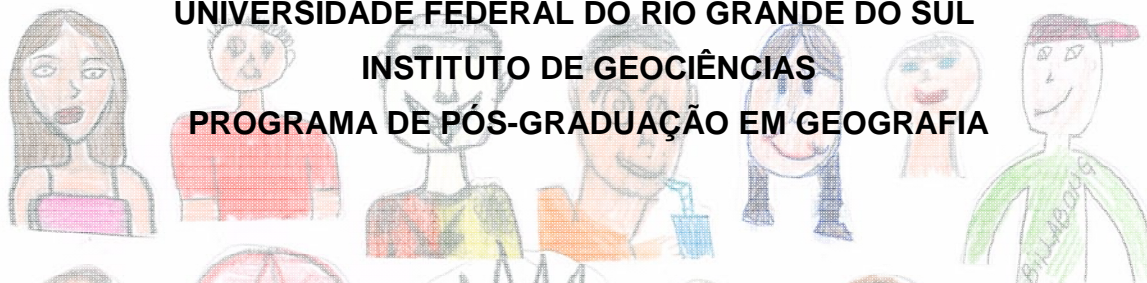


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**



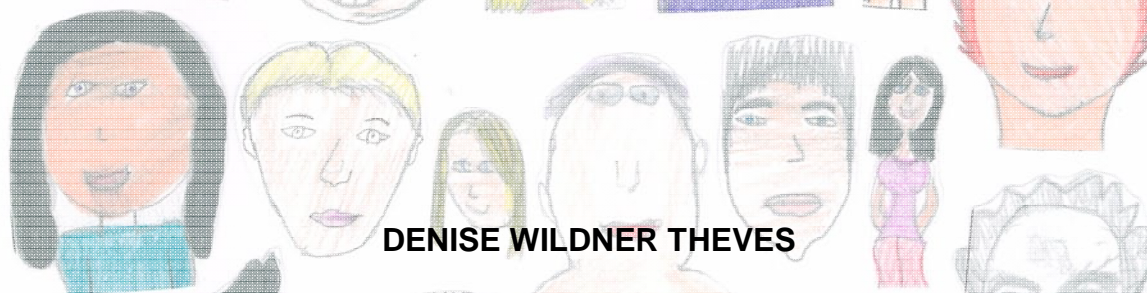
**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**



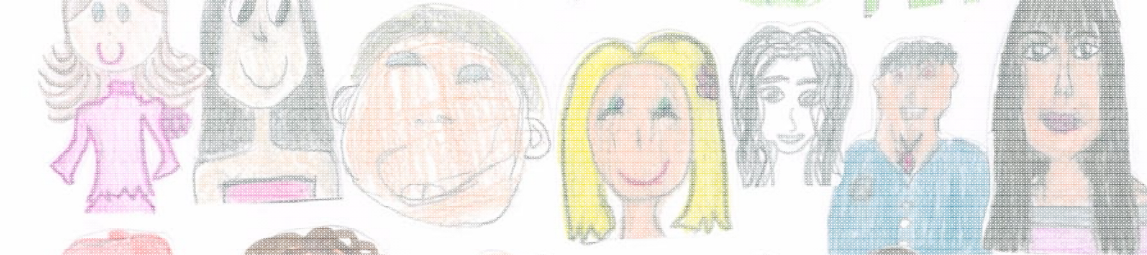
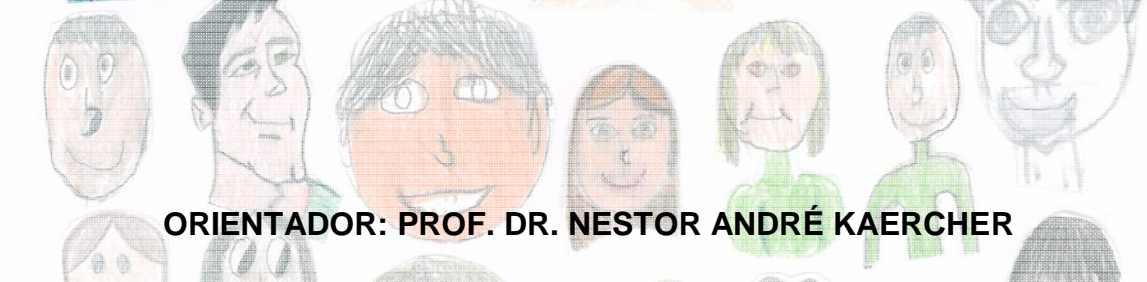
**MEUS ALUNOS E MINHA ALDEIA ME FAZEM EXPERIMENTAR IDEIAS PARA  
ENSINAR GEOGRAFIA**



**DENISE WILDNER THEVES**



**ORIENTADOR: PROF. DR. NESTOR ANDRÉ KAERCHER**



**Porto Alegre, junho de 2009**

(\*Atividade detalhada no apêndice)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**MEUS ALUNOS E MINHA ALDEIA ME FAZEM EXPERIMENTAR IDEIAS PARA  
ENSINAR GEOGRAFIA**

**DENISE WILDNER THEVES**

**Orientador: Prof. Dr. Nestor André Kaercher**

**Banca Examinadora:**

**Profª Drª. Gilda Maria Cabral Benaduce  
(Dep. de Geociências/UFSM)  
Profª Drª. Ivaini Maria Tonini (PosGea/IG/UFRGS)  
Prof. Dr. Nelson Rego ((PosGea/IG/UFRGS)**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.**

**Porto Alegre, junho de 2009**

Theves, Denise Wildner

Meus alunos e minha aldeia me fazem experimentar ideias para ensinar Geografia. / Denise Wildner Theves. - Porto Alegre: UFRGS/PPGEA, 2009.

[157 f.] il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, RS - BR, 2009.

Orientação: Prof. Dr. Nestor André Kaercher.

1. Geografia escolar. 2. Práticas pedagógicas. Ação docente.  
I. Título.

---

Catálogo na Publicação  
Biblioteca Geociências - UFRGS  
Miriam Alves CRB 10/1947

Ao meu pai, *Antônio*, que com a sua simplicidade ensinou-me a humildade, a persistência e a paciência.

Aos *Alexandres* da minha vida: o grande e o pequeno. O grande, meu marido e companheiro com quem tenho vivido muitas alegrias e também momentos de desafio, que juntos fortalecem a nossa convivência. O pequeno, só em tamanho, meu filho, que com a sua vivacidade e afeto motiva-me a ir em busca dos sonhos.

A minha tia *Rosa (in memoria)* que, desde a infância, ensinou-me a perceber e sentir os lugares e a valorizar as coisas simples da vida.

*Ao concluir esse trabalho, quero agradecer...*

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, pela oportunidade de realizar os estudos nessa instituição.

Ao professor Nestor André Kaercher, pela orientação amigável e, sobretudo, pela paciência, incentivo e exemplo de professor.

Às escolas que permitiram a realização da pesquisa.

Aos alunos que se envolveram e contribuíram para a efetivação da pesquisa.

Aos meus amigos que percorreram comigo essa trajetória.

A minha mãe Clélia pelo incentivo e compreensão.

A minha irmã Simone e ao meu irmão Jones pelo afeto.

Caminante, son tus huellas  
El camino y nada más;  
Caminante, no hay camino  
Se hace camino al andar  
Al andar se hace camino,  
Y al volver la vista atrás  
Se ve la senda que nunca  
Se há de volver a pisar.  
Caminante, no hay camino,  
Sino estelas en la mar.

*(Antônio Machado)*

## RESUMO

O presente estudo reflete sobre as práticas de interação pedagógica da geografia, no intuito de buscar uma ação docente que traga o dia-a-dia dos alunos para a sala de aula, superando a fragmentação dos saberes e a mera transmissão do conhecimento, oportunizando, dessa forma, múltiplas aprendizagens. Considera-se que na escola precisamos aprender a vida, refletindo e compreendendo nossa condição humana. Isso é possível se constituirmos um espaço pedagógico que instaure ligações entre o afetivo e o intelectual, aspecto em que o papel do professor é fundamental. A metodologia utilizada baseou-se na escuta, na observação e na análise das práticas realizadas por duas turmas do Ensino Fundamental, uma de escola particular e outra de escola da rede pública municipal, ambas localizadas em Lajeado. Os trabalhos desenvolvidos e os dados coletados são discutidos e avaliados com base nas reflexões teóricas de Helena Callai, Nestor A. Kaercher, Edgar Morin, Nelson Rego, Milton Santos, Rosângela D. de Almeida, Elza Passini, Dirce Suertegaray, Neiva Schäffer, Lana Cavalcanti, Antonio C. Castrogiovanni, entre outros. As práticas pedagógicas propostas promoveram o envolvimento dos alunos e possibilitaram a constatação de que a geografia escolar pode auxiliar na leitura do mundo de forma plural, contraditória e dinâmica, além de oportunizar a religação dos saberes.

**PALAVRAS-CHAVE:** geografia escolar - práticas pedagógicas - ação docente - condição humana - leitura do mundo.

## ABSTRACT

The present work thinks over the practices of pedagogical interaction of geography, with intention to search a teaching action that brings the day by day of the students to the classroom, improving the fragmentation of the knowings and the simple transmission of knowledge, giving, in this way, multiple learnings. Considering that in school we need to learn the life, reflecting and understanding our human condition. It is possible if we form a pedagogical space that makes links between the affective and the intellectual, aspect that teacher's role is essential. The methodology was based on listening, observation and analysis of the practices realized with two classes at Primary School, one private school and another public school, both located in Lajeado. The works developed and the elements collected are discussed and evaluated in this dissertation with base on teorical reflexions of Helena Callai, Nestor A. Kaercher, Edgar Morin, Nelson Rego, Milton Santos, Rosângela D. de Almeida, Elza Passini, Dirce Suertegaray, Neiva Schaffer, Lana Cavalcanti, Antonio C. Castrogiovani, among others. The pedagogical practices proposed involved the students and make possible to prove that geography can assist the reading of the world in a plural, contradictory and dinamic form, besides the chance of the knowledge links.

**KEYWORDS:** school geography - pedagogical practices - teaching action - human condition - reading of the world



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de localização do Vale do Taquari e Lajeado.....	30
Figura 2 – Mapa da localização das escolas pesquisadas.....	31
Figura 3 – Foto 1: Escola 1 - Atividade com músicas e filmes .....	55
Figura 4 – Foto 2: Escola 1 – Atividade com músicas e filmes.....	55
Figura 5 – Foto 3: Escola 2 – Atividade com músicas e filmes.....	57
Figura 6 – Foto 4: Escola 2 – Atividade com músicas e filmes.....	57
Figura 7 – Música: Equalize - Pitty - Trabalho da aluna Br – Escola 2.....	63
Figura 8 – Música: Desenho de Deus - Armandinho - Trabalho do aluno Ge - Escola 2.....	64
Figura 9 – Filme: A disputa - Trabalha da aluna Fe – Escola 2 .....	65
Figura 10 – Filme Click - Trabalho do aluno Er – Escola 2.....	66
Figura 11 – Música: Partida de Futebol – Skank - Trabalho do aluno Ge – Escola 1.....	67
Figura 12 – Música: Blusinha Branca - Trabalho de aluna Ju – Escola 1.....	68
Figura 13 – Atividade proposta aos alunos – parte 1 .....	94
Figura 14 – Caminho de casa até a escola – Escola 1 – Trabalho da aluna Is..	96
Figura 15 – Caminho de casa até a escola – Escola 1 – Trabalho do aluno Ge.	98
Figura 16 – Caminho de casa até a escola – Escola 1 – Trabalho da aluna Ju.	99
Figura 17 – Caminho de casa até a escola – Escola 2 – Trabalho do aluno Er.	102
Figura 18 – Caminho de casa até a escola – Escola 2 – Trabalho da aluna Vi.	103
Figura 19 – Caminho de casa até a escola – Escola 2 – Trabalho do aluno Ax.	105
Figura 20 – Foto 5: Cada um quer achar o seu lugar no mapa! – Escola 2 .....	108
Figura 21 – Atividades propostas aos alunos - parte 2 .....	114
Figura 22 – Entrevista com moradores do Bairro Carneiros – Saída de Campo Escola 1 .....	122
Figura 23 – Roteiro de observações para a saída de campo – Escola 1 .....	124
Figura 24 – Foto 6: saída de campo – Escola 1 .....	125
Figura 25 – Foto 7: entrevista durante a saída de campo – Escola 1 .....	126
Figura 26 – Foto 8: interação durante a saída de campo – Escola 1 .....	127

Figura 27 – Registro do aluno Ro – Saída de campo – Escola 1 .....	128
Figura 28 – Foto 9: plantação de trigo – Saída de campo – Escola 1 .....	132
Figura 29 – Registro do aluno Fe – Saída de campo – Escola 1 .....	134
Figura 30 – Registro do aluno Ro – Saída de campo – Escola 1 .....	135
Figura 31 – Registro do aluno Fe – Saída de campo – Escola 1 .....	135
Figura 32 – Registro do aluno Fe – Saída de campo – Escola 1 .....	135
Figura 33 – Registro do aluno Ro – Saída de campo – Escola 1 .....	136
Figura 34 – Registro do aluno Ro – Saída de campo – Escola 1 .....	136
Figura 35 – Registro do aluno Fe – Saída de campo – Escola 1 .....	136
Figura 36 – Trechos de entrevista com morador: saída de campo – Escola 1..	138

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Local de nascimento dos alunos .....	37
Quadro 2 – Esportes que os alunos praticam .....	38
Quadro 3 - Grupo musical/som preferido dos alunos .....	39
Quadro 4 – O que queres ser no futuro? Por quais motivos? .....	39
Quadro 5 – Livros que leram e gostaram muito .....	40
Quadro 6 – Filmes que assistiram e gostaram muito .....	41
Quadro 7 – O que costumam fazer quando não está na escola .....	41
Quadro 8 – Brincadeiras preferidas.....	42
Quadro 9 – Lugares da cidade e do bairro que frequentam.....	43
Quadro 10 – Como os alunos deslocam-se do seu lugar de moradia para outros lugares .....	44
Quadro 11 – O que os alunos fizeram nas últimas férias escolares.....	44
Quadro 12 – Lugares que foram e não vão costumeiramente .....	44
Quadro 13 – Lugares que gostariam de visitar nas férias .....	45
Quadro 14 – Idade dos pais quando os alunos nasceram .....	46
Quadro 15 – Idade das mães quando os alunos nasceram .....	46
Quadro 16 – Profissão dos pais .....	47
Quadro 17 – Profissão das mães .....	48
Quadro 18 – Bairros de moradia dos alunos .....	49
Quadro 19 – Tempo de moradia neste local .....	49
Quadro 20 – Auxílio nas atividades domésticas.....	49
Quadro 21 – Gosta de auxiliar nas atividades domésticas.....	49
Quadro 22 – Como os alunos vêm para a escola .....	50
Quadro 23 – Por que vieram estudar nessa escola? .....	51

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1 GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 MINHA HISTÓRIA COMO PROFESSORA:     BUSCAR FAZER A DIFERENÇA !.....</b>	<b>22</b>
<b>3 TRAJETÓRIAS DA PESQUISA .....</b>	<b>29</b>
3.1 O MUNICÍPIO.....	29
3.2 AS ESCOLAS: CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA .....	31
3.3 A METODOLOGIA – OS PROCEDIMENTOS – OS INSTRUMENTOS: AS PEDRAS E AS FERRAMENTAS NO MEIO DO CAMINHO .....	34
3.4 OS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	36
3.4.1 As famílias .....	45
3.4.2 Moradia e escola .....	48
<b>4 MÚSICAS... FILMES... PROVOCANDO SURPRESAS – PRÁTICA 1 .....</b>	<b>52</b>
<b>5 EXPERIMENTANDO IDEIAS COM A LITERATURA - PRÁTICA 2 .....</b>	<b>73</b>
<b>6 A MINHA ALDEIA TEM... - PRÁTICA 3 .....</b>	<b>92</b>
6.1 LENDO E REPRESENTANDO O ESPAÇO: MAPAS .....	92
6.2 CONVERSANDO SOBRE OUTRAS QUESTÕES PROPOSTAS NA ATIVIDADE .....	113
<b>7 SAÍDA DE CAMPO: TÃO PERTO, TÃO LONGE - PRÁTICA 4.....</b>	<b>120</b>
7.1 CHEGOU O GRANDE DIA .....	124

<b>AO ANDAR SE FAZEM OS CAMINHOS: BUSCANDO FAZER A DIFERENÇA NA DOCÊNCIA .....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>153</b>

## INTRODUÇÃO

Nenhuma inquietação está baseada no nada, na negação da história. Muitas delas reportam-se à busca, ao desejo, ao sonho... Esses elementos são inerentes ao ofício do professor e, portanto, relevantes enquanto parte do processo que desencadeou esta pesquisa.

A educação é um caminho e um percurso. (...) Os caminhos existem para ser percorridos. E para ser reconhecidos interiormente por quem os percorre. (...) O caminho dissociado das experiências de quem o percorre é apenas uma proposta de trajeto, não um projeto, muito menos o nosso próprio projeto de vida. O caminho está lá, mas verdadeiramente só existe quando o percorremos – e só o percorremos quando o vemos e o percebemos dentro de nós. (...) O caminho é o rastro que nele projetamos. (SANTOS, 2003, p.10-11)

Dentro de uma perspectiva reflexiva, acredito no desenvolvimento de uma prática pedagógica que aproxime a geografia escolar do cotidiano, possibilitando aos alunos e ao professor um espaço de diálogo, trocas e construção de saberes. Com a geografia, podemos ler o mundo atual e propor releituras para outros mundos possíveis, ajudando a fazer perguntas sobre os diferentes mundos de nossos alunos. Além disso, podemos estabelecer ligações entre os diferentes campos do conhecimento e utilizar linguagens diversificadas para expressar as aprendizagens.

Nesse contexto, esta pesquisa representa um voltar-se para si, olhar-se, sentir-se, refletir-se, não no sentido de encontrar receitas aplicáveis como soluções mágicas, e sim, na perspectiva de compreender melhor e (re)pensar a vida da sala de aula e de seus sujeitos através de práticas pedagógicas de geografia. Freire (2001, p. 110), sobre esse aspecto, afirma: “Eu tenho que viver aquilo que estou lendo para poder entender”.

Os alunos são a inspiração desta pesquisa. É basicamente por eles que estou continuando os meus estudos; com o objetivo de melhorar não só a minha compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, como também para qualificar a minha atuação profissional concreta. Por isso, proponho investigar a prática docente na mediação com os alunos no ensino de geografia, utilizando como

recorte para a pesquisa empírica a aplicação de quatro práticas pedagógicas junto a duas turmas de alunos do Ensino Fundamental, uma de escola particular e outra de escola pública municipal, instituições onde atuo como professora.

O objetivo da pesquisa é refletir sobre a interação pedagógica através da análise das práticas de geografia desenvolvidas, confrontando as mesmas com reflexões teóricas, a fim de fortalecer e transformar essa experiência em conhecimento.

Busco uma ação docente que traga o dia-a-dia dos alunos para a sala de aula, que supere a fragmentação e a mera transmissão do conhecimento, oportunizando múltiplas aprendizagens. Considero que, na escola precisamos aprender a vida, refletindo e compreendendo nossa condição humana. Isso é possível se constituirmos um espaço pedagógico que instaure ligações entre o afetivo e o intelectual e, nesse aspecto, o papel do professor é fundamental.

Desse modo, o problema que alicerça o estudo questiona como a geografia escolar pode auxiliar os alunos na leitura do mundo de forma plural, contraditória e dinâmica. Plural porque se refere a várias possibilidades, não a uma única, exclusiva; contraditória, pois envolve diferentes posições; dinâmica por indicar movimentos, atividades e mudanças.

A metodologia utilizada baseou-se na escuta, na observação dos alunos e na análise dos seus trabalhos durante as práticas desenvolvidas. A análise das observações e dos dados coletados está entrelaçada com as reflexões teóricas que refletem os principais eixos norteadores da investigação, quais sejam:

- Quem são os sujeitos alunos e quais são as suas vivências.
- Práticas pedagógicas em geografia para promoção de um ensino plural, criativo, dinâmico, instigante, reflexivo, atual.
- Atuação do professor de geografia no Ensino Fundamental (6ª série e etapa I do Terceiro Ciclo).
- Aproximação da geografia em sala de aula com o cotidiano.

O trabalho está estruturado em sete capítulos. No primeiro, trago algumas reflexões sobre o espaço geográfico que é construído nas relações entre a sociedade e a natureza, enquanto meio para compreender melhor o mundo e a sociedade. Trata-se, portanto, do objeto de estudo da geografia. Ao mesmo tempo, avalio o descrédito do trabalho com o espaço na geografia escolar em função das concepções de conhecimento e metodologia utilizadas pelos professores. Os

estudos de autores como Helena Callai (1998), Nestor A. Kaercher (2002), Edgar Morin (2000, 2004, 2005, 2006), Dirce Suertegaray (2004), Nelson Rego (2000, 2003, 2008), Milton Santos (2006), entre outros, foram as referências para essa abordagem.

No segundo capítulo, relato parte de minha história de professora a fim de contextualizar os meus desafios, as minhas buscas e dúvidas ao longo do percurso docente no Ensino Fundamental. Também faço considerações sobre o professor que me foi marcante enquanto aluna, refletindo sobre a sua metodologia de trabalho.

No terceiro capítulo, ao mesmo tempo em que descrevo o contexto no qual se realizou a pesquisa, formulo considerações a respeito das duas escolas e dos alunos que formam o *corpus* do estudo. Apresento os dados coletados através dos questionários aplicados junto aos alunos, organizando-os em quadros e textos nos quais estão sistematizadas as informações e as vivências desses estudantes em a relação a si, a suas famílias, a suas moradias e a suas escolas.

Nos capítulos seguintes, são descritas as práticas pedagógicas aplicadas através do relato das interações, dos movimentos, das produções e das falas dos alunos. Esses dados são entrecruzados com análises pessoais e reflexões teóricas dos autores Milton Santos (1994, 2006), Neiva Schäffer (2005), Nestor A. Kaercher (1998, 2007, 2008), Lana Cavalcanti (1998), Antonio C. Castrogiovanni (2002, 2006), Edgar Morin (2002, 2006), José G. Sacristán (2007), Jean-Didier Vicent ( 2002), Rosângela D. de Almeida (1989, 2004), Elza Y. Passini (1998), Carlos H. Aigner (2002), Ane M. Braun (2005), Helena C. Callai (2005), entre outros.

Como dizem os versos de Antônio Machado, o caminho se faz ao caminhar. Este texto é o registro de uma caminhada construída na interação, no conhecimento, nos sonhos. É também um rastro indicando a necessidade de novas leituras da escola e do mundo. É uma marca de que o diálogo entre a universidade e a escola, entre o professor e o aluno, entre a geografia e o cotidiano pode ser enriquecedor.



## 1 GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO

O objeto de estudo da geografia é o espaço geográfico, trata-se de um produto histórico construído a partir das relações entre a sociedade e a natureza. Assim, ele carrega as marcas das práticas sociais dos diferentes grupos que nele vivem, interagem e o constroem.

Nesse processo, o espaço com sua dinamicidade também é um elemento que influencia sobremaneira as ações humanas. Basta observar que, estando numa escola reagimos e nos comportamos de maneira diferente em uma sala de aula ou em um amplo pátio.

Ao mesmo tempo, não há o que aconteça fora do espaço e nossas ações, sejam quais forem, prescindem dele. Através do estudo do espaço enquanto categoria de análise utilizada pela ciência geográfica, podemos compreender melhor o mundo e a sociedade. No entanto, o que se tem constatado na escola é que os alunos não estabelecem relações entre os conteúdos da geografia e a vida e, por conseguinte, não compreendem os acontecimentos do cotidiano como sendo pertencentes aos conhecimentos geográficos. É como se a vida e os conhecimentos que formulam a partir de suas vivências fossem uma coisa e o que se estuda com a geografia escolar fosse outra, como se o espaço geográfico ficasse fora do dia-a-dia, do mundo real. Não há um tensionamento entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico.

Todos têm uma existência que acontece no espaço, mas a geografia escolar é trabalhada como algo distante, fora do contexto da vida dos alunos. Muitas vezes, fica restrita a um amontoado de assuntos, partes de espaço, sem interligação e, por isso, de difícil compreensão. Além disso, a metodologia de trabalho utilizada pelo professor é baseada na mera transmissão de informações e descrição de lugares. Callai (1998) descreve esta geografia como sendo

[...] aquela geografia que mostra um panorama da terra e do homem, fazendo uma catalogação enciclopédica e artificial, em que o espaço considerado e ensinado é fracionado e parcial, e onde o aluno é um ser neutro, sem vida, sem cultura e sem história (p. 56).

Nessa geografia, cabe ao professor transmitir o maior número de informações para que o aluno as acumule, semelhante ao que acontecia na educação bancária descrita por Paulo Freire (2005). Nessa metodologia, o que vai sendo apresentado pelo professor parece ser algo linear, pronto e acabado. Desse modo, a dinamicidade do processo de construção do espaço, que é fundamental, não pode ser compreendida pelo aluno.

Busco uma ação docente que traga o dia-a-dia dos alunos para a sala de aula, que supere a fragmentação e a transmissão do conhecimento, oportunizando múltiplas aprendizagens. Considero que na escola precisamos aprender a vida, refletindo e compreendendo nossa condição humana. Isso é possível se constituirmos um espaço pedagógico que instaure ligações entre o afetivo e o intelectual e, para essa ligação, é indispensável o papel do professor.

