. Abrir esse leque na abordagem dos conteúdos da margem para que esses conhecimentos sejam aplicados inclusive a outras áreas do conhecimento.

Segundo Afonso (2015), é por meio das categorias de análise geográficas que o ensino pode abordar os temas relacionados à Geografia Física, primeiramente fazendo uma aproximação a partir dos elementos e experiências do cotidiano dos alunos, para partir para conteúdos que se distanciem da realidade a qual estão inseridos.

“Conceitos espaciais como os de paisagem, lugar, região, território, natureza ou escala, por exemplo, podem ser usados de modo integrado aos elementos físico-naturais do espaço e vice-versa, ou seja, incorporando atributos do espaço físico para que sejam compreendidos de modo mais abrangente.” (AFONSO, 2015. p.78)

A autora destaca a importância de fazer a leitura de imagens, dados de diversas fontes de informação a fim de interpretar e relacioná-las. Contudo, é chamado a atenção para alguns conteúdos que possam servir apenas de memorização. A abordagem deve priorizar a compreensão dos sistemas como um todo, e que os processos naturais estão encaixados e se relacionando dentro das dinâmicas desses sistemas. Esse exercício analítico prepara o aluno para pensamentos mais complexos.

“Deve-se ter em conta, portanto, que tratar de formas e processos geológicos (...), geomorfológicos (...), atmosféricos (...), pedológicos (...) e biogeográficos (...) há que se considerar não apenas os fenômenos relacionados às chamadas “ciências duras” (propriedades mensuráveis, física dos materiais, reações químicas que balizam os estudos nos campos científicos das Geociências e Geografia Física) mas também a possibilidade de haver significados e representações simbólicas que possam ser resgatados e discutidos.” (AFONSO 2015, p102).

Podemos fazer uma relação com a contribuição de Souza (2009), no que diz respeito à consolidação de habilidades e competências cognitivas dentro do ensino de geografia.

“Em todas essas habilidades, o conteúdo encontra-se como meio que possibilita a ação do “saber fazer”. Cada uma dessas habilidades demanda conteúdos específicos, por exemplo: o saber identificar implica conhecer atributos e as nomenclaturas, que identificam um determinado objeto socialmente concebido; para o saber correlacionar é importante conhecer os diferentes objetos, alvos de observação, em seu aspecto físico (atributos), dinâmico e funcional e o nível e tipo de interação dos objetos.” (SOUZA, 2009, p.25)

O estímulo sobre o aluno, portanto, parte de procedimentos relativamente mais simplificados, como fazer apontamentos, descrições e comparações, e avançam de forma gradual para a elaboração de procedimentos mais complexos, sendo eles de correlação, interpretação, análise e síntese.

Abordando o conceito de Paisagem nos alunos, ao seguir a proposta do caderno do professor, estamos tentando dar um significado pronto para o conceito, ignorando o real sentido que a paisagem tem sobre cada aluno. Sentido este que não se encontra distante de nós na realidade, pois está presente também na escola. O ambiente escolar se insere na paisagem do aluno na medida em que esse espaço vai proporcionando um crescimento interno, psicológico, cognitivo.

Extrapolar esse ambiente é, sem dúvida, necessário. Utilizar-se dos conhecimentos das dinâmicas da natureza, da geografia física para explicar e descrever a paisagem que os próprios alunos estão inseridos aponta para um caminhar pedagógico com maior sentido, e não apenas alguns significados recortados de alguma teoria e colados na fala do professor.

Cabe à Geografia escolar, segundo Afonso (2015), dar base para a compreensão dos fenômenos que permeiam a realidade na qual o aluno está inserido, fazendo identificações e análises dos fenômenos sociais e naturais e das relações homem-meio a partir de perspectivas diversas (temáticas curriculares variadas) e complexas (com diversos estratos e níveis de abrangência espacial, temporal e conceitual).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando debatemos e refletimos dentro da teoria de Vigotski, caminhamos para uma interpretação diferenciada do ambiente escolar, extrapolando para a relação aluno-meio, aluno-professor, e, principalmente, para as questões relativas ao conteúdo. O desenvolvimento deste trabalho almejou a realização de uma análise que buscasse entender como podemos estabelecer conexões entre os temas naturais e os temas sociais dentro da Paisagem. Nesse sentido, pelo decorrer das discussões e o contato com novas referências, o trabalho proposto tomou direcionamentos que extrapolaram essa relação, apontando também como novos sentidos são atribuídos às mesmas dentro do contexto individual do aluno.

As situações de aprendizagem da proposta dos Caderno do Aluno e do Caderno do Professor se mostram muito direcionadas, ao ponto de ignorarem uma construção subjetiva do sujeito com a discussão que está sendo posta. Não podemos polarizar a discussão de conteúdo, colocando as abordagens do material como de todo mal elaboradas e insuficientes por completo no que tange a maneira como se desenvolve os conceitos. Arrisco-me a dizer, após observar os materiais de apoio, e até mesmo apostilas elaboradas por outras redes de ensino, que o grande desafio de preparação do conteúdo, a valoração do mesmo, e a proposição de inserção de significado dentro das categorias de análise, estará sempre à cargo do Professor. Não se pode esperar que um material, que é produzido em escala, para atender milhares de crianças, das mais variadas escolas, inseridas nos mais variados contextos, consiga abarcar os valores que podem coexistir dentro da construção dos conceitos em cada indivíduo. A grande questão aqui debatida foi a de não se deixar amarrar dentro das generalizações feitas nas propostas de aprendizagem, e buscar embasamento para fazer pequenos movimentos que conduzam de maneira diferente o processo de ensino-aprendizagem.