Concordo com Kaercher (2002) que, ao discutir alternativas para a prática pedagógica, propõe não apenas renovar, mas

[...] romper com a visão cristalizada e monótona da geografia como a ciência que descreve a natureza e/ou dá informações gerais sobre uma série de assuntos e lugares, sem permitir que o aluno perceba qual a importância do espaço na constituição de sua individualidade e da(s) sociedade(s) em que ele faz parte (escola, família, cidade, país, etc.) (p. 49).

As afirmações de Morin em relação à ciência são pertinentes neste momento, pois contribuem para refletirmos sobre o processo de aquisição de conhecimentos:

Precisamos de pensar/repensar o saber, não com base numa pequena quantidade de conhecimentos, como nos séculos 17-18, mas no estado atual de proliferação, dispersão, parcelamento dos conhecimentos. Mas como fazer isso? [...] o desenvolvimento da ciência não se efetua por acumulação dos conhecimentos, mas por transformação dos princípios que organizam o conhecimento (2005b, p. 137).

Conhecer como se dá o desenvolvimento da ciência indica pistas em relação ao papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, pois é ele quem cria possibilidades de transformar as informações em conhecimentos, através das atividades e das interações propostas em sua intervenção pedagógica.

Nesse sentido, Suertegaray (2004) fala-nos das geografias atuais como geografias que

[...] são múltiplas, adotam múltiplos métodos, constroem múltiplas visões/leituras, valorizam as singularidades, as identidades. Porém, a geografia não se limita ao único, pois ao indicar a necessidade de uma análise em múltiplas escalas, concebe o local no global, o lugar no mundo, a parte no todo, o singular no plural, o diverso no múltiplo (p. 188).

Considerando o espaço geográfico enquanto materialização das práticas humanas sobre a superfície da terra, podemos ler esse espaço a partir de diferentes conceitos: paisagem, lugar, região, território, entre outros. Para cada um desses conceitos podemos fazer diferentes leituras e análises, utilizando variadas linguagens para expressá-las.

Esse processo oportuniza a experimentação do que Suertegaray propõe, qual seja: decompor e recompor o espaço a partir de um filtro que indica nosso interesse/preocupação explicativa (2004, p. 196). Pensar o espaço a partir do estudo do lugar vivenciado que expressa uma parcela do espaço geográfico, estabelecendo um ir e vir com outras escalas de análise e com outros saberes pode ser um caminho interessante para o estudo e as leituras do mundo.

Criar possibilidades de vivenciar uma prática a partir do lugar, da vida dos alunos e seus interesses, abrindo as janelas da sala de aula para o mundo, pode tornar-se uma possibilidade metodológica de mudança, trazendo alternativas para a compreensão da complexidade do mundo.

A esse respeito, Rego (2003) destaca:

[...] a geografia pode ser compreendida e trabalhada a partir dessa perspectiva local. [...] É sempre um conhecimento que vai se ampliando, mas que vai se ampliando de maneira articulada a partir daquela perspectiva acontecimental decorrente da perspectiva local, relativa tanto ao espaço quanto ao encadeamento de acontecimentos que, naquele momento, se apresentavam como portadores de necessidades de compreensão e de ação por parte dos educadores e dos educandos envolvidos naquele lugar e naquele momento (p. 283-286).

Os conhecimentos partem dos acontecimentos e do lugar e se abrem para saberes que extrapolam o próprio local, em níveis crescentes de entendimento e, quem sabe, de ações. Estudar e compreender o lugar a partir da geografia, no dizer de Callai (2003),

Significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais ou humanas. Muitas vezes as explicações podem estar fora, sendo necessário buscar motivos tanto internos quanto externos para se compreender o que acontece em cada lugar (p. 84 ).

Morin (2005a) complementa essa ideia ao afirmar:

O mundo torna-se cada vez mais um todo. Cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo e o mundo, como um todo, está cada vez mais presente em cada uma de suas partes. Isto se verifica não apenas para as nações e povos, mas para os indivíduos. Assim como cada ponto de um holograma contém a informação do todo do qual faz parte, também, doravante, cada indivíduo recebe ou consome informações e substâncias oriundas de todo o universo (p. 67).

Assim, estabelecem-se inter-relações constantes entre o lugar e o mundo, pois o mundo encontra-se em toda parte e, como afirma, Santos (2006)

Cada lugar é, a sua maneira o mundo. [...] Mas, também, cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais. A uma maior globalidade, corresponde uma maior individualidade (p. 314).

Para o estudo do lugar podem-se utilizar diferentes recursos: filmes, vídeos, músicas, textos, observação das paisagens, entre outros. Mas é preciso que se tenha referenciais teóricos e metodológicos da ciência geográfica, buscando com eles possibilidades de aprender a pensar e desvendar a essência dos processos que geram a aparência dos espaços.

Para isso, é necessário fazer mais relações entre os conhecimentos, a fim de buscar a superação da fragmentação das disciplinas escolares. A ideia de religação dos saberes, proposta por Morin (2002), poderia fundamentar a aprendizagem que supera a educação fragmentada, simplifica o complexo, separa o que é inseparável, ignora a multiplicidade e a diversidade. O autor (2006b) adverte:

Separámos os objetos de seus contextos, separámos a realidade em disciplinas compartimentadas umas das outras. Mas, como a realidade é feita de laços e interações, nosso conhecimento é incapaz de perceber o *complexus* – o tecido que junta o todo. Ao mesmo tempo, nosso sistema de educação nos ensinou a saber as coisas deterministas, que obedecem a uma lógica mecânica; coisas das quais podemos falar com muita clareza e que permitem, evidentemente, a previsão e a predição. [...] Vivemos num mundo onde cada vez mais há incertezas. [...] O problema é como enfrentar e rejuntar a incerteza (p. 11).

No mundo complexo e interligado em que vivermos, novas informações nos chegam e nos fazem, a toda hora, mudar de planos e conviver com incertezas. Nesse contexto, ao invés de ensinar certezas e conhecimentos que parecem únicos e absolutos, podemos estabelecer um diálogo com o mundo e com os outros através de propostas que desafiem os alunos a ler, a escrever e a dizer a sua palavra, estabelecendo ligações entre os saberes para que possam desenvolver modos de pensar mais complexos. Assim, possibilitar um pensamento não fragmentado, na busca incessante de nós mesmos a partir de nossa subjetividade, na relação com tudo e todos que nos rodeiam, coloca-se como desafio.

Nesse sentido, a geografia se coloca como um campo de saber que pode estabelecer um exercício de reflexão ontológica, pois através da análise da sociedade estaremos discutindo o nosso pertencimento ao mundo, ou seja, nossa condição humana que se materializa no espaço.

Os alunos, através da compreensão do mundo, tornam-se sujeitos do processo de conhecimento e de transformação desse mundo, construindo suas práticas como indivíduos e como grupos. Esse processo é entendido por Rego (2000) como geração de ambiências, ou seja, o conhecimento de si e dos lugares construídos interativamente, na perspectiva da ação transformadora:

Uma noção de espaço geográfico como um sistema composto por relações sociais articuladas a relações físico-sociais, espaço condicionador da existência humana e que pode, este espaço, ser eleito como objeto catalisador de ações transformadoras exatamente por este motivo – por ser condicionador da existência humana (p. 7).

Transformando temas da vida e do cotidiano em possibilidade de compreensão do mundo, estaremos oportunizando momentos de aprendizagem em que se estabelecem ligações entre o que o aluno já sabia e a ampliação desses conhecimentos, incorporando-os ao seu dia-a-dia. O processo de trocas e interações que se cria permite ao aluno e ao professor conhecerem mais a si mesmos e aos outros.

A escola, espaço privilegiado para educar a intersubjetividade, pode ser também o espaço onde a geografia supera a disciplinaridade coisificante para se converter na produção de saberes que façam da transformação do espaço vivido o objeto catalisador de pensamentos e ações dos educandos (REFFATTI; REGO, 2008, p. 38).

Nesse contexto, a prática pedagógica implica em outra maneira de se relacionar com a realidade, com os outros e consigo mesmo, é, portanto, nosso olhar e sentir colocado sobre o mundo, sobre as coisas e sobre os alunos que convém interrogar.

## 2 MINHA HISTÓRIA DE PROFESSORA: BUSCAR FAZER A DIFERENÇA!

*Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...  
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou... Quanto  
quis, quanto não quis, tudo isso me forma...*  
(Fernando Pessoa)

Carrego comigo uma bagagem de experiências e conhecimentos que foram sendo construídos ao longo de minha vida pessoal e profissional. O conteúdo dessa bagagem formou e transformou a minha maneira de aprender, de ensinar e de ver o mundo.

Compreender as razões internas que motivam esta pesquisa faz com que eu revise a minha trajetória de vida, de atuação e formação profissional refletindo a minha experiência de professora no Ensino Fundamental e os saberes que foram sendo constituídos nesse percurso. Foi preciso olhar para o mundo interior e perceber as vivências que deram expressão a minha identidade de professora de geografia. Legião Urbana, em uma de suas músicas, canta o que quero dizer:

E quem um dia irá dizer  
Que existe razão  
Nas coisas feitas pelo coração?  
E quem irá dizer  
Que não existe razão?  
(RUSSO, 1986)

No ano de 1989, fui contratada por uma escola da rede particular, em Lajeado, para ser professora de geografia de quatro quintas séries. No mesmo ano, concluí a Licenciatura Curta em Estudos Sociais e iniciei a Licenciatura Plena em geografia, na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

Enfrentar os desafios que uma turma de alunos comporta, acrescida da condição de professora iniciante, gerava ansiedade e apreensão. Fui percebendo que a formação acadêmica me oferecia o conhecimento dos conceitos/conteúdos a serem trabalhados, mas não de um fazer docente que tivesse significado para os alunos.

Na escola, deparei-me com uma listagem de conteúdos a serem trabalhados até o final do ano e, já no Ensino Fundamental, figurava a cobrança pela aprovação no vestibular.

Como não transmitir? Como desprender-se do livro didático se ele era comprado pelos alunos e deveria ser utilizado? Como fazer a aprendizagem acontecer de forma que os alunos se envolvessem e construíssem significados para o que estava sendo desenvolvido? Esses e outros tantos questionamentos me colocavam em constante conflito pessoal. As palavras de Cavaco (1991) relembram os tempos vividos e ilustram as inquietações que eu sentia:

Recordemos a complexidade e as contradições vividas nos primeiros anos de trabalho, quando há que enfrentar dia-a-dia, no cenário da profissão, situações novas e imprevisíveis, obstáculos frequentes a exigir respostas rápidas, adequadas, convincentes. É o tempo da instabilidade, da insegurança, da sobrevivência, mas também da aceitação dos desafios [...] (p.179).

Os primeiros anos foram pautados por muitas dúvidas, leituras, estudo e situações concretas que pudessem me auxiliar nos desafios que se colocavam. Nas tentativas que ousava fazer, através da escuta e da observação dos alunos, ouvia algumas pistas de como fazer diferente. Relatos como os que seguem, quando ouvidos, tornavam-se uma motivação para buscar cada vez mais outras possibilidades de ensino.

**AI**<sup>1</sup> - Que bom, hoje na aula de geografia lemos algo do jornal.

**AI** - Fazendo maquetes a gente aprende muito.

**AI** - Professora, vi este desenho/texto em uma revista e lembrei da nossa aula!

Ao mesmo tempo, fui percebendo que eu, enquanto professora, fazia muita diferença na aprendizagem dos alunos, principalmente nos momentos de interação: a escuta, a proximidade afetiva, o olhar, as reações... Aliás, a falta disso, tinha deixado marcas profundas em mim enquanto aluna. E, portanto, não queria reproduzir isso como professora.

---

<sup>1</sup> Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, irei transcrever as suas falas identificando cada aluno com as letras iniciais do seu nome. Quando a fala se referir a um grupo, será precedida pelas letras *AI*.



A escola ainda gira em torno dos professores, do seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles que a fazem a reinventam. Referindo-se ao ofício de professor, Arroyo (2002) afirma:

A capacidade de escuta sempre atenta e renovada da realidade onde se formam as crianças, adolescentes e jovens faz parte de nosso dever de ofício. [...] Todo ofício é uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com o humano (p. 47).

Como professora do Ensino Fundamental é impossível não fazer referência ao professor que marcou minha vida de estudante nessa etapa da minha vida escolar. Esse professor influenciou minha escolha profissional futura provavelmente mais do que ele possa imaginar.

Concluí o Ensino Fundamental em 1982 e, nesse ano, conheci o professor de geografia que me marcou profundamente com seu jeito diferente de trabalhar e de ser, o Sr. Ardy Storck. Até então, as aulas de geografia eram sinônimo de pintar mapas e decorar o conteúdo. O espaço era objeto apenas de descrição, um receptáculo. Nós, os alunos, éramos considerados seres neutros, sem vida, sem cultura, sem história, sem espacialidade. Tudo acontecia em um lugar, mas esse era considerado como algo em outra dimensão. Dificilmente trabalhávamos como participantes na construção do espaço. Estudávamos os aspectos físicos, a economia e a população dos lugares, mas era como se nós não fizéssemos parte da população.

O professor novo trouxe consigo certa rebeldia em relação àqueles padrões de aula. Fez-nos ler os mapas! “Prá que pintar se temos mapas prontos nos livros e no atlas?” Eles passaram a ser um meio para obtermos as informações e um ponto de partida para reflexões.

Houve um dia em que ele trouxe um texto de jornal e leu para a turma. Esse texto contava a difícil experiência e as vivências dos trabalhadores de uma empresa que estava construindo uma estrada de ferro na Sibéria. Ao longo da leitura que ele fez, fui imaginando as cenas dos momentos difíceis que estes trabalhadores passavam e, ao mesmo tempo, a satisfação que sentiriam ao ver a estrada construída. Quando concluiu a leitura, o professor foi fazendo questionamentos e lembro que a ideia que ele muito destacava ao ouvir nossas falas, que não eram

tantas assim – não estávamos acostumados a falar - foi que os homens transformam e constroem o espaço.

Com histórias, leituras, conversas e atividades que exigiam muito pensamento e não decoreba, esse professor foi fazendo outra geografia. Isso me faz pensar que ele foi um revolucionário desse tempo. Num período em que a voz do professor era poderosa e só ela ressoava durante as aulas, não havia estímulo e muito menos espaço para que nos manifestássemos falando e opinando. Isso acontecia apenas nos momentos de correção de atividades que, aliás, eram basicamente de memorização. O novo professor de geografia propunha romper com esse marasmo e essa relação unilateral, mas nós, depois de tanto tempo acostumados a apenas ouvir e reproduzir, achávamos difícil corresponder ao que ele estava propondo.

Goodson (2001), através do estudo de histórias de vida dos professores constatou que uma das características comuns nas suas narrativas é o aparecimento de um educador preferido que influenciou, de modo significativo, a pessoa enquanto jovem aluno, desenvolvendo a visão subsequente da pedagogia desejável e, possivelmente, a escolha do curso de graduação.

Em meu percurso de professora, diante de alguns sucessos, de outros insucessos, de pequenos reconhecimentos, de dificuldades, de dúvidas, foi impossível aquietar-me. Eu queria fazer a diferença na vida dos meus alunos, queria considerá-los como sujeitos. Será que eu conseguia? E os conteúdos exigidos pela escola? O que eu havia feito por aquele aluno que reprovou *também* em geografia? Por que reprovou em geografia? Em que medida as aulas possibilitavam reflexões para o dia-a-dia?

Todos esses questionamentos traziam consigo a busca por uma prática pedagógica em que os alunos pudessem dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Ao mesmo tempo, levavam ao desafio de refletir sobre os processos de aprendizagem dos alunos e do docente.

Poucas certezas e muitas dúvidas me levaram a buscar um curso de especialização - Metodologia do Ensino de Geografia, em 1998, como uma possibilidade de encontrar algumas respostas para meus questionamentos. Freire (2001) expressa esses sentimentos ao afirmar:

A consciência da incompletude nos seres humanos leva-nos a envolver-nos em um processo permanente de pesquisa. É precisamente esta busca constante que faz com que a esperança apareça. [...] Mas esta incompletude como seres humanos também nos empurra rumo à ação e, assim, torna-nos seres com opções, seres que têm a possibilidade de decisões, seres que têm a possibilidade de ruptura e, finalmente, seres que têm a possibilidade de ser éticos (p. 65).

Havia poucas respostas para todas as perguntas e desafios que a prática da sala de aula me apresentava. Por um lado, surgiram algumas pistas: a maneira como a aula é organizada, a interação dos professores com os alunos e o papel desses como sujeitos no processo de ensino/aprendizagem. Por outro, apareciam novas dúvidas: Como fazer isso acontecer? Qual o meu papel enquanto professora? Como interagir nesse processo? Como ser uma boa professora? Como provocar aprendizagens?

Em 2005, novos desafios... Nesse ano iniciei meu trabalho como professora do Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal, também em Lajeado. A proposição do trabalho por ciclos, diferente da experiência de escola seriada que eu tinha até então, acrescentava outras inquietudes as que eu já possuía.

No trabalho por ciclos, os alunos são o ponto de partida e de chegada. A definição do que será trabalhado é dada pelos sujeitos alunos e não pelo conteúdo. A gênese dos ciclos de formação é vincular o ensino com o desenvolvimento humano. O desafio que a proposta de trabalho desta escola me colocava era: como eu vou colaborar para que o ensino de geografia contribua com o desenvolvimento humano pleno, construindo valores éticos voltados para a liberdade e para a solidariedade junto aos alunos e à comunidade?

Queria contribuir para que esses alunos tivessem um papel importante no fortalecimento das identidades locais e para que a escola constituísse um espaço de formação humana, pois acreditava e continuo acreditando que nela podemos criar novas possibilidades de transformação da realidade vivida no cotidiano.

No dia-a-dia da sala de aula e da escola, principalmente no terceiro ciclo que tem o currículo organizado por áreas de conhecimento, fazíamos tentativas para implementar em nossos planejamentos as proposições que essa organização curricular e concepção de ensino trazia. Quando a rotina da escola permitia que planejássemos conjuntamente, organizávamos atividades interdisciplinares. O sonho

era organizarmos projetos de ensino, mas o embate entre a teoria e a prática, aliado as nossas dificuldades de momentos para planejar, muitas vezes mantiveram-nos distantes desse ideal. Não que não acreditássemos e não nos dispuséssemos a realizá-los, muitas vezes formulamos trabalhos conjuntos entre professores de áreas diferentes, desencadeando atitudes e trabalhos interdisciplinares.

Com esta equipe de trabalho aprendi muito sobre escola, educação, sala de aula e gente, pois esse grupo de professores, apoiado pela direção, traz consigo condutas carregadas de cooperação e de engajamento coletivo em propostas que partem dos desafios que se colocam, como por exemplo, a evasão escolar. Os professores e a direção buscam oferecer condições para que todos aprendam, os esforços são imensos para que a escola possa ser acolhedora e oportunize aprendizagens a partir das potencialidades de cada um.

A poesia de Freire expressa com riqueza meu sentimento em relação ao estar na escola do município e fazer parte dessa equipe de trabalho.

Escola é... o lugar onde se faz amigos  
 não se trata só de prédios, salas, quadros,  
 programas, horários, conceitos....  
 Escola é, sobretudo, gente,  
 gente que trabalha, que estuda,  
 que se alegra, se conhece, se estima./  
 E a escola será cada vez melhor  
 na medida em que cada um se comporte como  
 Colega, amigo, irmão.  
 Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados".  
 Nada de conviver com pessoas e depois descobrir  
 que não tem amizade a ninguém,  
 nada de ser como tijolo que forma a parede,  
 indiferente, frio, só.  
 Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,  
 é também criar laços de amizade,  
 é criar ambiente de camaradagem,  
 é conviver, é se "amarrar nela"!  
 Ora é lógico... numa escola assim vai ser fácil  
 Estudar, trabalhar, crescer,  
 Fazer amigos, educar-se, ser feliz.  
 (2003)

Ser professora municipal colocou-me em contato com outro contexto de escola, de aluno e, inevitavelmente, de inquietações em relação à postura pedagógica como professora. A busca da equipe diretiva e dos professores no sentido de a escola ser um espaço privilegiado para a luta contra a exclusão social e para a construção da cidadania é constante.

Essa nova experiência serviu de motivação e, ao mesmo tempo, de inquietação para buscar um curso de Mestrado, pois me desafiou a romper com o conhecimento apresentado de forma segmentada nas diversas disciplinas, buscando desencadear atitudes transformadoras da realidade através da superação dos problemas enfrentados.

### 3 TRAJETÓRIAS DA PESQUISA

#### 3.1 O MUNICÍPIO

As duas escolas que formam o corpus da pesquisa situam-se em Lajeado, um município situado à margem direita do Rio Taquari, na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul, a 117 km de Porto Alegre.

O município foi fundado em 26 de janeiro de 1891 e conserva traços que evidenciam a forte influência da imigração alemã ocorrida a partir do século XIX. Apresenta um perfil tipicamente urbano e é considerado como a metrópole do Vale do Taquari, uma região integrada por 37 municípios e mais de 319 mil habitantes. Esses aspectos podem ser observados no mapa que segue (figura 1).

Conforme o IBGE, possui 90,419 km<sup>2</sup>, sendo que apenas 12,53 % dessa área permanece situada na periferia rural. A densidade habitacional é bastante elevada, o espaço urbano apresenta um contingente de 66.377 pessoas que representam 99,1% do total de habitantes que residem nesse município (estimativa IBGE, 2005).

A área rural divide-se em pequenas áreas de produção variada e de criação de animais. A indústria é responsável por 42% do PIB do município. Entre muitos setores, destacam-se os de abate de frangos e suínos, de bebidas, moveleiro, de balas, chocolates e doces. O comércio é diversificado. Na última década, a área da prestação de serviços foi a que mais se desenvolveu.

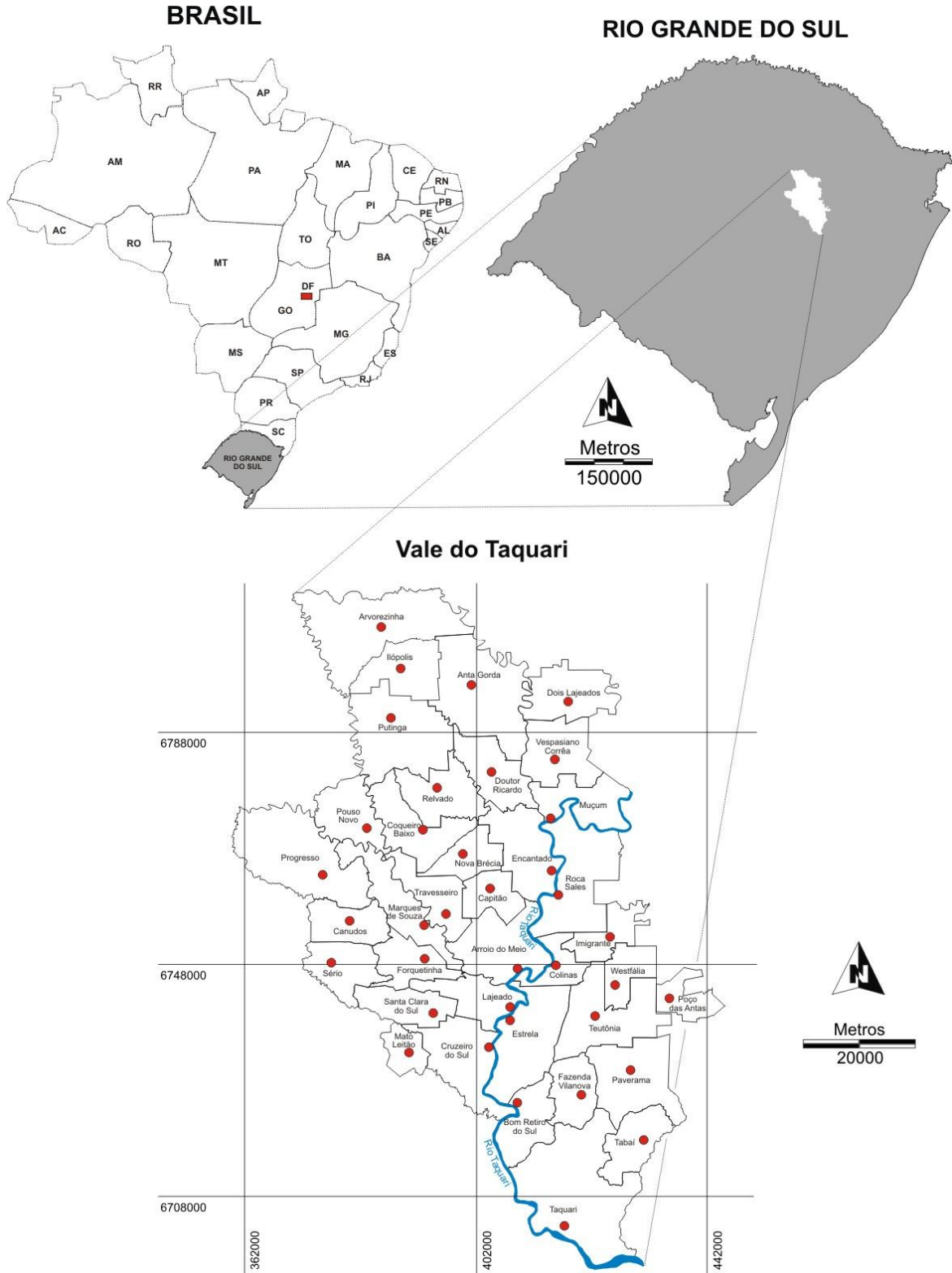


FIGURA 1: Mapa da localização de Lajeado - Elaborado por Rafael Eckardt - UNIVATES

### 3.2 AS ESCOLAS: CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A escola que aqui será denominada de 1, tem sede no Bairro Centro e a escola denominada de 2, no Bairro Centenário.

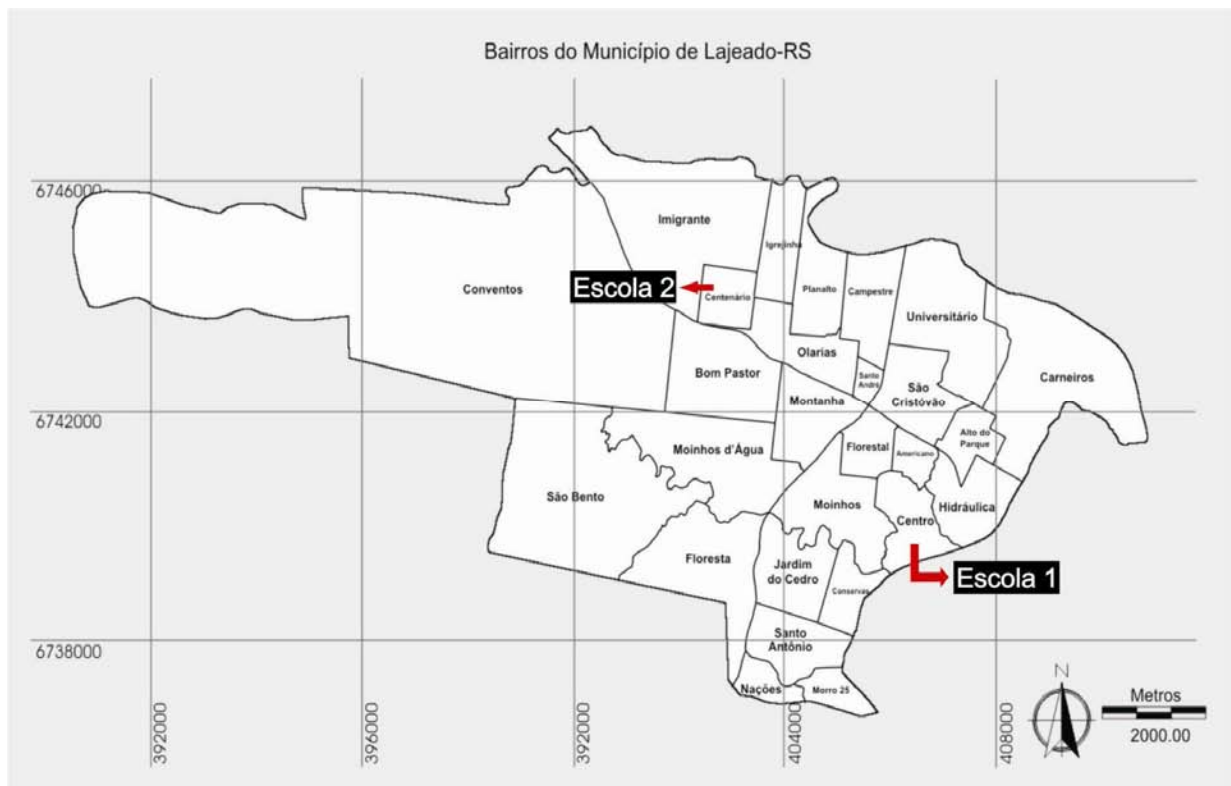


FIGURA 2: Mapa da localização das escolas pesquisadas  
Elaborado por Rafael Eckardt – UNIVATES

A *escola 1* foi fundada em 1892, por iniciativa de um grupo de famílias da Comunidade Evangélica. Trata-se de uma escola comunitária, de confissão luterana, mantida pela Comunidade Evangélica de Confissão Luterana em Lajeado. Conta com cerca de 820 alunos, oriundos de toda a região do Vale do Taquari.

A estrutura física da instituição é composta por 28 salas de aula distribuídas em 4 prédios. Há salas de música, de múltiplas atividades, de artes, de educação física, de língua alemã, de língua inglesa, de ciências sociais e naturais, de robótica, de ginástica olímpica, duas bibliotecas (geral e infantil) e laboratórios de física, química, biologia, informática e educação tecnológica, além de banheiros e



secretaria. Há um ginásio com banheiros e salas para atividades físicas. O pátio é amplo, com áreas cobertas, quadras de esportes, duas pracinhas e área verde.

Nessa escola atuam 64 funcionários, 12 estagiários (CIEE-E) e 64 professores. A estrutura curricular é organizada por séries e, a partir da 4ª série do Ensino Fundamental, distribuída por componentes curriculares.

A *escola 2* é mantida pela Prefeitura Municipal de Lajeado e está situada no Bairro Centenário, um bairro típico de classe média baixa. Foi fundada no dia 26 de janeiro de 1991.

É formada por cerca de 350 alunos, residentes nas proximidades. Sua estrutura física integra dois prédios que são compostos por 9 salas de aula, biblioteca, refeitório, cozinha, banheiros, secretaria, laboratório de aprendizagem, laboratório de informática e sala da direção. Além disso, há um ginásio de esportes com cozinha, copa, palco e banheiro. No pátio, há uma pracinha e espaços que podem ser utilizados para brincadeiras.

Na escola, trabalham 6 funcionários e 26 professores. Em cada turno há uma turma de cada etapa e ciclo. A organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação iniciou-se no ano de 2000 por iniciativa do grupo de professores e da direção da época. A implantação ocorreu depois de um intenso estudo sobre o assunto, com o apoio da equipe pedagógica da prefeitura municipal.

A proposta de Ciclos de Formação é outra forma de pensar a escola reorganizando o tempo, a estrutura e a aprendizagem, tendo em vista a formação integral do ser humano. Conseqüentemente, os princípios que regem sua prática são muito diferentes dos princípios da escola seriada, com vistas a

construir o conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, promovendo a socialização de saberes, superando rupturas nas diferentes áreas do conhecimento, percebendo o aluno de maneira globalizante, buscando, estudando e implementando formas alternativas que rompem com a estrutura atual (SMED-POA, 1999, p.15).

Considero esse aspecto relevante, pois dessa forma o acesso e a permanência na escola são oferecidos a todos e o aluno é considerado dentro de suas possibilidades de aprendizagem. São três ciclos compostos de três etapas cada. Cada um deles representa uma fase de vida da criança, na qual ela apresenta características distintas de construção do conhecimento e de comportamento. O primeiro ciclo compreende a fase da infância (6/8 anos), o segundo ciclo

compreende a fase da pré-adolescência (9/11 anos) e o terceiro compreende a fase da adolescência (12/14 anos). Essa organização pode parecer simplesmente estrutural, no entanto, tem intenções essencialmente pedagógicas na medida em que os tempos de vida da criança são levados em consideração. Assim, suas características, anseios e conquistas são valores sempre presentes desde o planejamento até a avaliação.

Esta proposta se propõe a romper com o conhecimento linearmente organizado, elencando conteúdos a partir de uma pesquisa sócio-antropológica com a comunidade e oportunizando a permanência e a aprendizagem a todos os estudantes. (KRUG, 2001, p.11)

O conteúdo escolar é organizado a partir de uma pesquisa sócio-antropológica realizada na comunidade, onde são buscadas questões-problema reveladoras da contradição entre a realidade vivida e a realidade percebida pela comunidade. É a partir dessa pesquisa que são organizados os eixos centrais dos conhecimentos a serem trabalhados na escola, através da elaboração do Complexo Temático.

Como os alunos sempre avançam com sua turma durante os nove anos do Ensino Fundamental, a sua progressão varia de acordo com as necessidades de tempo e espaço educativos. Desse modo, ao final de cada ano ciclo, o aluno avança através de:

- Progressão Simples: forma de progressão (avanço para o ano seguinte) indicativa de que o aluno não apresentou dificuldades durante o ano letivo que se encerra.
- Progressão com Plano Didático de Apoio: forma de progressão que inclui algumas atividades extras a serem oportunizadas ao aluno pela escola, no próximo ano letivo, tendo em vista algumas dificuldades específicas apresentadas.
- Progressão com Avaliação Especializada: forma de progressão que inclui atendimentos especializados, inclusive fora da escola, para o trabalho com as dificuldades de ensino-aprendizagem do aluno.

Considerando as formas de progressão, percebe-se que, nesse aspecto, os alunos também são considerados em seus processos, sendo que o desenvolvimento de cada um ao longo do ciclo, incluindo avanços e dificuldades, é de extrema importância e sempre levado em consideração.

### 3.3 METODOLOGIA – PROCEDIMENTOS – INSTRUMENTOS: AS PEDRAS E AS FERRAMENTAS NO MEIO DO CAMINHO

A pesquisa foi desenvolvida nas duas escolas descritas, com duas turmas de alunos do Ensino Fundamental, nas quais trabalho como professora de geografia.

Inserir-se enquanto professora e ao mesmo tempo como pesquisadora, pautava-se no desejo de buscar refletir sobre a minha prática enquanto vivência pessoal e experiência docente. As ideias de Morin (2005a) permeiam essa possibilidade:

O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes. [...] Devemos compreender que, na busca da verdade, as atividades auto-observadoras devem ser inseparáveis das atividades observadoras, as autocríticas, inseparáveis das críticas, os processos reflexivos, inseparáveis dos processos de objetivação (p. 31).

Os alunos da sexta série da *escola 1* já haviam sido meus alunos, na disciplina de geografia, quando estavam na quinta série. Já na *escola 2*, os alunos da etapa I do terceiro ciclo estavam pela primeira vez tendo contato com o currículo por disciplinas e comigo, professora de geografia. Inicialmente, havia a necessidade de conhecer melhor os alunos que seriam sujeitos da pesquisa. Assim, com o intuito de saber mais sobre quem eram esses alunos e suas vivências, foi organizado um questionário intitulado “Quem eu sou?”, estruturado com perguntas sobre assuntos variados. (APÊNDICE B)

O questionário foi aplicado e respondido por escrito em diferentes momentos nos encontros semanais de 1 h e 40 min na *escola 1* e de 2 horas na *escola 2*, durante o mês de março de 2008.

Nas aulas em que os questionários foram aplicados, aconteciam conversas sobre as perguntas que estavam sendo respondidas e as vivências que os alunos associavam ao que respondiam. A intenção, já nesses momentos iniciais da

pesquisa, era estabelecer relações entre as vivências dos alunos e a geografia escolar.

Após leitura dos questionários, as informações obtidas através da análise dos dados foram organizadas em gráficos, quadros e textos. Porém, esses resultados não foram apresentados e nem discutidos com os alunos, sendo sido utilizados apenas como possibilidade de discussão no momento em que foram respondidos e para caracterizar os estudantes envolvidos na pesquisa. Esse aspecto leva a um alerta: nós professores devemos dar mais valor à fala e à produção dos alunos, pois muitas informações trazidas por eles são pouco aproveitadas como material para as aulas futuras.

Conforme havia sido proposto no projeto de pesquisa, organizamos quatro práticas pedagógicas que foram desenvolvidas junto aos alunos das duas escolas, no período de abril a outubro de 2008. Durante o desenvolvimento dessas práticas pedagógicas foram sendo feitos registros dos processos de interação e aprendizagem observados. Utilizando-se para isso as observações empíricas, questionamentos orais e escritos feitos por parte da professora pesquisadora, escuta e análise das falas e dos trabalhos dos alunos.

Os registros eram feitos por escrito no *diário de bordo* no momento das observações, através de gravações dos comentários em K7 ou com a produção escrita dos alunos. Além disso, foram utilizadas fotografias para registrar alguns momentos das atividades.

Através de um olhar e de um escutar interessado, tentando fugir do princípio da simplificação, do qual nos fala Morin (2005b), esta pesquisa envolveu a aplicação de práticas, além da observação, da escuta e da reflexão durante o desenvolvimento das mesmas. Com essas práticas, buscou-se desenvolver o desejo de saber nos alunos e na professora. Através das vivências do cotidiano buscou-se estabelecer relações entre a vida e a geografia escolar, oportunizando a criação de possibilidades para a construção de conhecimentos e valores éticos.

### 3.4 OS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O que os alunos das duas escolas nas quais foi desenvolvida a pesquisa têm de semelhante? E de diferente? A fim de conhecê-los mais através da fala e da escrita pessoal, foi aplicado um questionário intitulado: “Quem eu sou?” (Apêndice B). Ao aplicá-lo também tive a intenção de conhecer a geograficidade do cotidiano deles, para estabelecer relações entre as suas vivências e a geografia escolar.

Freire (2005), dialogando com Horton, fala do quanto aprendemos com os alunos e do quanto eles trazem experiências que precisam ser levadas em conta:

Quando os alunos vêm, eles trazem com eles, dentro deles, em seu corpo, em suas vidas, eles trazem suas esperanças, desespero, expectativas, conhecimento, que obtiveram vivendo, lutando ou se frustrando. Não há dúvida que eles não vêm até aqui de mãos vazias. Chegam carregados de coisas (p.158).

Na *escola 1*, participaram 28 alunos, integrantes da turma da 6<sup>a</sup>. Série B, do turno da manhã. Na *escola 2*, participaram 19 alunos de uma turma da I etapa do Terceiro Ciclo, do turno da manhã.

Os questionários foram divididos em três partes e respondidos durante as aulas de geografia. A primeira parte envolve questões pessoais, aspectos relacionados ao eu, como gostos, sonhos e lugares, buscando, dessa forma, conhecer também o imaginário e o desejo que envolve esses alunos. A segunda parte propõe conhecer mais sobre a família, enquanto que a terceira traz questões sobre a moradia e a escola. Ao aplicar o questionário, pude observar muito envolvimento por parte dos alunos. As suas falas durante a realização do mesmo são expressivas desse momento:

**Ar<sup>2</sup>** - Profe, tu copiou do ORKUT?

**Ma** - Por que tu quer saber tudo isso?

---

<sup>2</sup> Como já foi especificado anteriormente, para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, irei transcrever as suas falas identificando cada aluno com as letras iniciais do seu nome. Quando a fala se referir a um grupo, será precedida pelas letras AI.

Após a análise dos dados, proponho algumas sínteses levando em conta os aspectos observados sobre os alunos das duas escolas e suas cartografias cotidianas, estabelecendo conclusões e hipóteses para as diferenças observadas.

Na *escola 2*, as perguntas do questionário levaram os alunos a falar de assuntos da escola: professores, diretora do ano passado, acontecimentos marcantes do ano anterior.

Foi curioso como os alunos **Gi** e **Jo**, que são irmãos gêmeos, eram questionados pelos colegas, por serem muito diferentes. Eles foram contando coisas da família para justificarem a falta de semelhanças.

Na *escola 1*, a maior parte dos alunos nasceu em 1996, mas também há nascidos em 1994, 1995, 1997 e 1998. Já na *escola 2*, há uma homogeneidade maior entre as idades dos alunos, os anos de seu nascimento distribuem-se em 1995 e 1996. Esse fato explica-se pela *escola 2* ter sua estrutura curricular organizada em Ciclos de Formação e agrupar os alunos de acordo com as fases do desenvolvimento, de modo que há possibilidades de progressão para os alunos que têm idade mais avançada que os colegas de turma. O mesmo não acontece na *escola 1*, que tem sua organização curricular em séries e para avançar o aluno precisa ser aprovado em todos os componentes curriculares. Devido às reprovações há alunos de diferentes idades na mesma série.

Nas duas escolas, a maior parte dos alunos nasceu em Lajeado ou em município próximos, como confirma o quadro 1.

<b>Municípios</b>	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>
Lajeado	20	9
Estrela	5	-
Porto Alegre	1	-
Santa Cruz do Sul	1	-
Criciúma (SC)	1	1
Marques de Souza	-	5
Farroupilha	-	1
Canudos do Vale	-	1
Sério	-	1
Não respondido	-	1

QUADRO 1: Local de nascimento dos alunos.

FONTE: Questionário aplicado junto aos alunos.

O grupo de questões de caráter pessoal indagou sobre uma série de aspectos da vida desses adolescentes, incluindo: esportes, músicas, livros, filmes e

brincadeiras preferidos, o que fazem quando não estão na escola, lugares da cidade que frequentam e como se deslocam, o que fazem nas férias, lugares que gostariam de visitar, etc. Os dados obtidos são apresentados a seguir, em quadros que sintetizam as respostas dos alunos.

<b>Esportes preferidos</b>	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>
Basquete	14	4
Futebol	7	11
Vôlei	4	7
Tênis	4	-
Outros	7	6

QUADRO 2: Esportes que os alunos praticam<sup>3</sup>.

FONTE: Questionário aplicado junto aos alunos.

Na *escola 1*, o fato de o basquete ser apontado como esporte mais praticado pode ser atribuído ao estímulo para a prática de diferentes modalidades de esporte através de escolinhas de treinamento que funcionam no turno oposto. O basquete é um esporte muito difundido nessa instituição, tanto que os atletas recebem bolsas de estudos ao se destacarem.

Na *escola 2*, o fato de o futebol ser a modalidade mais citada enquanto prática esportiva pode-se relacionar com o fato de ser um esporte mais popular, praticado em diversos lugares, não havendo necessidade de muita infra-estrutura, possibilitando, inclusive, a improvisação para sua prática. Os alunos relatam que jogam na rua e em terrenos sem construções. Nos intervalos escolares, embora exista uma quadra poliesportiva no ginásio da escola, o jogo escolhido sempre é o futebol.

<sup>3</sup> Nas duas escolas, alguns alunos escreveram mais do que uma modalidade de esporte.

<b>Grupo Musical/Som preferido</b>	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>
Akon	4	3
Ivete Sangalo	3	-
Queen, Papas da Língua, Rok,	2 (para cada um)	-
Nx Zero	2	5
Funk	2	1
Hip-Hop	2	1
Avil Savigne, Hilary Duff, RDB, Sean Kingston, All Star, Titanic, Jeito Moleque, High School Musical, Regee	1 (para cada um)	-
Tropa de Elite	-	3
Latino, Shakira, Chimarruts, Pirigueti, Música eletrônica	-	1 (para cada um)

QUADRO 3: Grupo musical/Som preferido dos alunos.

FONTE: Questionário aplicado junto aos alunos.

As respostas apontam que na *escola 1* há maior variedade de títulos e artistas citados, provavelmente pela maior possibilidade de acesso às músicas. Os alunos da *escola 2*, em suas manifestações, afirmam ouvir muitas músicas nas rádios locais, enquanto os alunos da *escola 1*, falam em ouvir músicas de CDs, baixadas da internet e clips musicais.

<b>O que queres ser no futuro?</b>	<b>Escola 1 Quantos alunos</b>	<b>Escola 2 Quantos alunos</b>	<b>Motivos</b>
Não sabe	8	1	-
Veterinário	4	1	Adora animais. / É muito legal.
Jogador de basquete	3	1	Muitas crianças querem.
Pediatra/médico/farmacêutico	3	2	Envolve pessoas e medicamentos. /Gosta de ajudar pessoas.
Engenheiro eletrônico Engenheiro mecânico	2	-	Gosta de inventar coisas.
Biólogo	1	1	Adora animais.
Jogador de futebol	1	1	Gosta de jogar.
Advogado, arquiteto, viajante pelo mundo, piloto de avião, engenheiro civil, mecânico, administrador de empresas, algo que envolva culinária, estilista,	1 (por opção)	-	Para ganhar bem, trabalhar no que gosta, o pai também é.
Arquiteto, professor de educação física, professora de creche, cantora, maquiadora, delegado, marceneiro	-	1 (por opção)	Gosta disso.
Motorista	-	3	Gosta de andar de carro, caminhão.

QUADRO 4: O que queres ser no futuro? Por quais motivos?



FONTE: Questionário aplicado junto aos alunos.

Os desejos manifestados nas profissões almeçadas revelam os sonhos ao mesmo tempo em que refletem o contexto sócioeconômico dos alunos das duas escolas. Além disso, apontam para a realidade vivida no contexto familiar de cada um, como se ele definisse o limite de alcance também dos sonhos.

Na *escola 1*, as profissões sonhadas envolvem, em sua maioria, a formação acadêmica. O mesmo não se refere a muitas das profissões citadas pelos alunos da *escola 2*. É significativo o número de alunos da *escola 1* que diz não saber qual profissão gostaria de ter, pois há muitas opções e, considerando seu contexto econômico e social, as possibilidades de escolha são diversas e possíveis de serem alcançadas.

<b>Livros que leram e gostaram muito</b>	<b>Escola 1 Quantos alunos</b>	<b>Escola 2 Quantos alunos</b>
Harry Potter	5	3
Goosebumps	5	-
Poderosa	3	-
A casa das quatro luas	4	-
Super Grupo (Witch); Maria Poliana; Galeras, paqueras e pecados; Guinness Book; Marley e eu; Rita está crescendo; Enigma do Príncipe; A fantástica fábrica de chocolate; Guia dos Mochileiros; O segredo da casa amarela; Capitão Cueca	1 (por livro)	-
Jovens Poetas; Vale Encantado; Sabrina até você voltou; As crônicas de Nárnia; Os três porquinhos; Raízes Negras; A mina de ouro; Aventuras de Tom Sawyer	-	1
Não responderam	-	8

QUADRO 5: Livros que leram e gostaram muito.

FONTE: Questionário aplicado junto aos alunos.

Grande parte dos livros citados pelos alunos da *escola 1* fazem parte das suas bibliotecas pessoais, inclusive muitos foram relatados na prática do livro marcante, detalhada no capítulo 5. Os alunos falam de suas leituras, das aquisições e dos livros que receberam ou deram de presente, de modo que é possível perceber que o hábito da leitura percebido como parte do cotidiano.

O mesmo não aconteceu na *escola 2*, onde a maioria dos livros, segundo os alunos, é retirada na biblioteca da escola. É expressivo o número de alunos que não responderam a questão. As respostas apontam que a leitura não é um hábito desenvolvido, de modo que ler é apenas mais uma tarefa que se faz na escola.

Para esses alunos, o acesso aos livros parece ser restrito ao espaço escolar e, provavelmente, a classe social da qual fazem parte restringe suas possibilidades de aquisição de livros, o que também pode ser observado em relação às músicas, aos filmes e às oportunidades refletidas na negação de profissões que exijam maior formação.

<b>Filmes que assistiram e gostaram muito</b>	<b>Escola 1 Quantos alunos</b>	<b>Escola 2 Quantos alunos</b>
Harry Potter	3	2
High School Musical	1	1
Velozes e furiosos	1	3
Tropa de elite	1	1
Todo mundo em pânico 4	3	-
Madagascar	2	-
American Pie	2	-
A menina e o porquinho	2	-
Lenda do Tesouro Perdido; Plano Perfeito; Férias no Trailer; Vovozona 2; Uma noite no museu; Acampamento do papai; SOS do amor; Estrela Cadente; Eragon; Nascidos para voar; Coração de Cavaleiro; Piratas do Caribe.	1 (cada filme)	-
Não lembra	2	-
Titanic	-	2
Senhor dos anéis; O retorno do rei; Tróia; As branqueiras; Eu sei o que você fez no verão passado; 13º distrito; Jogos Sangrentos; Matilde; Pânico na floresta; American day; Todo poderoso	-	1 (cada filme)

QUADRO 6: Filmes que assistiram e gostaram muito.

FONTE: Questionário aplicado junto aos alunos.

Os alunos da *escola 1*, dizem que assistiram os filmes no cinema ou em DVDs retirados nas locadoras. Na *escola 2*, referem-se a filmes retirados na locadora e de filmes piratas comprados ou emprestados de amigos.

Quanto aos estilos de filmes preferidos, nas duas escolas, os gostos dividem-se entre comédia, aventura, ação, terror e romance.

Escola 1		Escola 2	
<b>Atividades feitas quando não estão na escola</b>	<b>Quantidade de alunos</b>	<b>Atividades feitas quando não estão na escola</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
No computador	12	No computador	4
Fazer os temas	11	Fazer o serviço de casa	5
Praticar esportes	10	Jogar futebol	1
Brincar	5	Brincar	1
Assistir TV	4	Assistir TV	1
Andar de bicicleta	4	Andar de bicicleta	4
Ir na casa de amigos	4	Passear	1
Ir em aulas extras	2	Cuidar da irmã menor	1
Ler	2	Escutar música	1

Desenhar	1		
----------	---	--	--

QUADRO 7: O que costumam fazer quando não estão na escola.

FONTE: Questionário aplicado junto aos alunos.

Para os alunos da *escola 1*, as atividades apontadas dão a impressão de que há um leque de opções em que podem escolher quais atividades vão fazer, enquanto que para os alunos da *escola 2*, as atividades parecem ser complementares ou paralelas a outras que são obrigatórias, como por exemplo, realizar as atividades domésticas, sendo expressivo o número de alunos que citaram esse aspecto.

Na *escola 1*, apenas na atividade “fazer temas” três alunos consideraram que fazem porque precisam. As demais atividades são feitas porque os alunos gostam. Na *escola 2*, as atividades que se referem a fazer o serviço de casa e cuidar da irmã menor, são feitas porque precisam e muitos manifestaram que não gostam.

No que se refere aos programas de TV, há uma diferenciação significativa. Os alunos da *escola 1* preferem programas que fazem parte de séries, documentários e programas esportivos. Aos alunos da *escola 2* agradam mais as novelas e os programas de auditório.