Atribuir Significado ao conteúdo, fazendo o paralelo entre a subjetividade produzida pelo aluno na sua relação com a realidade, e os conceitos e categorias de análise geográficas se mostra como um desafio a ser superado dentro de novas propostas de ensino, não apenas por tentar buscar as relações existentes em todo o conteúdo geográfico e enriquecer esse debate, mas também por se mostrar um caminhar mais humano, que traga sentido para as construções que estamos

fazendo na escola. Transpassar o caráter de informação dos conteúdos nas aulas de Geografia é, sem dúvida, o maior objetivo a ser alcançado, mas ao tentar propor isto, estamos também criando consciência sobre nós mesmos e sobre a realidade que estamos inseridos dentro desta construção.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. E. "A geografia da natureza no ensino de geografia: propostas para a educação ambiental e preventiva de riscos naturais." In: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. GIRAMUNDO, Rio de Janeiro, V. 2, nº 4, p. 83-93, Jul./Dez. 2015.

_____. Perspectivas e possibilidades do ensino e da aprendizagem em Geografia Física na Formação de Professores de Geografia. 2015. 236p. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. & **SILVA, T. M.** *Que abordagens podemos usar para interpretar o relevo? Linhas de Pesquisa em Geomorfologia.* In: AFONSO, Anice E. (org.). *Geomorfologia Geral.* Manual de disciplina do Curso de Licenciatura em Geografia da UERJ/modalidade EAD. Capítulo 4. Rio de Janeiro. Fundação CECIERJ, 2013.

ARMOND, N. B.; AFONSO, A. E. A Geografia física Contemporânea no Brasil, a formação de professores e os esforços de integração: debates sobre os sentidos e propósitos do conhecimento. In: "As transformações no mundo contemporâneo e o ensino de Geografia na educação básica", IX ENPEG: a produção do conhecimento e a pesquisa sobre o ensino de Geografia. 17 a 21 de Abril. Goiânia-GO, 2011.

_____. A Geografia Física No Brasil: Em Busca Das Matrizes Teóricas Originárias E Suas Influências Nas Abordagens Integradoras. *Geografia em Questão.* V. 4, nº 2, p. 221-238, 2001.

_____. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: Breve histórico da "cisão" e da "reaproximação" de especializações acadêmicas no interior da geografia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 10, 2009. Porto Alegre.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. História e Geografia. Brasília: MEC, 1998.

CALLAI, H. C. (Org.) *Educação Geográfica: reflexão e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí. 2011.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e Formação de conceitos: Uma contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, mai/ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. Concepções Teóricas e Elementares da Prática de Ensino de Geografia: In: Geografia e Práticas de Ensino. Goiânia: Alternativa, 2002. p. 11-27.

MONTEIRO, C. A. F. Geografia entre os séculos XX e XXI: minha vivência na 2ª metade do 1º e na entrada do 2º e inquietações sobre o futuro. *GEOgrafia*. Niterói: ano VIII, nº 16, 2006.

MORAES, A. C. R. de. *Renovação da Geografia e Filosofia da Educação*. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (org.) Para onde vai o ensino de Geografia? São Paulo. Ed. Contexto, 2008.

MORAIS, E. M. B. de. O ensino das temáticas físico-naturais na geografia escolar. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade de São Paulo (USP). 2011.

PONTUSCHKA, N. N. et al. O “Estudo de Meio” como Trabalho Integrador das Práticas de Ensino: In: Boletim Paulista de Geografia, n. 70. São Paulo: AGB, 1992. p. 45-72.

PONTUSCHKA, N. N. O conceito de estudo do meio transforma-se em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, José William (Org.) O ensino de geografia no século XXI. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 249-288. (Coleção Papirus Educação).

PRESTES, Z. R. Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2011. 295p. Tese de Doutorado – Universidade de Brasília, Brasília.

SANTOS, M. Metamorfoses do espaço habitado. São Paulo: Hucitec, 1996.

SOUZA, C. J. de O. *Geomorfologia no ensino superior: difícil, mas interessante! Por quê?* Tese de Doutorado. Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais. 2009

STRAFORINI, R. Mapas Históricos: usos e possibilidades no ensino de Geografia. In: Helena Copetti Callai. (Org.). Educação Geográfica: reflexão e prática. RS: Editora Unijui, 2011.

SUERTEGARAY, D. M. A. & NUNES, J. O. R. A Natureza da Geografia Física na Geografia: In: Terra Livre. n. 17: São Paulo 2º semestre/2001. p. 11-24.

SUERTEGARAY, D.M.A. Geografia, transformações sociais e engajamento profissional. Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, vol. VI, nº 119 (139), 2002. [ISSN: 1138-9788] <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn119139.htm>

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2004.