Os canais de TV, na *escola 1*, são em sua maioria assinaturas de TV a cabo, enquanto que na *escola 2*, canais da TV aberta, daí as diferenças quanto aos programas assistidos. Esse dado parece, mais uma vez, ter relação com o nível econômico, pois as possibilidades oferecidas pela TV por assinatura são mais variadas e seletivas.

Escola 1		Escola 2	
Brincadeiras preferidas	Quantidade de alunos	Brincadeiras preferidas	Quantidade de alunos
Jogos de tabuleiro	3	--	
Jogos de computador	2	Jogos de computador	1
Esportes	6	Esportes (destaque: futebol, vôlei, skate)	5
Jogos de deslocamento pelo espaço (Linha amarela; pega-pega, esconde-esconde; polícia e ladrão)	3	Jogos de deslocamento pelo espaço (pega-pega, esconde-esconde; na árvore)	5
Não brinca	1	Assistir TV	1
Vários	9	--	
Não respondeu	4	Não responder	6

QUADRO 8: Brincadeiras preferidas.

FONTE: Questionário aplicado junto aos alunos.

Os lugares das brincadeiras na *escola 1* estão ligados ao espaço familiar, de amigos, de colegas, da casa e do clube, ou seja, ambientes relacionados à proteção e à proximidade com o espaço de moradia, além da companhia dos amigos. Relatam que a brincadeira acontece onde há um espaço apropriado e primeiro ocorre o planejamento: marca-se a possibilidade de encontro, combina-se a brincadeira e somente depois disso é realizado concretamente.

Na *escola 2*, as brincadeiras acontecem nos espaços da comunidade e do bairro, como se lá estivessem os parceiros para as brincadeiras que se constituem naquele ambiente. Primeiro, vai-se até o lugar e então surge a brincadeira. Há poucos alunos que frequentam a casa dos colegas. O encontro é na rua, no campo de futebol e na escola. Isso fica expresso também no quadro que segue (quadro 9).

Enquanto na *escola 1* os lugares mais frequentados são a casa de amigos e parentes, além do clube, na *escola 2* os espaços citados são os lugares do bairro e o ginásio da escola.

Escola 1		Escola 2	
Lugares que frequenta	Quantidade de alunos	Lugares que frequenta	Quantidade de alunos
Casa de amigos	9	Vários lugares do bairro	7
Clube	6	Camping	1
Shopping	4	Shopping	1
Casa de parentes	3	Ginásio da escola	3
Centro da cidade	4	Centro da cidade	2
Colégio	3	Parque dos Dick, Campo do bairro, Casa dos parentes, vizinhos e amigos	1 Em cada opção
Lugares em que realiza as atividades extraclases	3	Lugares em que realiza as atividades extraclases	2

QUADRO 9: Lugares da cidade e do bairro que frequentam.

FONTE: Questionário aplicado junto aos alunos.

Atrelado aos lugares frequentados está a maneira como ocorrem os deslocamentos (quadros 10 e 22). Na *escola 1*, os alunos deslocam-se, em sua maioria, de carro e alguns a pé ou de bicicleta, mas quando isso acontece, é em lugares próximos à moradia. Na *escola 2*, ocorrem, na maioria, em lugares do bairro, isso pode acontecer a pé e as famílias não exercem tanto controle e não participam desses deslocamentos, aspecto relacionado à questão econômica, pois muitas

famílias não possuem carro e os familiares também fazem os trajetos a pé e, às vezes, de ônibus.

<b>Deslocamentos</b>	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>
De carro	18	6
A pé	13	11
De bicicleta	10	-
De motocicleta	-	3
De ônibus	-	2
De caminhão	-	1

QUADRO 10: Como os alunos deslocam-se do seu local de moradia para outros lugares<sup>4</sup>.

FONTE: Questionário aplicado junto aos alunos.

O aspecto econômico que norteia os dois grupos de alunos também se reflete quando perguntados sobre o que fizeram nas últimas férias escolares.

<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>
Brincaram, leram, praticaram esportes, arrumaram suas coisas (quarto), viajaram para vários lugares mais distantes de Lajeado e muitos foram à praia.	Brincaram, visitaram parentes, olharam TV, andaram de bicicleta, jogaram vários jogos, foram ao camping, cuidaram dos irmãos menores.
<b>Opinião sobre as férias</b>	<b>Opinião sobre as férias</b>
Gostaram do que fizeram e fizeram por opção.	Gostaram do que fizeram e fizeram por opção.

QUADRO 11: O que os alunos fizeram nas últimas férias escolares.

FONTE: Questionário aplicado junto aos alunos.

Enquanto na *escola 1* ocorrem viagens para diferentes lugares, muitos deles distantes, na *escola 2*, acontecem atividades rotineiras, não muito diferentes do período em que não estão de férias, ou outras que são feitas em lugares mais próximos. Esse dado pode ser percebido ainda com mais clareza quando questionados sobre os lugares que foram nas férias e que não frequentam costumeiramente.

<b>Escola 1</b>		<b>Escola 2</b>	
<b>Lugares que foram</b>	<b>Quantidade de alunos</b>	<b>Lugares que foram</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
Praias diferentes das que vai normalmente	15	Rio/camping	3
Bahia	1	Casa de parentes	3
Fernando de Noronha	1	Picada Scherer	1
Punta del Leste	1	Porto Alegre	1
Casa da avó paterna	1	Nenhum	1
Sítio do tio	1	Não respondeu	10
Piratuba	1		
Parque aquático	2		

<sup>4</sup> Alguns alunos responderam mais de uma forma de deslocamento.

Não respondeu	5		
---------------	---	--	--

QUADRO 12: Lugares que foram e que não vão costumeiramente.

FONTE: Questionário aplicado junto aos alunos.

Essa pergunta foi ampliada ao questioná-los sobre os lugares que gostariam de visitar nas férias.

Escola 1		Escola 2	
Lugares	Quantidade de alunos	Lugares	Quantidade de alunos
Rio de Janeiro	4	Casa da prima, tia, madrinha, vó	4
Europa	2	Beto Carrero	3
Paris	2	Rio de Janeiro	2
Estados Unidos	2	Não responderam	6
Santa Catarina, Japão, Paraná, Argentina, Uruguai, Maceió, Beto Carrero, Chile, França, Itália, Florianópolis, Veneza, Disney, Marina Park; Los Angeles, nordeste do Brasil, sair do país.	1 (Por lugar)	Gramado, Rio Grande, Praia, Shopping, São Paulo, Aqua Lokos	1 (Por lugar)

QUADRO 13: Lugares que gostariam de visitar nas férias.

FONTE: Questionário aplicado junto aos alunos.

As respostas apontam que o imaginário, o desejo e os sonhos dos alunos da *escola 1* parecem ser mais ousados. Os lugares referidos são distantes, diferentes e, inclusive, expressam a vontade de voltar a lugares já visitados. O mesmo não se pode dizer da *escola 2*, onde, mesmo buscando outros lugares, esses são mais próximos, restringindo-se ao Rio Grande do Sul e ao Brasil. Seu imaginário também encontra-se nos limites do contexto econômico e, para muitos, os lugares sonhados permanecem distantes e até impossíveis de serem alcançados.

### 3.4.1 As famílias

Em relação à família, a maioria dos alunos das duas escolas possui dois irmãos ou é filho único.

<b>Idade dos pais quando os alunos nasceram</b>	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>
De 19 até 25	1	5
De 26 até 32	12	4
De 33 até 39	9	1
De 40 até 45	3	1
Não sabe	3	8

QUADRO 14: Idade dos pais quando os alunos nasceram.

FONTE: Questionário aplicado junto aos alunos.

A idade dos pais quando os filhos nasceram era mais avançada na *escola 1*, sendo que na *escola 2* os pais eram mais jovens. Os alunos percebem isso ao confrontar suas respostas com as dos colegas nas duas escolas. Muitos se surpreenderam com suas constatações e revelam nunca terem pensado nisso.

Chama atenção a quantidade de alunos que não sabiam dessa informação na *escola 2*. Para eles, parece que não é significativo saber muitas coisas sobre os pais e as mães, ou seja, essas informações são indiferentes e o curso normal da vida é esse mesmo. As pessoas buscam um emprego de acordo com as suas possibilidades, muitas não concluem o Ensino Médio. As pessoas se aproximam, se conhecem, vão morar junto ou se casam e têm filhos, sendo que, para isso, não importa a idade. Raros são os que buscam por mais estudo, as perspectivas são ter um parceiro, filhos e seguir assim até quando der. Quando o relacionamento não dá certo, acontece a separação, seguida da procura por outros parceiros e assim, vão se constituindo novas famílias.

<b>Idade das mães quando os alunos nasceram</b>	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>
De 15 até 21	-	3
De 22 até 29	8	4
De 30 até 35	14	3
De 36 até 42	4	-
De 43 até 49	2	-
Não sabe	-	9

QUADRO 15: Idade das mães quando os alunos nasceram.

FONTE: Questionário aplicado junto aos alunos.

Os mesmos aspectos percebidos em relação à idade dos pais quando os alunos nasceram também podem ser constatados em relação à idade das mães.

Assim, na *escola 1*, a idade das mães quando do nascimento do filho é maior do que na *escola 2*, onde as mães são bem mais jovens. Mais uma vez, chama atenção a quantidade de alunos que não sabem a idade que a mãe tinha quando nasceram, diferente da *escola 1*, onde todos sabiam.

Na *escola 1* parece haver um envolvimento maior com as histórias da família e os alunos manifestam-se dizendo que tanto o pai quanto a mãe primeiro estudaram, buscaram estabilizar-se em uma carreira para depois terem filhos, de modo que muitos casaram-se já com mais idade.

Vejamos agora as profissões dos pais:

Escola 1		Escola 2	
Profissão do pai	Quantidade de alunos	Profissão do pai	Quantidade de alunos
Empresário	2	Impressor	2
Engenheiro civil	2	Camioneiro/motorista	6
Gerente bancário, administrador de empresa, transportador, policial aposentado, funcionário da Justiça Federal, gerente de empresa, fisioterapeuta, não trabalha, dono de olaria, veterinário, contador, vendedor, personal trainer, proprietário de posto de gasolina, funcionário de uma empresa de concreto, engenheiro mecânico, bancário, técnico em aparelhos auditivos, médico.	1 cada	Mecânico, aposentado, técnico em refrigeração, trabalha em uma empresa, vigilante, Construtora Zagonel engenheiro mecânico, auxiliar na Fábrica Bremil, chapa	1 cada
Não respondeu	4	Funcionário da Fábrica de Balas	2

QUADRO 16: Profissão dos pais.

FONTE: Questionário aplicado junto aos alunos.

O horário de trabalho dos pais na *escola 1* é no turno da manhã e da tarde, na *escola 2*, além desses turnos há vários pais que trabalham à noite e de madrugada. Por isso, vários alunos relatam que quase não se encontram com o pai, pois quando ele está em casa durante o dia, precisa descansar.

Nas duas escolas, vários alunos queixam-se de que o pai trabalha muito e tem pouco tempo para estar com eles. Assim, fica evidenciado que independente da



classe social e do contexto familiar, a presença de quem representa a figura do pai e da mãe é considerada importante pelos filhos.

Escola 1		Escola 2	
Profissão da mãe	Quantidade de alunos	Profissão da mãe	Quantidade de alunos
Não trabalha	4	Dona de casa	3
Professora universitária	3	Faxineira	2
Médica	3	Doméstica	2
Professora do Ensino Médio	2	Calçadista	3
Professora	2	Auxiliar em fábrica	4
Aposentada	3	Secretária	2
Escrevente de cartório, procuradora de justiça, secretária, massagista, design, enfermeira, fonoaudióloga, psicóloga, não respondeu.	1 cada	Cozinheira em fábrica, cuida de crianças em casa, serviços gerais - padaria	1 cada
Vendedora autônoma	2		

QUADRO 17: Profissão das mães.

FONTE: Questionário aplicado junto aos alunos.

Os mesmos aspectos observados e relatados em relação ao trabalho dos pais repetem-se em relação às mães: o horário de trabalho delas na *escola 1* é no turno da manhã e da tarde, na *escola 2*, além desses turnos há várias mães que trabalham à noite e de madrugada.

Nas duas escolas, novamente se repetem as queixas de que a mãe trabalha muito e tem pouco tempo para estar com o filho, ou ainda, que por trabalhar à noite, alunos da escola 2, quase não a encontram.

Analisando os quadros 16 e 17, fica visível que o nível social e financeiro das profissões é diferente. É evidente que esse aspecto tem implicações no cotidiano e nas vivências dos alunos, sendo que essas diferenças podem ser percebidas em vários outros quadros.

### 3.4.2 Moradia e escola

Na *escola 1*, poucos alunos moram no bairro onde está localizada a escola (Bairro Centro), suas casas localizam-se em bairros residenciais de classe média alta. Ao contrário, na *escola 2*, grande parte dos alunos mora onde fica a escola ou no bairro vizinho. Esses bairros são residenciais e industriais, de classe média baixa.

Bairros	Escola 1	Escola 2
Florestal	8	-
Alto do Parque	7	-
Hidráulica	4	-
Moinhos	2	-
Americano	2	-
Centro	2	-
Estrela (município vizinho)	2	-
Arroio do Meio (município vizinho)	1	-
Bom Pastor	-	2
Centenário	-	17

QUADRO 18: Bairros de moradia dos alunos.

FONTE: Questionário aplicado junto aos alunos.

Os alunos também foram questionados sobre o tempo em que a família mora neste local. Os dados obtidos foram os seguintes:

Tempo	Escola 1	Escola 2
	Quantidade de alunos	Quantidade de alunos
De 1 até 6 anos	7	8
De 7 até 12 anos	17	6
Mais de 12 anos	1	0
Não sabe	3	5

QUADRO 19: Tempo de moradia neste local.

FONTE: Questionário aplicado junto aos alunos.

Tanto na *escola 1* quanto na *escola 2*, as pessoas que residem na mesma casa são do grupo familiar: pai, mãe e irmãos.

Nesse grupo de questões, os alunos também responderam se auxiliam nas atividades domésticas e se gostam de fazê-lo.

Escola 1		Escola 2	
Não	Sim	Não	Sim
15	13	0	19

QUADRO 20: Auxílio nas atividades domésticas.

Escola 1		Escola 2	
Gosta	Não gosta	Gosta	Não gosta

4	9	8	11
---	---	---	----

QUADRO 21: Gosta de auxiliar nas atividades domésticas ?

FONTE: Questionário aplicado junto aos alunos.

As atividades domésticas as quais os alunos auxiliam na *escola 1* são: lavar ou secar a louça, guardar objetos, lavar coisas, arrumar o quarto e varrer. Na *escola 2* são: tirar o pó, varrer, lavar a louça, limpar a casa, lavar roupa, arrumar o quarto, cuidar da prima.

Fica evidenciado o quanto, na *escola 2*, os alunos estão limitados em suas condições de viver a infância e a adolescência. Há pouca liberdade para escolher a maneira de viver essas etapas, sendo que, em muitos casos, todo o tempo é ocupado pela escola e por atividades relacionadas ao trabalho doméstico.

Ainda no aspecto da moradia, está a maneira como os alunos se deslocam da casa até a escola.

	Escola 1	Escola 2
Como você vai até a escola?	Quantidade de alunos	Quantidade de alunos
De carro	21	1
A pé	6	13
De ônibus	0	4
De Topic	1	1

QUADRO 22: Como os alunos vêm para a escola.

FONTE: Questionário aplicado junto aos alunos.

Os dados que representam o meio como os alunos vêm para as escolas expressam novamente o fato de muitos da *escola 2* morarem no próprio bairro onde fica a escola e assim deslocarem-se a pé, diferente dos alunos da *escola 1*, cuja situação não é a mesma, pois apenas dois alunos moram no bairro onde fica a escola (quadro 18). Assim, deslocam-se dos bairros da moradia até a escola usando principalmente o carro. Além disso, por esse comparativo também se constata as diferenças de renda e, conseqüentemente, o acesso a diferentes bens.

Para os alunos da *escola 1*, a proximidade da escola não é um fator decisivo para a matrícula na instituição, e sim, a vontade dos pais. A proximidade da escola foi o motivo mais citado pelos alunos da *escola 2* para virem estudar nela. Esses dados ficam expressos no quadro que segue.

Escola 1		Escola 2	
Motivos	Quantidade de alunos	Motivos	Quantidade de alunos
Pais quiseram	13	Pais quiseram	4
Viu e achou que seria boa	2	Era mais perto	11
A mãe veio transferida	1	Na outra escola não se aprende	1
Tem um bom ensino	4	Deu vontade	1
Para aprender	2	É legal	1
Para ter uma profissão	2	---	--
Não sabe	4	Não sabe	1

QUADRO 23: Por que vieram estudar nessa escola?

FONTE: Questionário aplicado junto aos alunos.

Diante da quantidade de informações disponíveis, nem todas as perguntas do questionário foram sintetizadas e analisadas, algumas por serem muito genéricas e outras, por serem menos relevantes para a abordagem pretendida.

Deixar expressas algumas semelhanças e muitas diferenças entre os alunos da *escola 1* e da *escola 2*, trazendo as informações e as hipóteses estabelecidas a partir dos questionários aplicados junto aos envolvidos na pesquisa tornou-se significativo pois, com elas, busquei analisar e compreender as falas, reações e as observações feitas na interação com os alunos durante as práticas propostas.

As vivências dos alunos da *escola 1* e da *escola 2* são diferentes em vários aspectos, advindos principalmente da classe social e do contexto econômico em que se inserem, assim as geografias cotidianas vão se constituindo com significativas diferenças. A leitura dos resultados obtidos com o questionário permitiu olhar a individualidade de cada aluno, de cada turma. As particularidades apresentadas nas respostas analisadas também aparecerão nas práticas descritas nos capítulos seguintes.

#### **4 MÚSICAS... FILMES... PROVOCANDO SURPRESAS - PRÁTICA 1**

Na busca por uma prática pedagógica que rompa com a simples transmissão de informações e no desafio de manter relações com os outros campos de conhecimento, buscando religar os saberes, surgiu como possibilidade a atividade sugerida por Kaercher (2007, p. 17-18). A mesma propunha o trabalho com músicas na aula de geografia, esse aspecto foi ampliado para músicas ou filmes.

Inicialmente, foi proposto aos alunos que escolhessem uma música que ouviram ou um filme que assistiram e gostaram. Após as escolhas, foi solicitado que buscassem a letra da música ou o resumo do filme. Os objetivos, ao propor essa prática, eram conhecer os alunos em relação às suas vivências e gostos musicais e cinematográficos, aprofundar a interação entre professora e alunos e, por meio da geografia, oportunizar reflexões sobre a vida e o cotidiano. Além disso, esperava que os alunos pudessem perceber que as manifestações da condição humana, ou seja, as manifestações da vida presentes nas músicas e nos filmes estão concretizadas no espaço.

E é esse espaço geográfico onde as práticas humanas são materializadas o objeto de estudo da geografia. Ele vai sendo construído ao longo do tempo e da vida das pessoas, através das relações que estabelecem entre si e com a natureza, de modo que pensar o espaço significa pensar como a vida acontece nesse espaço. Assim, ele passa a ser definido como

Algo dinâmico e unitário, onde se reúnem materialidade e ação humana. [...] o conjunto indissociável de sistemas de objetos naturais ou fabricados e de sistemas de ações, deliberadas ou não (SANTOS, 1994, p.49).

Schäffer (2005) chama-nos a atenção para o fato de que o objeto de estudo da geografia “está diariamente exposto aos sentidos de cada aluno” (p.150). Então, cabe a nós professores provocar situações e interações em que os alunos possam ler e refletir sobre essas manifestações.

Nas atividades propostas, as músicas e os filmes trazidos pelos alunos foram instrumentos didáticos com a intenção de provocar reflexões sobre os temas de estudo da geografia, exercitando as habilidades de ler e representar através de imagens e também argumentar, buscando modos de pensar cada vez mais complexos.

Na *escola 1*, essa atividade provocou grande envolvimento e motivou os alunos. Questionamentos surgiam por parte de alguns:

**AI** - Se não tenho o CD com a música, como encontrar a letra dela?

Prontamente, outros intervieram escrevendo o nome de sites de busca da internet, no quadro. Outros desafios se colocaram:

**AI** - Como ajudar quem não tem computador?

Alguns colegas se ofereceram para buscar e imprimir para os outros. Fui sugerindo caminhos: a internet da escola e na casa de amigos.

Combinamos o tempo de duas semanas para que cada um pudesse trazer a letra da música ou a sinopse do filme para a aula. No dia combinado, propus aos alunos a próxima etapa do trabalho que era formar grupos de livre escolha e então, realizarem as colagens ou desenhos interpretando as letras das músicas ou as cenas dos filmes que escolheram. Os objetivos desse momento foram desenvolver as habilidades de observação e interpretação e, a partir de colagens e desenhos, representar as situações destacadas.

À medida que os grupos se organizaram, fui circulando entre eles observando as interações e fazendo questionamentos em relação às linguagens (desenho e imagens) que eles estavam utilizando para expressar as ideias contidas nos textos.

Muitos alunos expressaram que sentiam dificuldades em desenhar e manifestaram receio de que o desenho não expressasse o que estavam pensando. Questionei-os sobre os motivos que para eles justificavam essas dificuldades. Eles foram enfáticos ao afirmarem que o desenho é algo que se trabalha nas aulas de artes e que a preocupação é apenas com a beleza do mesmo.

**AI** – O desenho não é uma coisa que a gente aprende.

Essa fala aponta para mais uma dificuldade do nosso trabalho na escola, pois não desenvolvemos as habilidades necessárias para a expressão de conhecimentos utilizando diferentes linguagens.

Chamei a atenção dos alunos para que observassem os assuntos tratados nas letras e o que elas provocavam neles. Queria que eles, enquanto sujeitos, fizessem perguntas e se questionassem, utilizando as músicas e os filmes como recursos para estabelecer relações entre os assuntos que eles tratavam e a sua vida. Se prestarmos atenção às letras das músicas selecionadas, muitas delas expressam claramente a ideia de espaço, de lugares e de ações que acontecem nele.

Os movimentos que aconteceram durante a realização da atividade foram muito interessantes no sentido de provocarem situações de aproximação que ainda não haviam sido percebidas na sala de aula de maneira tão significativa. Meninos levantaram-se pedindo para compor grupos com as meninas e vice-versa. A interação entre alguns meninos e meninas, que antes não era muito próxima, foi intensa (figura 4). Percebi que a atividade provocou contatos para se conhecerem melhor e estabelecerem mais afinidades.

O deslocamento dos alunos pela sala tinha por objetivo, num primeiro momento, formar os grupos e, depois, realizar a atividade (figura 3). Não notei que os alunos usassem isto como desculpa para brincadeiras ou não realizar a atividade, o que acontece com frequência quando são propostas dinâmicas de trabalho envolvendo grupos formados livremente. Os movimentos tinham por objetivo realizar o trabalho, interagindo com os colegas.

Considero que a razão disso foi o envolvimento dos alunos e os desafios desencadeados pela atividade, pois provocou surpresas e foi diferente daquilo que normalmente é feito durante as aulas, trazendo consigo uma resposta positiva e ativa por parte dos estudantes.



FIGURA 3: Foto 1 - Escola 1 - Atividade com músicas e filmes



FIGURA 4: Foto 2 - Escola 1 - Atividade com músicas e filmes

A maioria dos alunos fez desenhos, outros misturaram imagens recortadas de revistas com desenhos. Muitos fizeram uma espécie de rascunho antes de começar a atividade na folha em que seria feito o trabalho. O desenho mostrou-se como outra possibilidade para escreverem interpretações e ideias. Santos (2004), referindo-se ao uso dessa linguagem no Ensino Fundamental, salienta: “Trabalhar com desenhos é trabalhar com novas formas de ver, compreender as coisas e verificar-comprovar



as próprias idéias. O indivíduo, quando desenha, expressa uma visão e um raciocínio” (p. 105).

O desenho é uma forma de expressão de conhecimento pouco utilizada nas aulas das séries finais do Ensino Fundamental. É visto como um detalhe a mais compondo um trabalho e não como uma linguagem que expressa ideias e pensamentos. Na própria fala dos alunos, fica clara a dificuldade que sentem por essa habilidade não continuar sendo desenvolvida na escola depois de uma determinada idade. É como se a leitura e a expressão através de imagens fossem somente para crianças de pouca idade, porque ainda não dominam totalmente a escrita.

Oportunizar a expressão das visões e dos raciocínios dos alunos através da comunicação visual feita pelos desenhos e pelas imagens era uma das intenções dessa etapa do trabalho. Ficou evidenciado que desenhar não é algo simples, antes é preciso conceber o desenho na mente, ou seja, é preciso pensar as partes, e isso nem sempre acontece, pois a preocupação é apenas com o resultado final e imediato, não levando em conta as várias etapas de planejamento e execução que compõe esse processo. A esse respeito, Kaercher (2007) destaca:

A capacidade de desenhar é importante para a geografia, pois é uma das formas de descrever as paisagens. [...] Não se desenha apenas com as mãos. Usa-se o cérebro, ou seja, ao desenharmos estamos, mais do que desenvolvendo uma habilidade estética, lendo o mundo de forma teórica (p. 30).

Na *escola 2*, a maioria dos alunos não possui computador, no entanto, muitos foram em busca e trouxeram as letras/resumos dos filmes. Auxilei aqueles que não conseguiram fazer a seleção, usando a sala de informática da escola e o meu computador pessoal.



FIGURA 5: Foto 3 - Escola 2 - Atividade com músicas e filmes



FIGURA 6: Foto 4 - Escola 2 - Atividade com músicas e filmes

Alguns alunos que utilizaram músicas em inglês, relataram uma espécie de desilusão ao entrarem em contato com a tradução, outros, ao contrário, disseram estar gostando mais ainda da música.

**Lu** - Descobri o que a música falava quando li a tradução. Antes não sabia! Agora gosto mais ainda deste conjunto!

O aluno **Wi**, para quem eu trouxe a letra da música em inglês e a tradução, a pedido dele, demonstra um ar de prazer muito grande ao receber as diferentes versões. Mostra para **Lu** e os dois comparam os textos com muita empolgação.

**Wi** (vem mostrar e diz) - Profe, esse título quer dizer 21 perguntas. Agora eu vou decorar essa música em inglês!

**Prof.** - 21 perguntas sobre o quê?

**Wi** - Sobre problemas de relacionamento e possibilidades de resolver.

Volto a questionar: Tens problemas parecidos com este para resolver?

Ele é enfático e diz: Não tenho exatamente estes, mas tenho muitos outros e são mais do que 21! (Rimos juntos.)

Percebo que as músicas trouxeram aos alunos possibilidades de pensar sobre as relações interpessoais. Nos dizeres de Schäffer e Kaercher (2008), a geografia

sempre tratou do outro, do não-eu, de outras cidades, outros estados, outros países, outros continentes, povos, pode, pelas palavras que emergem de textos não geográficos, como a letra de uma música, trazer para a sala de aula este esforço de, entendendo o outro, entender a si mesmo (p. 155).

**Wi** é um aluno bastante agitado que nem sempre se envolve nos trabalhos da aula. Nos dias em que realizamos essas atividades, parecia entregue totalmente à música e ao que ia sendo proposto. Percebo que nas atividades com desafios diferentes, os alunos considerados “problema” se envolvem e participam intensamente.

Na *escola 2*, os alunos fizeram muitas perguntas sobre o desenvolvimento do trabalho. Questiono-me: por quê? Parecem pouco habituados a trabalharem em produções próprias, com criações mais livres, embora este seja um dos propósitos expresso no projeto político pedagógico da escola. Questiono-me sobre a distância que existe entre o que está registrado enquanto objetivo e fim a ser alcançado pelo trabalho na escola e o que de fato acontece no dia-a-dia do trabalho pedagógico. A desatenção também é muito presente no momento em que as explicações são fornecidas, ao mesmo tempo, o envolvimento na execução das atividades é muito grande.

Em um primeiro momento, todos os alunos pegam revistas e jornais, trazidos por mim, para realizar as atividades de ilustração das músicas e filmes. Olham imagens e manchetes calmamente. É como se escolhessem algumas imagens para observar e fazer uma interpretação minuciosa. Noto que percebem e fazem comentários sobre olhares, expressões, corpos e ações.

**Ca** (fala alto) - Não tem ninguém tranquilo nessas revistas!

**Prof.** - Por que achas?

**Ca** - Sei lá, devem ter muitos problemas! Assim como eu!

Pelo diálogo que aconteceu, percebo que a aluna estabelece relações imediatas entre a sua vida e as imagens que observa nas revistas. Não fossem as imagens e a atividade em si, talvez isso não acontecesse. Há tantas possibilidades de utilização das imagens e, ao mesmo tempo, faz-se tão pouco uso delas na escola! Incluo-me na crítica: quão pouco usamos as imagens e quanto esse material pode provocar leituras, falas e escritas de sentimentos, identificações e conhecimentos de si mesmo, dos outros e do mundo. Vega e Stroh (1999) chamam a atenção sobre esse aspecto:

Devemos debruçar-nos cada vez mais sobre a nossa interioridade, as nossas sensações e nossas emoções mais íntimas para compreender e, sobretudo, para responder melhor à inteligibilidade do mundo objetivo. Este esforço auto-referencial das nossas emoções nos permite ter uma visão diferente diante da complexidade do real. De fato, a complexidade do ser – sujeito humano – reside precisamente no fantástico vaivém que o ser humano realiza incessantemente de maneira descontínua entre duas espécies de subjetividade: antagonismo e contradição na multiplicidade das nossas relações dialógicas entre, por um lado, o universo subjetivo e as nossas percepções intelectuais e, por outro lado, o universo objetivo e as nossas percepções intelectuais e, por outro lado, o mundo objetivo (p. 182).

Observo que muitos meninos se detêm nos corpos de mulheres, chamam uns aos outros para mostrar e fazem comentários entre si sobre o que veem. Quando me aproximo, alguns mostram e falam sobre o que pensam, outros se calam.

Percebo muita interação, as conversas e trocas cooperativas provocam barulho. Os alunos circulam pela sala, envolvidos na realização da atividade. Conversam entre si sobre o que leem nas imagens, nas letras das músicas e sinopses dos filmes e o que essas linguagens provocam. Aqueles que têm dúvidas e querem ajuda no desenho ou na busca de imagens, pedem e recebem auxílio dos colegas. Vários se aproximam do lugar dos colegas para ouvir o que estão falando.

Envolvem-se em vários assuntos que estão sendo falados, dizem o que pensam, opinam.

Aula bagunçada? Para quem está de fora, talvez! Em minha opinião: barulho pedagógico, de vida, de adolescentes, de aprendizagem mútua (minha e deles), de encontro com o eu, com o outro. Morin, dialogando com Wulf (2002), destaca:

Eu é um outro. [...] De um lado, é preciso compreender que o eu nunca emerge a não ser do encontro com o *outro*. [...] Trata-se igualmente de conhecer lados que não conhecemos, quando nos tornamos de alguma forma estranhos a nós mesmos. A *estranheza diante de si mesmo* é uma experiência essencial, pois ela permite abrir-se à outras culturas e ao *outro* (p. 36-37).

Os trabalhos foram levados para casa para serem concluídos e combinamos que na aula seguinte estariam prontos para serem apresentados. No dia marcado, muitos alunos demonstraram vontade em apresentar e todos queriam fazê-lo ao mesmo tempo. Estavam agitados e ansiosos, mas nem por isso, alheios à atividade, bem pelo contrário.

**Ma** - Este cantor fez as suas músicas na cadeia. E então falou de lugares que gostaria de ir e coisas que queria fazer quando não estivesse mais preso.

Chamo a atenção dos alunos para o fato de que as nossas ações e nossos deslocamentos acontecem no espaço e do quanto o fato de estar preso, por exemplo, limita essa relação. Ao ouvir isso,

**Ca** (acrescenta): assaltaram pela terceira vez nossa casa. (E fala de vários roubos de roupas no varal.) O pessoal tá achando que é o pessoal do Igrejinha, (referindo-se a um bairro vizinho da escola.)

Muitos relatam situações e o debate inicia-se. O assunto é polêmico e há várias opiniões e argumentações diferentes.

**Al** - Tem que prender os ladrões!

**Al** - O que adianta, saem piores da cadeia.

**Wi** - Acho que deveria ser diferente na cadeia. Eles ficam na maior folga!

**Lu** - É verdade, deveriam aprender a trabalhar lá!

**Prof.** - Por que tem gente que rouba? O que fazer com os ladrões?

**Ma** - Roubam porque não querem trabalhar, são preguiçosos!

**Br** - Nem sempre, às vezes eles não tem culpa! Tem gente que é ricão e outros ganham muito pouco, quase nada!

**Je** - As coisas tinham que ser mais justas. Mas se alguém rouba, tem que ir preso. Mas lá na cadeia, tinha que ser diferente.

Várias opiniões são apresentadas e muitos falam ao mesmo tempo, situação típica de quando se toca em assuntos polêmicos. Destaco a importância de podermos ouvir os colegas sem ficar falando junto. Depois de algum tempo, conseguimos organizar o debate. Disse-lhes que o fato de vivermos em um sistema em que impera a desigualdade social, faz com que nem todos tenham acesso ao mínimo necessário para a sobrevivência. Eles complementam relatando exemplos observados na TV.

Meu objetivo é que os alunos sintam-se estimulados a desconfiar do que leem, ouvem e veem. E que possam, ao mesmo tempo, dizer o que pensam e argumentar superando as visões de mundo conformistas, conservadoras ou ligadas somente ao senso comum. As apresentações e discussões provocaram muitos colegas a dizerem a sua palavra. Observo que o debate possibilitou a reflexão, levando alguns alunos a mudar a sua opinião simplista e preconceituosa, e fazendo outros pensar mais sobre o assunto, percebendo que há diferentes pontos de vista e que nem sempre as discussões precisam ser encerradas com um posicionamento único, que fecha a questão.

O nosso dia-a-dia é marcado por diferenças e conflitos e a geografia tem o papel de também trazer o contraditório aos alunos, oportunizando o contato com fatos que se apresentam várias possibilidades de leitura, expandindo o respeito ao outro, ao diferente. As falas dos alunos ilustram a afirmação de Kaercher (2007):

Por meio de suas apresentações, percebemos as leituras de mundo que eles fazem, inclusive no que diz respeito à intolerância (racismo, machismo, preconceitos vários), ou, o que é comum, o simples desconhecimento de certos assuntos. Fica claro que eles têm muito em comum, inclusive no que diz respeito aos seus sonhos, medos e aspirações (p. 17).

Muitos ainda relatam que as músicas falam de sentimentos, de pessoas, de problemas.

**Je** - As músicas falam a verdade!

**Ev** - A música conta a vida de uma pessoa, por isso gosto dela.

Wi relata que a música que escolheu fala do relacionamento entre duas pessoas. Lu acrescenta: Vi um clip que conta a vida desse cantor. E conta aspectos do clip que para ele foram marcantes. Muitos colegas se impressionam com os detalhes do seu relato. Vários falam ao mesmo tempo sobre ao assunto.

**Wi** - Sou fã desse cantor por causa do jeito que ele canta.

**Le** - Gosto do cantor por causa da história da vida dele. É uma história triste, difícil, mas no fim parece acabar bem.

Os alunos concluem que as músicas ouvidas por eles no dia-a-dia falam de coisas da vida, de questões sociais que acontecem em alguns lugares. Volto a salientar a questão do espaço e as ações que nele acontecem e ficam marcadas.

**Ed** (comenta): Profe, a minha música fala de problemas de relacionamento e estas pessoas com os problemas sempre estão em algum lugar, mesmo que não esteja escrito na letra a gente consegue imaginar onde é.

**Ja** - E quando termina um relacionamento alguém vai embora!

**Ma** - E ir embora é sair de um lugar e ir para outro!

**Je** - É como na separação de pais. Alguém deixa a casa, até o bairro e outro fica.

Percebo que trazem o seu cotidiano para a aula, relacionando-o com o que está expresso nas músicas e nos filmes, além disso, alguns se referem ao espaço enquanto materialização das ações. Um trecho do diálogo entre Morin e Wulf traduz a percepção da fala dos alunos ao comentarem as músicas escolhidas e apresentarem suas produções: “[...] o outro não é somente o desconhecido, mas ele também pode sofrer como nós, ele pode amar como nós, ele pode chorar como nós” (2002, p. 35).

Escutando e analisando as conversações durante a realização das atividades, notei que a grande maioria das letras de músicas e das histórias de filmes foi ao encontro dos alunos, através das situações cantadas ou contadas semelhantes ou até idênticas àquelas vividas pelos adolescentes da turma. Notar que vivências pessoais aparecem em músicas e filmes traz certo alento. Perceber que problemas e desafios não acontecem só com a gente e que há possibilidades de encontrar saídas e, em especial, de ser feliz, mostra-se como possibilidade de identificação.

Adiante, foram analisados parte dos trabalhos, alguns que geraram discussões significativas sobre as músicas, os filmes e o espaço, outros que não

foram apresentados pelos colegas, são comentados por mim. A seguir está um exemplo.



FIGURA 7: Música: Equalize - Pitty - Trabalho da aluna Br – Escola 2

Segundo o relato da aluna Br a música trata do perto e do longe entre as pessoas e de quais reações isto pode provocar. Saliento que “perto e longe” são relações que se estabelecem no espaço e que utilizamos essas referências desde a nossa infância.

**Br** (continua falando) - Na música, parece que esse perto e longe podem ser resultado de algum sentimento, ou seja, sentir ligado ao espaço e os deslocamentos nele.

Nas imagens coladas por ela são expressos sentimentos. Elas chamam bastante atenção, seja pelos sentimentos que querem expressar, seja pelo seu caráter amplamente geográfico. A frase “E porque quando você me abraça o mundo gira devagar”, foi associada à imagem de dois jovens tocando-se pelas mãos, sentados um de frente para o outro, tendo entre eles, um globo terrestre.



Peço aos alunos para observarem mais de perto e os questiono sobre o que a imagem provoca neles e qual a ideia que o globo passa a eles nesse contexto. Abaixo transcrevo algumas falas.

- Je** - O mundo está entre eles, pois estão longe um do outro!  
**Wi** - Acho que são os problemas que existem entre eles!  
**Br** - Mas se pensar na frase da música, parece que o que sentem um pelo outro é tão grande que parece fazer o impossível.  
**Ca** - Como é bonita esta imagem.

Comento com eles o quanto podemos explorar o globo e o quanto ele é utilizado em situações fora da escola, ilustrando diferentes ideias. Os alunos citam exemplos de onde já viram globos e, no mesmo instante, **Lu** sugere: Vamos buscar os que têm na biblioteca pra gente olhar.

Concordo e rapidamente os alunos retornam à sala de aula com dois globos: um político e um representando as grandes navegações. Fazem muitas perguntas e comentários, giram, localizam lugares e falam sobre o que veem.

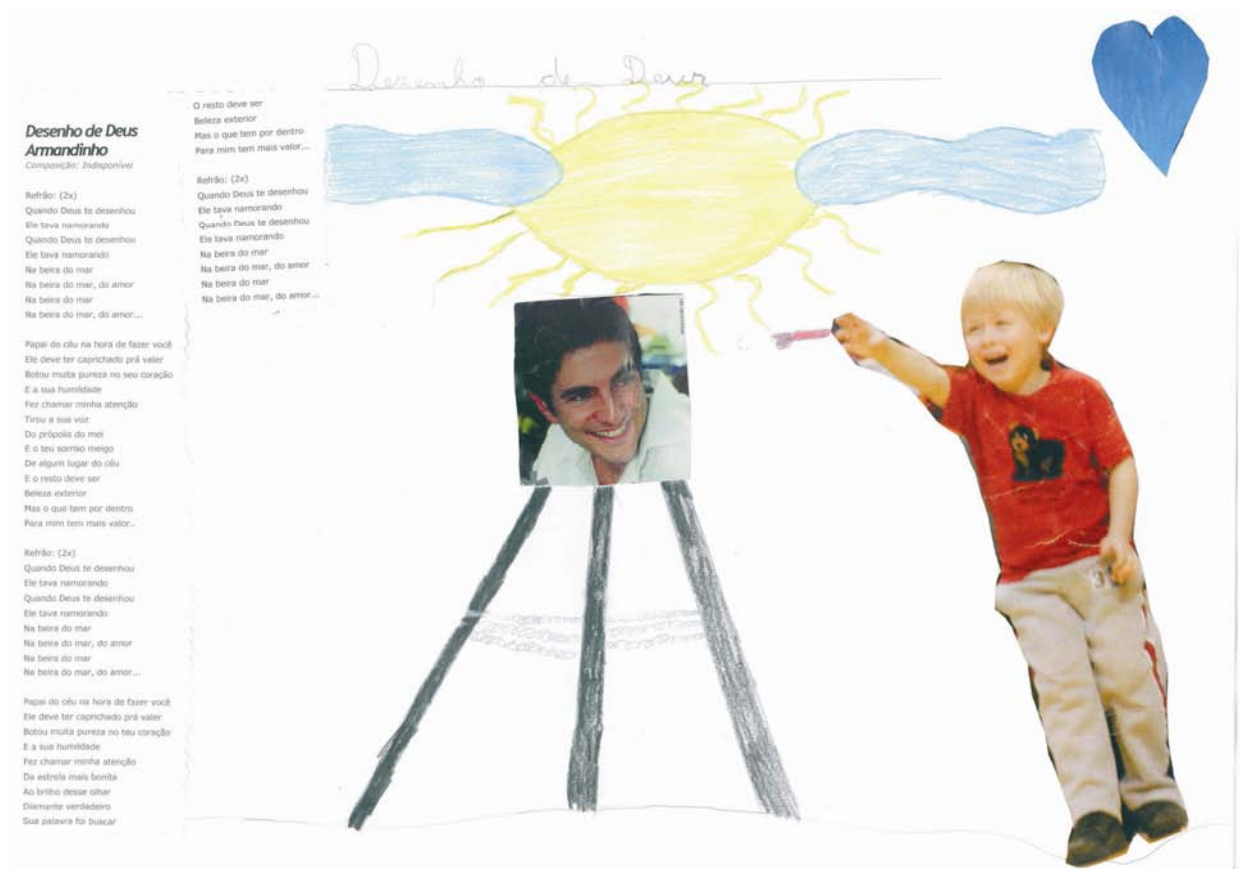


FIGURA 8: Música: Desenho de Deus - Armandinho – Trabalho do aluno Ge – Escola 2

O aluno que produziu as imagens acima apresenta muitas dificuldades de aprendizagem e organização. Geralmente deixa de fazer e trazer as tarefas de casa.

Fiquei muito feliz ao ver seu trabalho e perceber o quanto a afetividade estava expressa na ilustração.

O menino que aparece fazendo o desenho é parecido com o aluno. Questionei quem estava sendo desenhado pelo menino mostrado no trabalho e ele me respondeu: Alguém muito querido! Senti-me intromissiva querendo saber mais detalhes, então, diante da satisfação do aluno por sua produção resolvi não questionar mais. Há horas em que é preciso falar menos e ouvir mais, ou simplesmente deixar o silêncio ajudar a pensar.

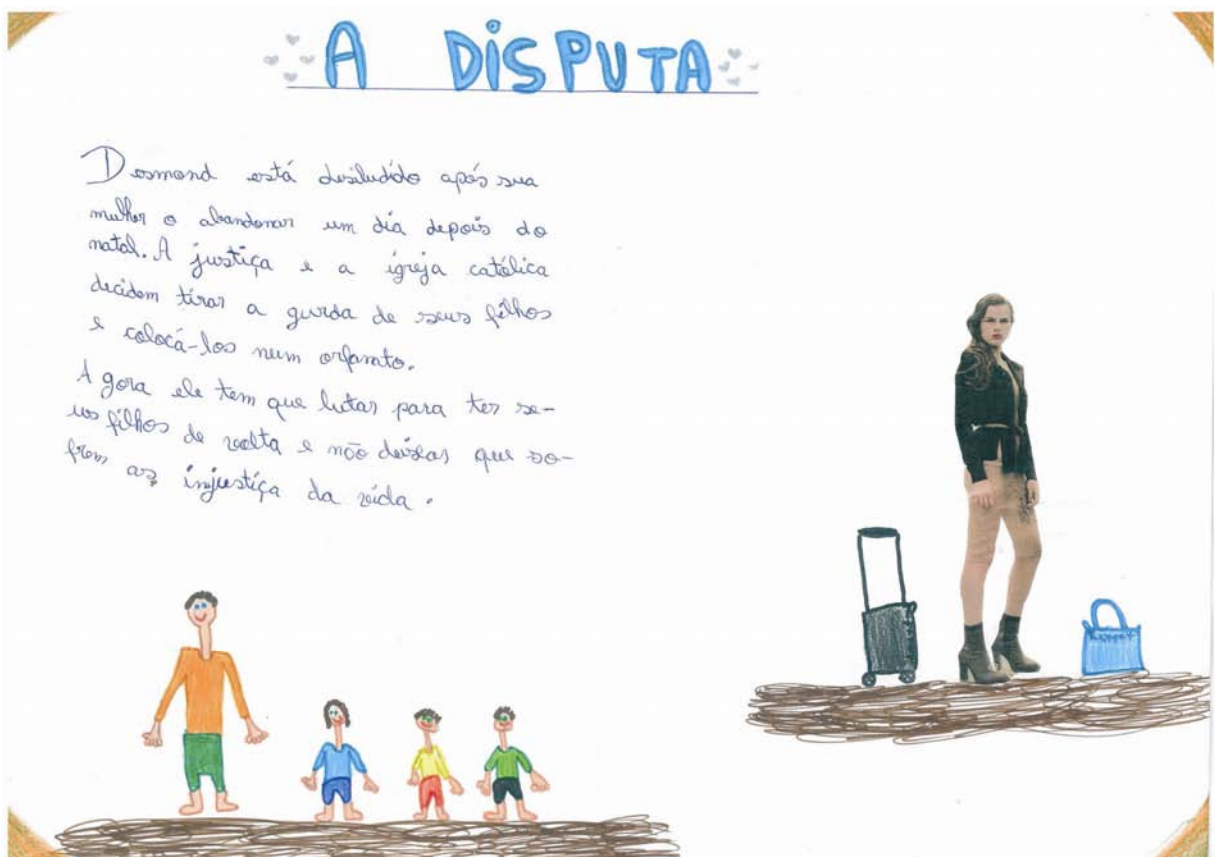


FIGURA 9: Filme: A disputa – Trabalho da aluna Fe – Escola 2

A aluna Fe representou uma situação de vida apresentada no filme: o abandono da família por parte da mãe. O desenho e a colagem mostram claramente a situação. A suposta mãe foi representada em destaque, em uma posição mais alta, longe do pai e dos filhos que foram abandonados.

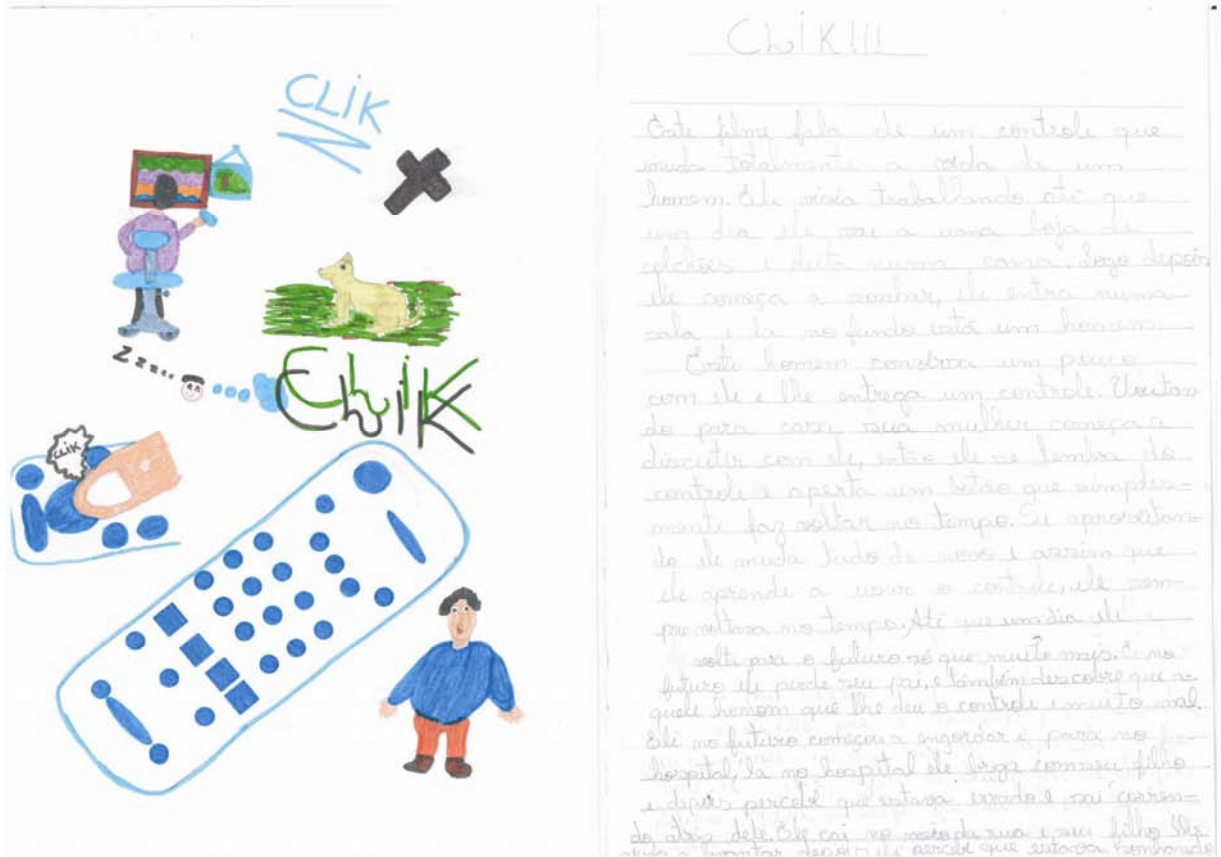


FIGURA 10: Filme: Click – Trabalho do aluno Er – Escola 2

Os desenhos da Figura 10 sintetizam as principais ideias do filme *Click* com muita coerência interligado-as entre si, da mesma forma como o mundo está interligado.

No momento em que **Er** mostra sua produção aos colegas, apresenta as ideias do filme utilizando os desenhos. Quando os questiono se identificaram onde e quando o que é cantado ou mostrado acontece, alguns respondem afirmativamente, outros comentam que não está claro, mas poderia ser qualquer lugar do mundo, nos tempos atuais.

Na *escola 1* as produções dos alunos também foram apresentadas e debatidas. O aluno **Ed** apresenta o filme *Coração de Cavaleiro*. Os outros colegas envolvem-se muito enquanto ele fala. Dizem que o filme trata de sonhos e mistura fantasia e realidade.

**Jo** - No Beto Carrero eles encenam trechos desse filme.

**Fe** - Sim encenam parte da relação entre pais e filhos.

**Ni** - A minha música também fala da resolução de problemas de sentimentos.

**Ef** - A música que eu escolhi fala da desigualdade entre as pessoas.

Na sequência, foram selecionados alguns trabalhos da *escola 1* que durante as apresentações provocaram discussões sobre a espacialidade expressa nas letras das músicas. Analisamos como esse espaço foi representado nos desenhos e nas colagens feitos.

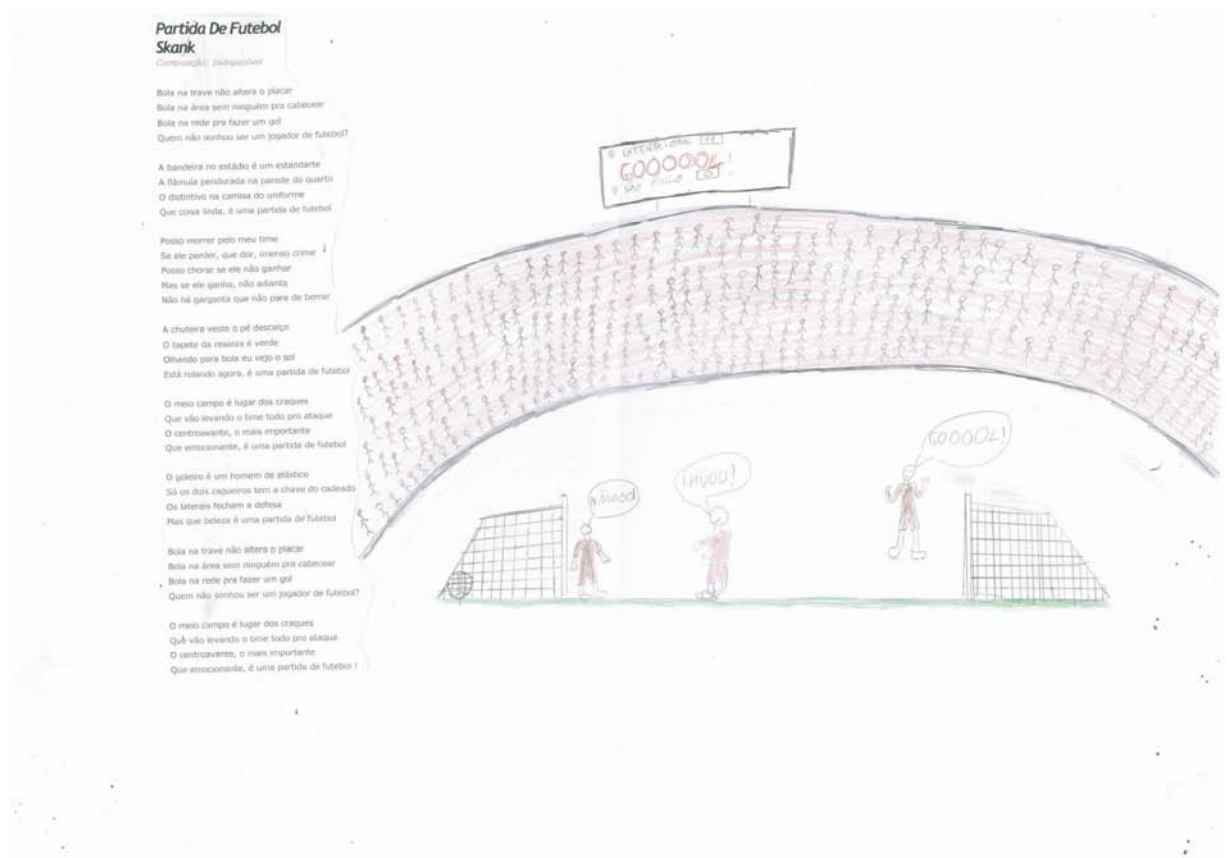


FIGURA 11: - Música: Partida de Futebol – Skank – Trabalho do aluno Ge – Escola 1

**Ge** deixa expresso em seu desenho o quanto as regras e os comportamentos esperados em diferentes lugares estão representados no espaço. A música chama-se *Partida de futebol*. Durante a sua apresentação, chamo a atenção para a disputa por espaço, pois o objetivo é fazer gols, os quais não são feitos em qualquer parte do campo. Há objetivos e regras que organizam os deslocamentos pelo espaço do campo e a disputa pela bola.

**Au** - Muitas vezes quando jogamos futebol no recreio, dá briga!

Questiono o motivo.

**Ge** - Na maioria das vezes alguém faz falta!

Questiono: O que significa a falta?

**Ro** - Que alguém não cumpriu uma regra.

Destaco que muitas regras desse jogo têm suas marcas no espaço do campo de futebol. E eles vão listando: “meio de campo, lateral, linha do gol, etc.”



FIGURA 12: - Música: Blusinha Branca – Trabalho da aluna Ju – Escola 1

Trago este trabalho por ter sido resultado de uma interação entre **Ro** e **Ju**, em que **Ro** ajudou **Ju** a fazer o muro, depois dela pedir ajuda, situação registrada na foto da Figura 4.

No trabalho com a música *Wen You're gone* (Quando você está longe) de Avril Lavigne, chamo a atenção dos alunos para o fato de que o título é uma afirmação carregada de espacialidade. Podemos estar longe pela distância corporal, espacial, mas também podemos estar longe sentimentalmente.

**Prof.** - O que estar longe pode provocar?

**An** - A música fala muito de solidão e sofrimento pela distância. Não senti isso ainda, mas deve ser ruim!

Ao fazermos a síntese das apresentações, os alunos relataram que as músicas e os filmes escolhidos falam de sonhos, sentimentos, brigas, misturam realidade, fantasia, discutem a relação entre pais e filhos, tentam resolver problemas, como o da desigualdade, e que o espaço está presente mesmo que não esteja expresso claramente nas letras das músicas ou sinopses dos filmes.

**Fs** - Muitas pessoas não se entendem porque não aceitam a diferença dos outros.

**An** - Isso acontece em muitos lugares. Às vezes, até aqui na sala.

Fica evidente o quanto, muitas vezes, não discutimos as considerações trazidas pelos alunos.

**Ju** - É que também tem gente que se exclui.

**Fn** - Na maioria das vezes começa com alguém que incomoda o outro, não aceita como ele é. E aí vira um problema.

Questiono o porquê.

**Au** - Parece que todo mundo tem que ser igual.

**Rd** - Quando é diferente, chama a atenção. Mas aí tem gente que começa debochar do diferente e deixa de lado.

**Am** - Mas fora da escola também é assim!

**Ju** - Tem gente que é deixado de lado por ter menos.

**At** - É tem gente que tem muito e outros quase nada.

**An** - Ter vale mais do que o resto para muitos. É muito difícil mudar a ideia das pessoas.

**Fa** - Entre nós também!

Utilizar os filmes e as músicas como linguagens na aula de geografia oportunizou que os alunos percebessem a complexidade dos indivíduos e, a partir deles, buscassem a compreensão de aspectos de sua vida. Desenhos e imagens enquanto formas de expressão mostraram-se como uma possibilidade para os alunos manifestarem seus pensamentos e seus sentimentos.

Utilizando imagens e desenhos enquanto possibilidades de trabalho na geografia, os alunos observam e expressam a materialização das práticas sociais no espaço e fazem da ilustração um recurso para a observação e a expressão.

As letras das músicas e os filmes podem tornar-se ferramentas de comunicação ao serem analisados e reinterpretados. Eles oferecem interessantes possibilidades de compreensão da condição humana. Ver-se e sentir-se através do

que a música ou o filme trazem pode ser um caminho para refletirmos sobre a nossa vida e, com isso, compreendermos melhor a nós mesmos.

Há um conhecimento que é compreensível e está fundado sobre a comunicação e a empatia – simpatia, mesmo – intersubjetivas. Assim, compreendo as lágrimas, o sorriso, o riso, o medo, a cólera, ao ver o *ego alter* como *alter ego*, por minha capacidade de experimentar os mesmos sentimentos que ele. A partir daí compreender comporta um processo de identificação e de projeção de sujeito a sujeito. Se vejo uma criança em prantos, vou compreendê-la não pela medição do grau de salinidade de suas lágrimas, mas por identificá-la comigo e identificar-me com ela. A compreensão, sempre intersubjetiva, necessita de abertura e generosidade (MORIN, 2006a, p. 93).

O objetivo da escola, e também da geografia, é formar valores: de respeito ao outro, às diferenças, de combate às desigualdades e injustiças sociais. Mas valores não fazem parte das listagens de conteúdos de geografia, embora sua busca seja essencial.

[...] a função mais importante da Geografia [...] é formar uma consciência espacial, um raciocínio geográfico. E formar uma consciência espacial é mais do que conhecer e localizar, é sentir, é compreender a espacialidade das práticas sociais para poder intervir nelas a partir de convicções, elevando a prática cotidiana, acima das ações particulares, ao nível do humano genérico (CAVALCANTI, 1998, p. 128 – grifos meus).

A seguir, transcrevo alguns comentários dos alunos sobre o que dizem terem sentido realizando esta atividade.

### **Escola 1**

**Au** - Eu senti coisas que não havia sentido antes!

**Ar** - Senti uma coisa que nunca tinha sentido, eu nunca tinha feito uma coisa dessas em aula e a primeira vez, foi uma experiência muito legal.

**Tb** - Foi muito legal, pudemos nós mesmos expressar as coisas do nosso jeito. Senti a liberdade de poder fazer isso.

**Fs** - Com este trabalho conheci mais sobre os colegas e também sobre o que as músicas falavam.

**Pe** - Eu me senti mostrando do que eu gosto!

**Ro** - Vimos que as músicas e filmes podem ser educativos.

**Mp** - Senti uma sensação muito legal porque além de dizer de que música ou filme gostamos podemos aproximar isso da geografia, das coisas que a gente faz.

### **Escola 2**

**Mo** - As atividades com as músicas e filmes foram muito legais porque no dia em que foram apresentadas ficamos sabendo das preferências de todos os colegas assim os conhecemos mais.

**Ev** - Senti com esta atividade que a gente pode usar nossa criatividade e podemos aprender bastante com isso.

**Ja** - Com essa atividade me senti importante, pois pude mostrar coisas sobre mim.

Os alunos das duas escolas falaram dos sentimentos despertados com a atividade, provavelmente, pelas identificações que fizeram com o conteúdo das músicas e dos filmes. Falando dos outros acabaram refletindo, ao mesmo tempo, sobre si próprios.

Os alunos destacaram a liberdade de expressão, a criatividade, o conhecer os outros e o falar de si. Acompanhando-os nos momentos da prática proposta, percebi que essa atividade oportunizou um espaço de reconhecimento mútuo, de fala, de escuta e de criação.

E em mim, o que a atividade provocou? Busco os versos de Pessoa (2007) para expressar pelo seu olhar as minhas sensações e constatações:

[...] O mistério das cousas? Sei lá o que é mistério! /O único mistério é haver quem pense no mistério. /Quem está ao sol e fecha os olhos./ Começa a não saber o que é o sol / E a pensar muitas cousas cheias de calor./ Mas abre os olhos e vê o sol./ E já não pode pensar em nada./ Porque a luz do sol vale mais do que os pensamentos/ De todos os filósofos e de todos os poetas./ A luz do sol não sabe o que faz/ E por isso não erra e é comum e boa (p. 39).

Inicialmente, senti-me envolvida no “mistério das coisas” dessa atividade. Sendo a primeira a ser desenvolvida na pesquisa, não tinha como prever qual seria a reação dos alunos. Trazia comigo uma parcela de ansiedade misturada com doses de curiosidade sobre como seria o desenvolvimento e a interação junto aos alunos. À medida que a atividade foi acontecendo, fui me sentindo como os alunos, muito envolvida em um misto de imaginação, diálogo e trocas. Pensava nos mistérios que envolviam os alunos, em suas interações...

Queria provocar surpresas e até certo espanto quando os alunos dissessem que não tinham pensado que havia geografia nas músicas e nos filmes. Penso que consegui. Também desejava apresentar pistas que fizessem os alunos perceber que no cotidiano está a geografia que cada um faz. Lançando propostas a fim de religar os saberes, ou seja, trabalhando com leituras, desenhos, imagens, sentimentos e acontecimentos da vida dos alunos, ficou evidenciada a importância do espaço na constituição das individualidades e dos grupos dos quais fazemos parte.



O fato de provocar surpresas com as atividades propostas fez emergir o sentido das mesmas junto aos alunos, levando a outros caminhos de aprendizagem através das interações estabelecidas.

## 5 EXPERIMENTANDO IDEIAS COM A LITERATURA – PRÁTICA 2

O modo como as disciplinas escolares estão estruturadas acaba por isolar os objetos do seu meio e separar as partes de um tudo. Ao eliminar a desordem e as contradições existentes, como se isso fosse possível, tem-se uma falsa impressão de arrumação.

Com o intuito de estabelecer as correlações entre os saberes, a fim de dar-lhes sentido, perceber a complexidade da vida e dos problemas que hoje existem, utilizei uma prática indicada por Kaercher (2007, p. 30-33). A mesma consistia em escolher um livro de literatura que foi lido e que foi marcante.

A intenção, ao propor a atividade, era aproximar a geografia do cotidiano dos alunos, surpreendê-los e provocá-los para perceberem como linguagens que parecem ser distantes estão interligadas. Nessa perspectiva, a geografia vale-se da literatura para refletir sobre a condição humana e aguçar a curiosidade. Assim, buscamos considerar a literatura do ponto de vista das experiências humanas, considerando as obras literárias

[...] Como experiências de vida que podem contribuir, especialmente para o adolescente em busca de si mesmo, com uma autoconsciência, uma consciência de si, da relação com o outro, de suas próprias paixões, dos próprios movimentos de sua alma... e ao mesmo tempo [...] para a inserção do indivíduo num mundo, numa sociedade (MORIN, 2002, p. 353).

Para o desenvolvimento dessas propostas, organizamos um calendário em que, a cada semana, um aluno fazia o relato de um livro de literatura marcante em sua vida. Ao fazerem os relatos sobre as leituras, os alunos eram questionados sobre os motivos de o livro ter sido marcante e o que diriam para convencerem os colegas a fazer a mesma leitura, ou seja, fariam uma propaganda do livro estimulando a sua leitura. Também eram realizados questionamentos em relação aos assuntos tratados nas narrativas buscando relacioná-las à geografia: qual era o lugar em que a história transcorria e que visão de grupos sociais era apresentada ao longo da obra.

Os objetivos eram fazer com que os alunos trouxessem assuntos de seu interesse, dissessem sua palavra e, através da literatura, fossem feitas leituras de mundo, estabelecendo diálogos entre professora-alunos-mundo. Essa atividade oportunizou significativamente a oralização das ideias por parte dos alunos. Nesse sentido Kaercher (1998) chama a nossa atenção: “Ler, escrever e falar em público é tarefa ontológica, intrínseca, eterna da escola, de todos nós educadores. Trata-se de tarefas fundamentais para prepará-los para a vida.” (p. 14)

A poesia escrita por um dos alunos da 5ª série da *escola 1*, traduz os caminhos que podem ser abertos pelos livros.

Livros são caminhos  
para um novo mundo,  
que pode ser  
bem profundo.  
Os livros são  
passagens  
para suas viagens  
Eles podem fazer você imaginar  
e seus pensamentos vão voar.  
Podem ser engraçados  
Ou até horrorosos,  
mas de ler  
eles são gostosos.  
Podem ser avulsos  
ou coleção  
livros por aí afora,  
é o que tem de montão  
Pode ser pequeno,  
pode ser grandão  
o que importa é ler,  
com atenção.  
Não importa se é,  
para homem ou para mulher,  
o importante é ler,  
o que gosta e o que quer.  
Não importa se é para adulto  
ou para criança, o importante  
é ler o que lhe traz boas  
lembranças e esperanças.  
Agora corra para a livraria  
compre um livro  
e leia com alegria (ROTARY, 2008, p.26).

Os versos acima são uma referência às inúmeras possibilidades e encontros que a literatura permite. Os alunos que uma vez sentiram esse gosto de aventura, esse poder de viajar pelo infinito através das páginas de uma boa leitura, terão sempre a sua disposição uma infinidade de mundos. A partir dessa experiência,

individual e única, a leitura deixa de ser uma atividade escolar para tornar-se algo do cotidiano, tão necessária e tão natural quanto alimentar-se.

Na *escola 1*, a maioria dos livros relatados foram adquiridos pelos alunos ou recebidos de presente. Ao lançar a proposta, percebi inicialmente certo estranhamento expresso pela pergunta: “o que a leitura tem a ver com geografia?”

Já contava com essa reação, pois na escola trabalhamos com os saberes separados, compartimentados. Eles não são reunidos e ligados uns aos outros: ler é para português, desenhar é para artes, etc. Além disso, muitas vezes, há uma excessiva preocupação com a quantidade de conteúdos em detrimento das aprendizagens. A esse respeito Petraglia (1995) afirma:

O currículo escolar é mínimo e fragmentado. Na maioria das vezes, peca tanto quantitativa como qualitativamente. Não oferece, através de suas disciplinas, a visão do todo, do curso e do conhecimento uno, nem favorece a comunicação e o diálogo entre os saberes. [...] A necessidade das relações das partes que integram o todo se dá a partir da complexidade que se explica pelos múltiplos aspectos influentes no processo de pensar. O pensamento não é estático, indica movimento; e é este ir e vir que permite a criação e com ela a elaboração do conhecimento. É o que justifica o rompimento do sujeito com o pensamento linear e reducionista presente no paradigma da simplicidade, privilegiando na atualidade, o paradigma da complexidade (p. 69).

Ao encaminhar essa atividade, buscava alcançar o ideal proposto por Schäffer (2005), quando, ao abordar o planejamento da geografia em sala de aula, salienta que o conteúdo

precisa ser planejado de tal ordem que, junto aos de outras disciplinas, ofereça as condições para que cada aluno compreenda a espacialidade das práticas sociais e para que desenvolva a autonomia do conhecimento, isto é, as ferramentas para que possa seguir aprendendo ao longo de sua vida (SCHÄFFER, 2005, p. 150).

Ninguém queria ser o primeiro a apresentar sua leitura, mas, à medida que alguns foram manifestando-se, aqueles alunos mais temerosos também se motivaram a escolher a data em que contariam seu livro. Não transcrevo os relatos e as discussões de todos os livros apresentados em função do volume de falas e comentários. Trago para esse capítulo somente aqueles que considere mais significativos para a análise.

Na *escola 1*, vários alunos trouxeram os livros de uma coleção da Editora Fundamento, denominada *Goosebumps*. No primeiro relato de fala e observações dos alunos agrupei os debates em torno desses títulos.

Muitos alunos disseram ter lido alguma história da coleção, influenciados pelos relatos feitos por colegas durante as aulas. O aluno **Ed**, para convencer os outros a ler, utilizou como estratégia um ar de surpresa e mistério ao contar e conseguiu deixá-los muito encantados: todos os alunos demonstraram estar com ele, junto no relato da história. O livro tinha como título *O Lobisomen do pântano da febre* e faz parte da coleção citada anteriormente.

**Ro** comenta - Tinha um programa na FOX (TV por assinatura) que mostrava episódios dos livros desta coleção. Olhei todos os episódios.

**Pe** acrescenta - É mesmo, tem episódios desse livro que apareciam na Fox Kids às 22 horas.

**Prof.** (Questiono) Ainda passam na TV. Os alunos dizem que não.

**Pe** (explica) - Faz os 5 anos que passava. Hoje esse canal é Jetix e não passa mais este programa.

**Prof.** (Questiono) - Os livros já existiam.

**Al** – (Respondem) Não.

Vários alunos falam de partes de outras histórias dessa coleção.

**Rw** traz um livro da mesma coleção, intitulado *Sorria e Morra outra vez*.

**Rw** – (comenta): Ao longo da história, o livro vai ficando emocionante. A história fala da diferença de tempo entre os acontecimentos, as fotos tiradas revelavam o que vai acontecer. Tem um mistério nessa história e o livro dá uns sustos!

**Da** conta que tem o primeiro livro desta coleção, *Acampamento Fantasma*, e a capa é diferente dos outros e desse em nova edição. Agora todas as capas têm um padrão! Ele conta os detalhes das capas.

**Dan** – (que também já leu o livro comenta) tem uma mistura entre fantasia e realidade. É ficção, mas em lugares que poderiam ser reais, inclusive acontecer com nós. Não dá vontade de parar de ler!

**Ni** - Também já li esse livro e no livro conta onde a casa fica na imaginação! Fiquei com medo de achar essa máquina fotográfica que marcar quem vai desaparecer!

**Ed** narra uma história da mesma coleção, chamada *Bem-vindo à casa dos Mortos*. É surpreendente o relato que ele faz. Trata-se de um aluno bastante tímido que dificilmente manifesta-se durante as aulas. Ele vem para frente da sala e envolve-se no relato de maneira surpreendente. Ri intensamente ao contar partes engraçadas. Vários colegas perguntam fatos da história relatada por ele.

**Ce** – (comenta) Eu também vou ler este livro. Adorei a história.

Finalizando o relato, **Ed** pega o livro e mostra as páginas finais e comenta:

**Ed** - No fim do livro eles colocam umas 10 páginas de outro livro da coleção, um início da próxima história! Assim a gente fica com vontade de ler o outro também.

**Ce** (protesta): Gente esperta esse pessoal! É uma jogada de marketing.

Todos riem de seus protestos. Um colega questiona como **Ed** escolheu este livro e ele conta:

**Ed** - Pesquisei na internet sugestões de livros bons para ler. Aí achei legal a capa e o título deste livro. Fiquei com vontade de ler.

**Dan** - Tem um livro dessa coleção que nunca consigo comprar! Ela sempre esgota antes de eu chegar! (Em várias aulas volta a relatar fatos das histórias que lê dessa coleção.) Fui para POA e entrei em várias livrarias procurando os livros da coleção que ainda não tenho!

**Ar** e **Br** contam como é feita essa coleção. Questiono se há vários livros. **Ar** explica que sim e que entrou no site da editora e participou de um concurso para escrever uma história que aconteceu consigo.

**Ro** (pergunta) - Qual história tu escreveu?

**Ar** - Inventei uma. Eu gosto dessas histórias porque eu gosto de aventura.

**Th** relata o livro *Sangue do Monstro*, também da coleção *Goosebumps*. Coloca-se na frente dos colegas, nas mãos tem um resumo escrito, dobrado, que nem chega a abrir, mas o segura firmemente. É um aluno muito tímido. Seu relato é maravilhoso porque, à medida que vai contando a história, vai ficando menos tenso e a timidez parece desaparecer. Vai demonstrando intimidade com a narrativa e leva os colegas a também envolverem-se, fazendo com que demonstrem certo espanto

de ver o colega, que é quieto, tão solto, contando uma história. Demonstra muito envolvimento e emoção com a história.

**Ce** (faz muitas perguntas) - Por que escolheste este livro?

**Th** (responde) - Achei legal pela capa e o que li atrás da capa.

Muitos colegas fazem perguntas sobre a história e curiosidades que ela despertou.

**Th** (ao fazer a propaganda do livro diz) - Prá quem gosta de mistério, este livro é ótimo.

**Ge** (acrescenta) - Gosto desse livro porque leio tudo em um dia para saber o final.

**Da** - Olhei na internet e descobri que tem vários deles que ainda nem foram traduzidos.

Os relatos e os questionamentos feitos durante as apresentações revelam o quanto a curiosidade e a imaginação envolveram os alunos na proposta de trabalho. A atividade demonstrou que mesmo o espaço, campo tradicional da geografia, pode exprimir-se na literatura como um pano de fundo para que os alunos reflitam sobre uma série de questões. Além disso, a proposta oportunizou um espaço para a expressão dos alunos, valorizando a prática oral.

A relação entre geografia e literatura pode ser pensada a partir da categoria espaço. Todas as personagens presentes nas histórias relatadas inseriram-se em um estar-no-mundo, mesmo que imaginário. E o estar-no-mundo é ser-no-mundo, assim, o espaço se faz ontológico. Nesse sentido Moreira (2007) esclarece:

A literatura talvez seja a forma mais pura de apreensão da geograficidade. Nela a trama da experiência de espaço-tempo da geograficidade aparece na forma direta e imediata das significações, grafada no imaginário e na linguagem do personagem (p.158).

Dando sequência aos relatos, **Mp** apresenta o livro *Poderosa: Diário de uma menina que tinha o mundo na mão*, de Sérgio Klein, Editora Fundamento e destaca:

**Mp** - Minha prima indicou o livro. Ele conta coisas de menina. Fala de relacionamentos e problemas que a gente tem.

**Ca** (pergunta) - Qual a mensagem que o livro traz?

**Mp** - Que com paciência e cuidado a gente pode resolver muitas coisas.

A fala de **Mp** provocou muitos diálogos entre os alunos. Já o aluno **Fs** relatou *Descanse em paz, meu amor*, de Pedro Bandeira.

**Fs** - Escolhi o livro por causa da capa e do título. A história se passa em um sítio. Tudo parece tão real que quando acabei de ler o livro, dormi com a minha mãe.

Os relatos apresentados refletem a percepção desses leitores no que se refere a sua condição humana: os medos, as fantasias, os desafios a enfrentar, as possíveis soluções... Considerando que esses alunos estão deixando a infância e ingressando no universo adolescente, essa percepção se torna ainda mais importante, de modo que ela não pode ser esquecida pela educação.

[...] uma das finalidades da educação é permitir a cada um ter consciência de sua condição humana, situando-a em seu mundo físico, em seu mundo biológico, em seu mundo histórico, em seu mundo social, a fim de que tal condição possa ser assumida (MORIN, 2002, p. 199).

**CI** apresenta a leitura de: *Galeras, paqueras e pequenos pecados*, a autoria é de Cathy Hopkins.

**CI** - O livro conta a história de cinco amigas que resolvem colocar *piersen* escondido dos pais, em sinal de um pacto de amizade. Relata situações com problema de alcoolismo, andar nas ruas e vai contando a vida de uma adolescente.

Questionada se conhece pessoas que vivem dessa maneira, diz que sim e que os acontecimentos relatados na obra poderiam ser de qualquer cidade do mundo e envolver pessoas conhecidas.

Morin (2002), ao escrever a introdução de uma das jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por ele, intitulada *A Humanidade*, afirma: “O ensino tem o dever de integrar essa abertura da reflexão, em consideração dos adolescentes que têm diante de si sua própria vida a enfrentar” (p. 200). Podemos conhecer-nos através da literatura, pois ela fala profundamente de nós mesmos e retrata a vida de maneira dinâmica. Talvez resida nesse aspecto o encantamento que a ficção pode provocar.

Entrecruzando olhares e sensações entre a literatura e a geografia, podemos construir compreensões sobre a complexidade da vida e das práticas sociais, através de modos de pensar abertos e livres, a fim de enfrentar os desafios de



nossa época. Para isso, é importante percebermos que toda formação é uma construção.

[...] O espaço e as próprias percepções e concepções sobre ele são construídos na prática social. Portanto, a consciência do espaço, ou a consciência da “geografia” do mundo, deve ser construída no decurso da formação humana, incluindo aí a formação escolar (CAVALCANTI, 1998, p. 24).

**At** trouxe o livro *Os Lusíadas*, de Luis de Camões, adaptado por Edson Braga. O relato envolveu a todos de maneira significativa. **Ar** comentou que esse não é o livro original, trata-se de uma história recontada e que o pai comentou com ele sobre o original, que leu quando era adolescente. Ao dizer os motivos de trazer o livro, afirma que achou interessante porque a narrativa conta coisas que estão sendo estudadas na disciplina de história. E ainda, que ele mistura uma coisa que aconteceu (fato histórico) com os mitos.

**Ed** comenta que já leu toda essa coleção e que as histórias são muito interessantes. Percebo **At** utilizando esta obra como forma de ligação dos saberes ao relacionar o fato histórico com a mitologia e com a geografia.

**Fa** apresenta o livro *Admirável mundo louco*, de Ruth Rocha, destacando a história *Quando a escola é de vidro*. O relato, as ilustrações e os questionamentos provocaram um intenso debate sobre as questões espaciais, de como as pessoas agem transformando o espaço e o quanto ele pode influenciar o comportamento e os modos de agir.

Relacionando as informações da ficção ao mundo cotidiano de nossos alunos, através dos elementos espaciais, sejam eles concretos ou imaginários, podemos entender melhor o mundo em que vivemos. O espaço é um elemento fundamental da existência, sendo transformado para que a vida possa acontecer. Essa transformação e essa construção do espaço nos constituem, nos formam e transformam enquanto indivíduos e sociedade.

Usar a palavra e, sobretudo, o sentido do fazer e do transformar o espaço ajuda a compreender o quanto essa transformação e construção do espaço nos influenciam e se reflete em nós. À medida que o espaço é modificado, modificam-se também as pessoas que dele fazem parte.

O aluno **Fr** falou do livro *Tipo assim*, Clarice Bean. A autora é Lauren Child.

**Fr** - Minha prima indicou o livro. Ele não é cansativo de ler. A história se passa em uma escola. O interessante é que tem coisas escritas dentro das imagens. Isso chama a atenção. Mistura letras de diferentes formatos e tamanhos.

Os colegas pedem para olhar mais de perto. Observam com interesse, é impressionante como as imagens chamam a atenção. Atraem a atenção por expressarem com a linguagem visual, que é diferente da palavra escrita, idéias sobre a história. O interesse dos alunos pelo livro é geral, todos querem olhar mais de perto, inclusive eu. Transcrevo a seguir algumas das falas que aconteceram.

**Ag** - Como esse negócio de letra diferente chama a atenção!

**Lu** - A gente olha tudo isso primeiro e depois começa a ler.

**An** - É porque é diferente do comum.

**Ro** - Os desenhos que tem também fazem isso. As vezes a gente escolhe um livro pelos desenhos da capa.

**Ju** - É porque é uma coisa que de cara a gente enxerga.

**Ed** - Chama a atenção e a gente fica curioso.

**Questiono** - E faz pensar?

**Rd** - Claro que sim e ainda a gente imagina várias coisas, principalmente se ainda não lemos a história.

As imagens e os desenhos trazem para os alunos a possibilidade de observar, interpretar e criar suas ideias sobre a história. Eles também convidam a imaginar. A linguagem veiculada pelas imagens dialoga diretamente com o jovem, ela está presente no seu cotidiano, por isso mostra-se como uma importante ferramenta para o ensino de geografia. Alves (2004) descreve essa magia provocada pelas imagens:

Meu pensamento é um devorador de imagens. Quando uma boa imagem me aparece, rio de felicidade e meu pensador se põe a brincar com ela como um menino brinca com uma bola. [...] Amo as imagens, mas elas me amedrontam. Imagens são entidades incontroláveis que freqüentemente produzem associações que o autor não autorizou. Os conceitos, ao contrário, são bem-comportados, pássaros engaiolados. As imagens são pássaros em vôo... Daí seu fascínio e perigo (p. 67).

Seguindo a organização do cronograma, a aluna **Ta** apresentou o livro *A fantástica fábrica de chocolate*, de Roald Dahl.

**Jr** (comenta) - Este livro é muito antigo, acho que é da década de 1920.

**Ta** - Escolhi ele porque achei interessante. Só li o livro, não olhei o filme.

**Jh** - O livro sempre é melhor que o filme.

Discutimos sobre isso.

**Ta** - Foi minha prima que indicou, dizendo que tinha muitas aventuras e eu gostei. Comprei na Feira do livro em Porto Alegre.

O aluno **Da** apresentou *O exorcista*, o autor é William Peter Blatty. A turma está em total silêncio ouvindo o relato da história. Da conta parte do enredo e diz que o livro é bem mais completo que o filme. Para ele, o livro marcou por causa da história, que se passa toda em uma casa. Resolveu lê-lo depois de assistir o filme. O livro foi lançado em 1971 e o filme em 1973.

A aluna **Lu**, muito emocionada, relata o livro *Mau começo* – 1º. Livro da coleção *Desventuras em série*, de Lemony Snicket.

**Lu** - Este livro faz parte de uma coleção de três. E os três são contados em um filme que tem outro nome. Já olhei o filme, mas os livros são melhores. As histórias continuam nos próximos livros, aí tem que continuar lendo. Conta coisas de vida, do dia-a-dia, misturado com fantasia.

O cinema e a literatura, cada um a sua maneira, mostram-se como possibilidades para apreender as condutas humanas. Morin (2002) destaca:

[...] a literatura, poesia, o cinema, as artes não são coisas que devem ser estudadas e até mesmo dissecadas unicamente de maneira formal, exterior. São também coisas que nos falam profundamente de nós mesmos. Os adolescentes adquirem o conhecimento de si mesmos, de seus sentimentos, de suas verdades, de sua ética profunda por meio dos livros, dos romances ou dos filmes (MORIN, 2002, p. 270).

Enquanto professora de geografia, desejo que os alunos possam falar e refletir sobre si mesmos, suas vivências e seu cotidiano para que nesse processo desenvolvam possibilidades de estabelecer trocas e ajuda mútua entre os colegas. Abrir espaços de fala e escuta nas aulas de geografia pode oportunizar momentos de reflexão e discussão sobre as práticas do dia-a-dia, materializadas nos espaços.

Acompanhando a organização das apresentações, **Pd** descreve a narrativa do livro *Deltora Quest*.

**Pd** - Este livro faz parte de uma coleção de quinze livros. São de aventura e mistério.

Questiono se leu os outros e ele afirma que sim, já leu todos!

**Pd** - Para ler e entender estes livros tem que prestar atenção em todos os detalhes, acrescenta.

**Al** (comentam)- O Pd é o cara ideal para ler esses livros! Ele sempre vê detalhes que ninguém percebeu!

Nas apresentações, notei uma intensa comunicação entre o afetivo e o intelectual, aspecto que é ressaltado nos comentários que traduzem as relações estabelecidas. Os alunos não estavam apenas apresentando um livro e narrando uma história estranha, desconhecida. Ao mencionar a vida das personagens e suas aventuras, cada um falava também de si mesmo, do seu olhar intelectual e afetivo sobre a história, provocando relações que ultrapassam o conhecimento geográfico.

As relações de identidade que criamos sobre nós mesmos e o mundo são fabricadas multidimensionalmente pelas referências afetivas, imaginárias e representativas que temos em relação a nós mesmos e em relação ao nosso próximo. Referências que se justapõem, fabricando assim uma compreensão e uma inteligibilidade que orientam o nosso processo auto-referencial contínuo: ser, pensar e sentir fundam uma unidade dialógica, tecida por uma multidão de fios da complexidade subjetiva e da complexidade de compreensão do mundo real (VEGA; STROH, 1999, p. 182-183).

Na *escola 2*, os livros relatados, na maior parte, foram retirados da biblioteca escolar. Ao propor a atividade, percebo um ar de desconfiança por parte dos alunos. Parecem com o olhar, questionar: “Isto é geografia”? Abro um espaço de escuta a fim de ouvir o que tem a dizer:

**Ro** - Profe, isso é geografia?

**Lu** - O que um livro de histórias tem a ver com as aulas de geografia?

**Fe** - Leitura é coisa da aula de português!

**Ni** - Não vai ter uma lista de leitura obrigatória?

**Ju** - Acho que vai ser interessante, mas achei que não se fizesse isso nas aulas de geografia.

Digo-lhes que quero experimentar esta ideia com eles e vou questionando:

**Prof.** - Os livros contam histórias, certo?

**Ag** - É, algumas são verdadeiras, mas a maioria foi inventada!

**Prof.** - As histórias dos livros são de que?

**Na** - De coisas que acontecem ou poderiam acontecer com as pessoas, animais...

**Pd** - Mistérios, aventuras...

**Ro** - Problemas que precisam ser enfrentados, resolvidos.

**Fe** - Num livro, quem escreve pode inventar muito, se quiser.

**Prof.** - Acontecem onde?

**Rn** - Em lugares de verdade ou imaginários.

Explico-lhes que vamos usar as histórias dos livros para pensar na nossa vida, nos nossos sentimentos, aventuras, mistérios, dificuldades, problemas, etc. E refletir também sobre como os acontecimentos se misturam com os lugares. Digo-lhes que quero provocá-los no sentido de buscarmos outras possibilidades de trabalho e que, ao mesmo tempo, fiquem instigados em sua curiosidade e imaginação.

**Ag** - Acho que vai ser diferente e divertido!

Como professora, quero fazer da aula de geografia algo estimulante no sentido de despertar a curiosidade e a imaginação, tão esquecidas na escola. Quero que a geografia estabeleça relações com a vida e não trabalhe apenas com dados e informações desconectados. Além disso, quero que provoque surpresas e desafios nos alunos e em mim, motivando a busca por possibilidades de práticas que possam religar saberes, diversificar formas de expressão e linguagens. Dantas (2004) auxilia-me a expressar esse pensamento ao escrever:

Ciência, arte e literatura são campos de complexificação do real. Semeiam e são semeados pelos labirintos da razão e imaginação, das imagens e das palavras. Longe da simplificação e do equilíbrio, nelas pulsam as reservas do *sapiens-demens*, seus desejos, antagonismos, contradições e complementaridades. A geografia, como escrita complexa da Terra, escreve o seu "catálogo de memórias" dialogando com as linhas finas da imagem e da imaginação que alimentam a condição humana (p. 251).

O aluno **Um** relata o livro *Uma história do outro mundo*, de Regina Sormani Ferreira, publicada pelas Edições Paulinas. Ele mostra o livro e conta a história de um fantasma que queria um lugar para cantar. A história se passa em uma cidade fantasma. Diz ter escolhido esse livro porque gosta de aventuras.

**Gi** apresenta *As pilhas fracas do tempo*, de Léo Cunha, publicado pela Atual Editora. Relata dizendo que é um romance e que achou a história muito legal, pois ela acontece num colégio e fala da vida das pessoas desse lugar.

**Jô** se emociona ao contar a história *Depois que você morreu*:

**Jô** - É a história de uma menina que perdeu a mãe e tudo o que acontecia na sua vida ela relatava escrevendo cartas.

Segundo a aluna, o livro a marcou profundamente e ela se interessou muito pela história. O relato gerou uma discussão em que muitos se envolveram trazendo considerações sobre como seria perder os pais.

**Ma** - Eu sentiria mais perder minha irmã!

Vários começam a contar histórias de abandono de crianças e com quem ficariam se perdessem os pais.

**Ma** (pergunta ansiosa) - Profe, a gente não iria pra um orfanato, né?

Conversamos sobre isso. Muitos interagem falando, perguntando, inferindo opiniões. A discussão fez com que os alunos que pouco se manifestam durante as aulas, participassem de maneira intensa. A situação de abandono tocou-lhes profundamente e falar sobre isso pareceu ser um caminho para refletir sobre a sua vida.

**Vi** - Não consigo nem imaginar perder meus pais!

**Br** - Quando eles se separam parece que já tem uma perda, porque a gente fica com um deles, o pai ou a mãe, e o outro vai embora.

Na discussão trazem vários exemplos de crianças cujos pais se separaram. Alguns falam de suas próprias situações de separação na família. Para muitos, é algo corriqueiro, havendo, inclusive, casos de separações sucessivas. Outros se referem à situação como algo doloroso, mas que preferem assim a continuar vendo seus pais brigarem.

A aluna **De**, seguindo nosso roteiro de apresentação conta *Garotas: Amigo virtual*.

**De** - É a história de uma menina que conheceu um amigo virtual pela internet. Mentiu a idade e acabou se metendo em muita confusão por isso. Escolhi este livro pois dá uma lição de vida e é algo que pode acontecer com a gente!

Com essa prática, percebo os alunos buscando possibilidades para compreender melhor a natureza humana em geral, estabelecendo relações com as

experiências dos outros, trazendo-as como contraponto às situações vividas por eles, seus sentimentos de pertencimento ao lugar, seus desafios, suas dificuldades, seus sonhos, seus desejos.

Quando lemos, pensamos o eu, o nós e o outro, pois o conhecimento, as opiniões, as imagens e os sentimentos refletidos na escrita são informações que se manifestam na sociedade. E mesmo tempo em que leio e penso, sinto, de modo que o texto não me é indiferente. Para Vicent (2002),

A escola não pode ir contra o humano, ela deve ser uma escola de sentimentos. Eu defendo o prazer, é claro, mas mais do que isso, defendo a totalidade das emoções. São elas que permitem o reconhecimento do outro. Processos que se opõem encontram-se no centro das paixões (p. 184).

**Br** apresenta *O Caminho para o Vale Perdido*, de Patrícia Engel Secco. Destaca que o livro marcou porque fala do lixo, um problema do mundo atual. Além da história, no final do livro há dicas de como reciclar o lixo.

**Br** - A história é de um rato que morava em um lixão e lá encontra um livro que é um manual de reciclagem.

A aluna **Le** mostra e relata o livro *O aprendiz de feiticeiro*, integrante da Coleção Conte Outra vez, Xuxa. Ela faz um relato envolvente. O silêncio do grupo é total, percebe-se a atenção a todos os detalhes. O silêncio aponta o envolvimento do grupo no relato da colega. Muitas vezes, o clima de silêncio em aula é visto como uma qualidade do professor, como sinal de domínio da turma, de limites, o que também não significa necessariamente que está acontecendo aprendizagem. No dia-a-dia da sala de aula, a atenção depende diretamente do grau de envolvimento do aluno.

O livro é da aluna, aspecto não muito comum na escola. **Br** pede para olhar as ilustrações da história no livro. Ao ser questionada sobre o motivo de trazer esse livro, diz que ele a marcou porque dá uma lição pra vida:

**Br** - não mexer no que não deve! Sinto uma coisa boa ao ler esta história e já li várias vezes.

O aluno **Je** trouxe o livro *Tá faltando um dedo*. Os colegas pedem para olhar as figuras. Ele faz uma propaganda do livro aos colegas imitando um comercial da RBS e acrescenta:

**Je** - O guri dessa história tem a ver comigo, é teimoso como eu!

Todos acham graça.

Enquanto professores, buscamos criar possibilidades para um ambiente em que ocorram aprendizagens e, mas mais do que isso, queremos os alunos efetivamente envolvidos por inteiro nas práticas pedagógicas propostas. Queremos que tragam seus sentimentos e emoções para a sala de aula. E que haja espaço para elas.

Graça e sedução parecem um par perfeito que nos fascina e são nossos aliados no processo que envolve a aprendizagem. Tão buscados e nem sempre alcançados ou possíveis. Por quê? Talvez por conta de trabalharmos com os conhecimentos separados, sem estabelecer ligações entre eles, sem transitar pelos múltiplos saberes.

O conhecimento está naturalmente ligado à vida, fazendo parte da existência humana. Assim, todo o conhecimento abrange características individuais, existenciais e subjetivas, norteadas pela emoção, além das características objetivas norteadas pela razão. A sala de aula pode ser um espaço múltiplo entre a razão e a emoção.

A aluna **Ma**, muito envolvida com a história, apresenta *Mania de explicação*, da autora Adriana Falcão. Ela discute comigo, pois quer ler a história e não contá-la. Quando consigo convencê-la, diz que retirou o livro na biblioteca da escola e que a história é de uma menina que explicava tudo, menos o amor. Acrescenta que a história marcou porque se identificou com a menina: também quer explicar tudo e, segundo a mãe, ela é como a personagem.

A aluna **Vi** traz o livro *Caderno de viagens: fora de casa, fora do ninho*, de Guto Lins. **Vi** conta a história de uma pessoa que foi conhecer diferentes países e se apaixonou, mas teve muitas dificuldades de se aproximar da pessoa amada.

**Vi** - O final é feliz, pois tudo dá certo! Na verdade, o autor contou sobre uma viagem que fez pela Europa.



Ao longo da prática proposta, constatei que os alunos querem conhecer mais e refletir sobre si mesmos. Nas atividades da sala de aula e comumente oferecidas pela geografia, nem sempre esses momentos são oportunizados porque, muitas vezes, busca-se a mera transmissão de informações a fim de dar conta de uma listagem de conteúdos pré-determinados.

**Mi** apresenta *Uma estranha aventura em Talalai*, de Joel Rufino dos Santos.

**Mi** - O livro conta uma história de traição e o lugar não existe de verdade, foi inventado.

Ele vai contando a história a partir das ilustrações do livro, associando as palavras escritas e também faladas à outra linguagem: as imagens. Através das histórias lidas por esses alunos, abrem-se possibilidades de trabalharmos com a imaginação. Nesse sentido, a linguagem poética oferece múltiplos caminhos. A aluna **Va** afirma:

**Va** - Eu gosto muito de poesias, por isso retirei o Livro Jovens poetas de Lajeado, ano 2007, na biblioteca e escolhi uma poesia para ler pra vocês.

COISAS DA VIDA

Se alguém chegar pra você e perguntar:  
"Você viveu?"

Diga: "Sim eu vivi porque a vida é curta"

Se alguém chegar pra você e perguntar:  
"Você sofreu?"

Diga: "Sim, eu sofri porque quem ama sofre."

Se alguém chegar pra você e perguntar:  
"Você perdeu?"

Diga: "Sim, perdi, mas não a esperança."

Se alguém chegar pra você e perguntar:  
"Você amou?"

Diga: "Sim, eu amei, vivi, sofri e perdi,

Mas não a esperança

De um dia ser feliz."

**Va**, ao trazer um livro de poemas, surpreendeu os colegas com mais esta possibilidade. As poesias que compõe o livro trazido por ela foram criadas por jovens estudantes do Ensino Fundamental da cidade de Lajeado, que tiveram seus poemas selecionados para publicação anual organizada pelo Rotary Club de Lajeado -Engenho.

O tema do poema que a aluna trouxe é a vida numa mistura de sentimentos. A colega apresentou possibilidade de levar-nos também à dimensão poética da

existência humana. Questiono-a sobre o motivo de ter escolhido esta poesia entre tantas e ela diz:

**Va** - Primeiro foi uma menina que escreveu, ela tem a idade próxima da minha. Além disso, a poesia fala de alguém perguntando a alguém sobre a vida que foi ou está sendo vivida, se houve sofrimentos, sobre as perdas, sobre o amor e sobre a esperança de felicidade. Acho que vida da gente tem tudo isso!

Percebo a aluna estabelecendo profundas relações entre o tema do texto e a vida pessoal. Através da poesia ela pôde apresentar também as suas preocupações e questionamentos pessoais. Os colegas e eu surpreendemo-nos com a escolha de um poema. Não tínhamos pensado nessa possibilidade. Quando ela encerra a apresentação, o livro circula entre a turma e eles leem diferentes poesias. Digo-lhes que também podem participar das edições futuras escrevendo suas poesias para serem publicadas. Alguns se sentem animado com a ideia.

**Va** (entre sorrisos afirma) - Já vou começar a pensar em escrever a minha!

Percebo que se criou a possibilidade da aula ser um espaço para falar si próprio e de seus sentimentos através da poesia. Estimulo-a também em outras aulas e, algumas vezes, ela mostra trechos de ideias que tem para sua poesia.

A seguir, transcrevo as manifestações dos alunos sobre o que dizem ter sentido realizando esta atividade.

### **Escola 1**

**Is** - A atividade dos livros foi muito boa porque podemos compartilhar com os colegas o que lemos.

**Fe** - Quando a profe falou a atividade achei que não iria ser tão legal, depois gostei muito pois os livros que foram apresentados eram muito bons e eu senti vontade de lê-los, o que é super raro para mim!

**Pe** - Eu me senti conhecendo melhor os outros e vice-versa.

Compartilhar, conhecer-se melhor, vontade de ler... manifestações de desejos e de ações. Contatos e trocas de afeto e conhecimentos estabeleceram-se. Acredito que foi a atividade que oportunizou isso. Em uma aula baseada na transmissão de informações em que o professor fala e os alunos escutam, educação bancária nos dizeres de Paulo Freire (2005), provavelmente não seria assim.

**An** - Eu senti os livros e a vontade de ler se libertando de dentro de mim!

**Ro** - Conhecemos livros novos que fizeram a gente se interessar por ler.

**Mp** - Foi muito interessante porque além de sabermos de que livro cada um gosta, discutimos onde e como era o lugar, as pessoas e coisas da história que estava sendo contada.

**Ju** - É uma experiência muito boa: mostrar, discutir e saber sobre livros.

**Ed** - No relato do livro marcante seu senti um pouco de medo para apresentar, mas quando comecei a contar me senti 'cara'.

**Ac** - Gostei bastante porque além de eu aprender mais geografia, fez eu conhecer história diferentes e ter vontade de ler mais.

**Ca** - Eu senti vontade de ler todos os livros. Cada livro e cada modo de contar o livro era diferente e mais interessante.

**Ad** - Eu achei interessante fazer apresentações sobre os livros, pois além de descobrirmos novos livros, achamos dentro deles a geografia.

Lugares, pessoas, histórias... Os tempos e as ações materializadas no espaço. O quanto desejamos que os alunos percebam e estabeleçam essas relações. “Encontrar a geografia na literatura”, isso também é espaço! Abrir possibilidades para que os alunos possam mostrar e contar, de diferentes maneiras, suas descobertas, idéias e sentimentos, também é geografia.

## **Escola 2**

**Ev** - Eu gostei muito dos livros contados porque os colegas contaram histórias interessantes e nós podemos conhecer as histórias. Muitas propagandas feitas foram engraçadas.

**Br** - Fazer o trabalho com o livro marcante foi interessante porque pude ver o que os colegas gostam de ler.

As falas e reações dos alunos manifestam a necessidade e vontade de conhecer e saber do outro, conteúdos não expressos nos programas curriculares das escolas.

**Va** - Foi muito legal. Me senti realizada ao contar o livro.

As formas de nos comunicarmos com o mundo, pelas quais aprendemos, configuram-se em ambientes de experiência e aprendizagem singulares. Durante as apresentações e relatos dos alunos, senti que estes, em sua maioria, adquiriram conhecimentos e obtiveram vivências únicas. Desenvolveram atitude reflexiva sobre o que leram e estabeleceram relações entre suas ideias.

A atividade proposta abriu possibilidade para que os alunos ampliassem a linguagem, expandissem suas visões de mundo e a compreensão do que lhes

acontece. Falando, manifestaram seus pensamentos. Durante os debates, buscamos contextualizar as histórias nos espaços em que aconteciam, percebendo a multiplicidade de olhares que podem estar presentes. Referindo-se à prática da leitura, Sacristán (2007) orienta:

A pessoa leitora não é um produto natural ou espontâneo do desenvolvimento social e humano, mas um ser que deve ser construído, dotando-o das capacidades relacionadas com o domínio da leitura, estimulando os gostos para praticá-la e imprimindo uma orientação à sua personalidade. Tal arquétipo humano constrói-se nas experiências de leitura proporcionadas (p. 94).

Na *escola 1*, percebi os alunos muito interessados na prática proposta. É como se para muitos o sentido de ler já fizesse parte do cotidiano: compram, presenteiam livros e vão à biblioteca com frequência, mesmo fora do horário escolar.

Na *escola 2*, os alunos muitas vezes questionavam se era mesmo necessário que todos participassem da atividade proposta. Para eles, ler era mais uma das atividades da escola e a biblioteca restringia-se ao lugar aonde se vai só quando é preciso. Muitos não têm o hábito de frequentá-la fora do horário escolar e considero fundamental que se criem desafios que estimulem a leitura e mudem esse comportamento.

Muitos dos livros relatados pelos alunos da *escola 2* eram de literatura infantil pois, na opinião deles, eram mais fácil de serem contados. Desenvolver mais o gosto e o hábito pela leitura passa a ser um desafio nessa *escola*. Sinais positivos já apareceram: alguns alunos mostrando outros livros que retiraram porque sentiram vontade de ler e outros circulando entre as estantes de livros da biblioteca em momentos vagos, no turno oposto às aulas.

Nas duas escolas a atividade proposta mostrou-se um caminho de múltiplas possibilidades para estabelecer ligações entre a vida e a geografia através da literatura. A partir dessa experiência posso afirmar que o aluno estimulado, lê!

## 6 A MINHA ALDEIA TEM... – PRÁTICA 3

Vivemos no espaço, nos situamos nele, ocupamos lugares. Esse espaço tem uma aparência que compõe suas paisagens e que é resultado de processos dinâmicos e incessantes de construção das pessoas que ali vivem e, por isso, repleto de historicidade.

Conhecer e entender o espaço torna-se possível através da observação desses movimentos contínuos de construção e reconstrução das pessoas entre si e com a natureza. Compreender o espaço é compreender que sua apresentação resulta da história das pessoas que nele vivem e o transformam, buscando a sobrevivência e a satisfação de suas necessidades.

Nesse contexto, a geografia escolar assume o compromisso, partindo das vivências diárias dos alunos, de conhecer e exercitar as relações espaciais e oportunizar a compreensão do espaço em que vivem e, desse modo, fazer com que possam “aprender a pensar o espaço” (CALLAI, 2005, p. 229).

Mas como isso pode acontecer? Freire propõe uma leitura crítica do mundo através da leitura da palavra. Acreditamos ser fundamental o exercício e a aprendizagem da leitura e da escrita do mundo através da análise do espaço geográfico que traz as marcas da vida das pessoas. Fazer a leitura crítica nesse sentido, é

fazer a leitura do mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca de sua sobrevivência e da satisfação de suas necessidades (CALLAI, 2005, p. 228-229).

### 6.1 LENDO E REPRESENTANDO O ESPAÇO: MAPA

Com a leitura do mundo através do espaço, é possível produzir o próprio pensamento e fazer a representação do espaço em que se vive. “Não basta saber ler o espaço. É importante também saber representá-lo, o que exige determinadas

regras” (CALLAI, 2005, p. 244). O mapa apresenta-se como uma possibilidade de leitura e representação, talvez a mais lembrada.

Muitos alunos, quando questionados sobre qual a ideia associada à palavra geografia, dizem que são os mapas. A verdade é que grande fascínio se estabelece no encontro entre os alunos e os mapas, no entanto, na escola, eles são relegados às situações de aprendizagem secundárias, ficando esquecidos e tornando-se pouco compreendidos.

“O mapa é um símbolo que representa o espaço geográfico, de forma bidimensional e reduzida” (PASSINI, 1998a, p. 23). Ler mapas significa interpretar a linguagem cartográfica, uma linguagem especial, ou seja, é necessário decodificar seus símbolos para entendê-la. Esse processo não é simples, como também não é simples aprender a ler, e prescinde igualmente de um processo de alfabetização, nesse caso denominado de cartográfica, necessária para compreender que “o mapa é uma representação codificada de um determinado espaço” (ALMEIDA; PASSINI, 1989, p. 15).

O processo para que o aluno possa entender a linguagem cartográfica (alfabetização cartográfica) não se resume a copiar contornos ou pintar mapas, mas em experienciar a função de mapeador, fazendo o mapa. Acompanhando as etapas de sua execução, ele adquire familiaridade com as especificidades dessa linguagem.

Na *escola 1* trabalhávamos com a divisão territorial e localização do Brasil, no continente e no mundo, já que faz parte do currículo de geografia da 6ª série o estudo do Brasil e suas regiões. Ao manusear o Atlas, que todos os alunos possuem, observando os mapas referentes ao Brasil, vários comentários e perguntas iam sendo feitos pelos alunos.

**Ar** – Por que usaram estas cores no mapa dos estados do Brasil? Tem que ser estas cores? Por quê?

**Ta** – Sempre se usa estas cores?

**Lu** – Como vou saber onde ficam os lugares no mapa?

**Fa** – Em todos os Atlas os mapas são iguais?

**An** – Por que tem estes mapas no Atlas?

Ao longo das aulas em que usávamos os mapas do Atlas, parecia-me que alguns alunos tinham a ideia de que o mapa era uma mera ilustração e não um instrumento com o qual podíamos ler o espaço.

Na *escola 2*, durante a apresentação de um trabalho que envolvia a prática 2, surgiu um intenso debate sobre o globo terrestre e, a partir disso, em várias aulas manuseamos e utilizamos o globo. Em um desses momentos, acompanhei a conversa abaixo:

**Ma** – Os mapas são feitos do “carimbo” do globo no papel?

**Lu** - Não! É como se eles abrissem o globo e batessem (mostra) para ficar no papel.

**Ma** – Mas daí não sai tudo direitinho. Vai ter partes que vai ficar dobrado. Vai mostrando e explicando no globo.

**Lu** – É mesmo! E aí como será que ficam esses amassados no mapa?

Olham pra mim como quem pede ajuda e explico que hoje há meios modernos de fazer isso, pois há satélites e computadores. Para fazer o mapa é preciso transferir (projetar) coisas que são tridimensionais (mostro isso em objetos), em bidimensionais (de cima). Acrescento que, como o globo é redondo, não há como fazer mapas dele sem deformar algum aspecto. Encontro em um Atlas exemplos de projeções e mostro a eles. Aproveito para distribuir o Atlas que trouxe de casa para os alunos que estão em grupos. Eles olham, comentam e procuram a cidade de Lajeado.

Falar tudo isso não me pareceu tão significativo quanto experienciar situações, então, com o intuito de oportunizar um momento de mapeadores, propus aos alunos das duas escolas a atividade chamada: “De casa até a escola”.

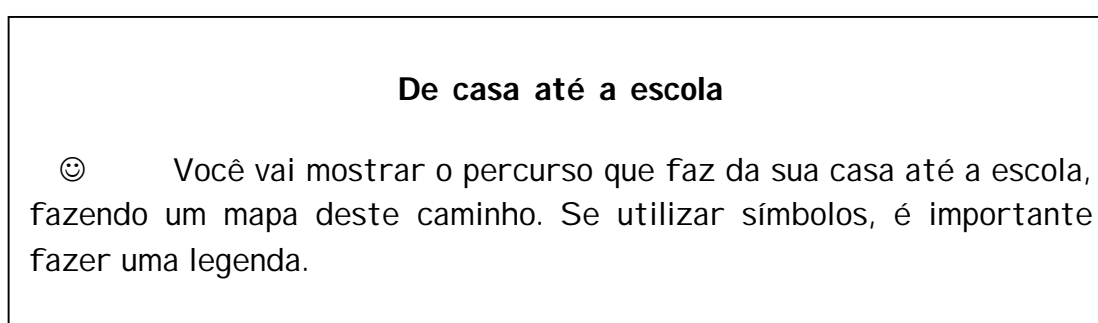


FIGURA 13: Atividade proposta aos alunos – parte 1

Na *escola 1*, os alunos iniciaram fazendo um pouco do trabalho na sala de aula, usaram o tempo para conversar sobre como fariam o caminho e outros assuntos, pois muitos juntaram-se em pequenos grupos. A atividade proposta exigia planejamento e muitas habilidades de pensamento, pois era preciso pensar no

caminho, ir fazendo deslocamentos mentais e depois planejar como fazer o mapa no papel e por fim, executá-lo.

Os alunos que moram próximos uns dos outros discutiram, posicionaram-se com o corpo, gesticularam mostrando trechos do caminho para explicar. Pela observação das reações e explicações dos alunos nos grupos, fica evidenciado o quanto é difícil fazer a leitura de um mapa, pois geralmente se olha para ele como algo pronto e acabado, mas para compreendê-lo precisamos interpretá-lo e isso leva a uma abstração imensa.

O trabalho foi concluído em casa e combinamos que o mesmo seria trazido em duas semanas. Na data combinada, organizamos um círculo para conversarmos sobre e, quem quisesse, poderia apresentar o seu mapa. Transcrevo a seguir, alguns comentários dos alunos.

**Ni** - Foi difícil fazer este mapa por causa do tamanho das coisas na realidade. Tive dificuldade.

**Ro** - Foi difícil fazer dar certo o tamanho da folha e o que queria desenhar.

**Ta** - Quando tinha feito um pedaço, tive que apagar, pois vi que não ia entrar no espaço que restava!

**Fe** (mora em Estrela, município vizinho a Lajeado) - Comecei em Estrela e aí a BR parecia do lado da minha casa, mas na realidade não é.

**Au** - Eu achei difícil desenhar as casas na quadra. O trajeto eu achei fácil de fazer pois eu moro perto do colégio.

As falas dos alunos e a observação de alguns trabalhos que foram sendo apresentados manifestam a dificuldade de pensar o todo do trajeto antes de desenhá-lo. Às vezes, inicia-se o desenho e em determinado momento falta espaço no papel, pois esse processo envolve uma abstração muito grande sobre o tamanho do terreno no real e sua transposição para o papel, através do desenho. Penso que talvez fosse melhor se os alunos tivessem feito esquemas (rascunhos), criando pré-mapas para depois elaborar o seu mapa.

O mapa que segue (Figura 14) , é expressivo para mostrar as constatações e considerações feitas durante a execução e apresentação dos trabalhos.



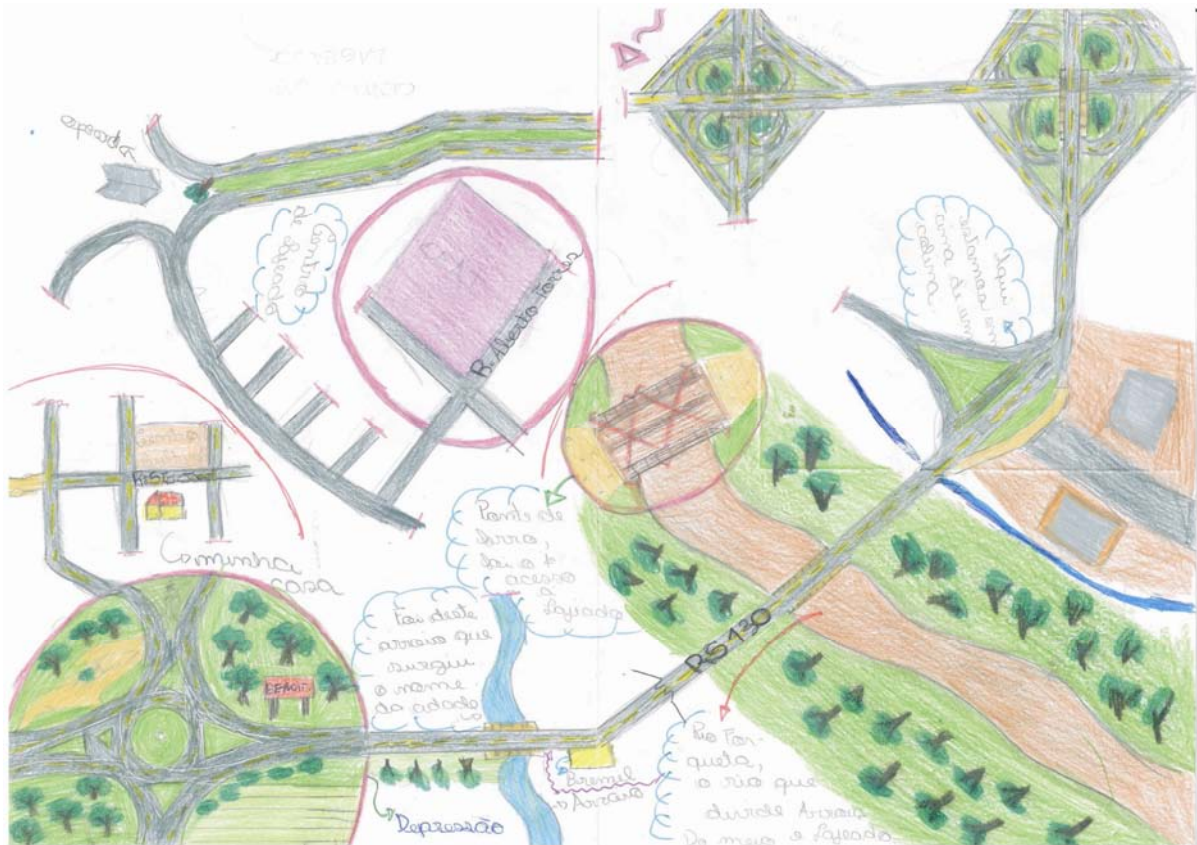


FIGURA 14: Caminho de casa até a escola - Escola 1: Trabalho da aluna Is

Nesse mapa a localização dos lugares uns em relação aos outros não foi considerada, pois há trechos do caminho que não foram representados e outros estão isolados em relação à posição que ocupam no espaço real. Observa-se que a representação foi várias vezes interrompida, uma parte do caminho não foi representada e na continuidade, foi representada outra parte do trajeto.

Voltamos a destacar que no mapa é preciso planejar o tamanho dos elementos representados em relação ao tamanho da folha. Chamo a atenção da turma para um elemento importante que precisa ser considerado no processo de mapear e ler mapas: a redução proporcional que é feita com uso da escala. Explicando esse aspecto com auxílio do quadro negro, muitos alunos comentam que observam isso nos mapas. Alguns pegam o Atlas e vão mostrando as escalas e os mapas correspondentes. Vários se juntam a esses colegas para observar e comentar. Sugiro compararem a escala e a representação nos mapas: planisfério, continente americano, Brasil e Rio Grande do Sul.

**Rw** - Olha só! No planisfério o número da escala é muito maior que no RS!

**Ro** - E olha o que aconteceu com os lugares que estão sendo mostrados: primeiro é o mundo todo, depois o continente, depois o país e, por fim, o estado.

**Am** - Isso tem ligação mesmo.

Mesmo sendo algo que exige muita abstração, observo que os alunos estabelecem relações entre a escala e a área representada em situações agora contextualizadas. Desse modo, compreendem que a “escala é a relação entre as medidas do mapa e as medidas correspondentes no terreno” (MARTINELLI, 2005, p. 55), e que acontece uma redução proporcional para que os elementos caibam representados no mapa.

Nós não utilizamos a escala nesta atividade, mas quando lemos um mapa, ele tem a indicação da escala para informar o quanto houve de redução. Isso é importante para termos ideia das dimensões reais.

No mapa que segue, Figura 15, diferente da situação anterior, fica evidenciada a redução proporcional, embora sem a utilização expressa da escala. Nele podemos observar que a localização dos lugares uns em relação aos outros foi considerada. A perspectiva (visão vertical) é percebida nos elementos representados. Há proporção entre os elementos. A simbolização corresponde aos equivalentes gráficos (cores), embora não tenha sido estruturada a legenda.



FIGURA 15: Caminho de casa até a escola - Escola 1: Trabalho do aluno Ge

O mesmo não pode-se dizer do mapa da Figura 16, onde observa-se que a localização dos lugares uns em relação aos outros foi considerada, embora a distância de todo o trajeto seja maior do que a representada no mapa. O mapa passa a impressão de que a casa e a escola são mais próximas do que no terreno real.

A perspectiva (visão vertical) é percebida na maioria dos elementos representados, embora haja elementos rebatidos e desdobrados, sendo vistos a  $45^\circ$ . Há proporção entre os elementos, mas não com o todo do trajeto. A simbolização corresponde aos equivalentes gráficos e a aluna estruturou os símbolos utilizados em uma legenda, alguns por equivalentes gráficos (números e cores), outros conforme o são no real.

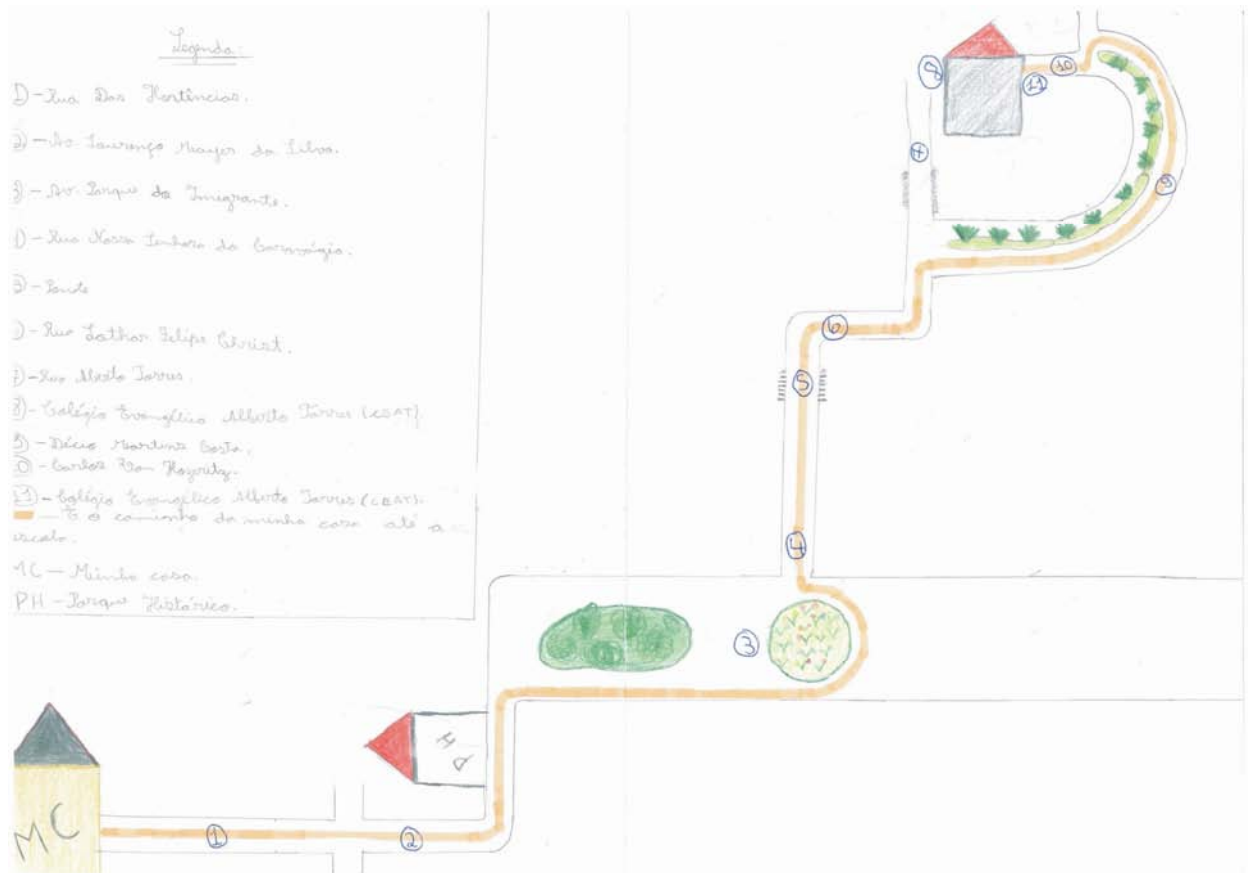


FIGURA 16: Caminho de casa até a escola - Escola 1: Trabalho da aluna Ju

Fazendo uma leitura comparativa entre os mapas, chamo a atenção dos alunos para o fato de que as observações que vamos fazendo não têm a intenção de apontar erros. Pelo contrário, fazem parte do processo de construção de cada um e do grupo. Eles compreendem e se interessam muito em poder observar o que poderia ser diferente nos registros dos colegas para avaliarem o seu próprio mapa. A aluna **Fr** comenta:

**Fr** - O mapa nem sempre fica como é na realidade!

Acrescento que todos os mapas têm deformações e que o mapeador faz escolhas do que vai deformar menos ou mais, dentro das possibilidades existentes.

**Prof.** - Vocês também fizeram escolhas!

**Ju** - Eu tentei mostrar bem aqueles pontos que eu achei importantes no caminho e outros, eu deixei fora. Foi uma escolha!

**Ro** - Eu tentei colocar o maior número de coisas possíveis.

Na discussão apareceu a possibilidade de usarmos o Google Earth para localizar os lugares, os alunos o consideram como uma ferramenta tecnológica que auxilia quando é necessário, mas para compreendê-la e utilizá-la bem. Eles dizem:

**Al** - Precisa pensar e ter idéias sobre o espaço.

As discussões feitas geraram sistematizações no quadro que depois foram copiadas pelos alunos em seus cadernos.

Na *escola 2*, durante a realização da atividade em sala de aula, observo que a turma se entrega ao trabalho. Noto um movimento entre os alunos, parecido com o da *escola 1*, eles discutem, planejam, pensam. Circulo entre os grupos e presto atenção nas discussões. O desafio da tarefa os motiva.

**Ev** - Vou pegar uma folha de rascunho para fazer primeiro. Olha (mostra) a volta que tenho que fazer!

Observo que ela vai fazendo tentativas e vai apagando quando não fica como pensou. Percebo o quanto é difícil abstrair e fazer o mapa.

**Br** - Coitada da Fernanda! Ela mora muito longe. Vai ter que fazer um baita caminho.

Alguns alunos usam o quadro da sala para esquematizar suas ideias ou para explicá-las aos demais colegas.

**Mu** - Eu vou usar símbolos. Minha casa vai ser uma bolinha. Então tenho que fazer uma legenda.

**Prof.** (Questiono) - O que são os símbolos?

**Mu** explica - É uma coisa que significa outra sem ser o desenho daquela coisa. Por exemplo: ao invés de desenhar coloco uma bolinha e não o desenho da casa.

Além da redução proporcional, outro elemento importante na linguagem cartográfica é a simbolização, trata-se da representação de algum elemento através de um símbolo. “Podemos iniciar com símbolos (signos) icônicos (símbolos que se assemelham à coisa representada) e aos poucos buscar relações mais abstratas entre o objeto e sua representação” (PASSINI, 1998b, p. 53).

As observações de Martinelli (2005) sobre esse aspecto também são importantes. Ele afirma que “num primeiro momento os símbolos icônicos serão

feitos como vistos de frente e, depois, como vistos de cima, com maior dose de abstração” (2005, p. 55). O pesquisador acrescenta que a simbolização e a criação da legenda estabelecem “a construção da relação entre o significante (o que a criança desenha) e o significado do signo (o que a crianças pensa).” (ibidem)

Combinamos que os trabalhos seriam concluídos em casa e em duas semanas conversaríamos sobre os mesmos. Transcrevo algumas falas que aconteceram durante as apresentações:

**Fe** - Eu achei muito complicado de fazer, pois moro muito longe. Meu pai ajudou a fazer.

**Le** - Eu achei difícil! Não sabia o que por na legenda.

**Lu** - Tu só faz legenda se usa símbolos.

**Mu** - O certo nos mapas é ter legenda.

**Lu** - Todos os mapas que olhamos Atlas, outro dia, tinham legenda.

Destaco a importância da legenda para ler o mapa com o apoio das considerações de Castrogiovanni e Costella (2006):

A legenda permite a leitura e interpretação do mapa. Inicialmente a criança representa a legenda explicando símbolos reais, a tendência é representar o que se vê e como se vê, ou seja, valoriza os elementos do espaço vivido. Posteriormente ela vai substituindo as representações até chegar a abstrações mais complexas (p. 42).

**Ma** destaca que foi difícil desenhar de cima, lembrando que o mapa exige esse olhar.

**Ma** - Vou de ônibus e ele faz um caminho mais longo e eu não vejo as coisas de cima. Vejo de lado, ou de cima, um pouco inclinado.

Lembro aos alunos que a maioria de nossas observações, depois que deixamos de ser bebês, são feitas na visão horizontal ou diagonal. Ao fazer o mapa, utilizamos a visão vertical (de cima), assim, temos que imaginar a observação de todos os elementos sobrevoando a área, para depois representá-los.

No momento em que construímos os mapas estamos transferindo os elementos de sua tridimensionalidade para a bidimensionalidade, então a projeção (perspectiva) vertical precisa ser utilizada. Quando os alunos demonstram incoerências em relação a esse aspecto, podemos interpretá-las como dificuldades em coordenar pontos de vista.

No mapa da Figura 17, que segue, por exemplo, podemos observar que a localização dos lugares uns em relação aos outros foi considerada, no entanto a perspectiva (visão vertical) não é percebida em todos os elementos, pois há elementos que estão rebatidos, deixando de representar a visão vertical ou de cima.

Durante a apresentação do mapa pelo aluno, alguns colegas chamam a atenção para esse aspecto e ele afirma:

**Er** - Estou tão acostumado a desenhar de lado que nem notei!



FIGURA 17: Caminho de casa até a escola - Escola 2 – Trabalho do aluno Er

Ao observar o mapa do colega e os comentários feitos, a aluna **Vi** volta seu mapa contra o peito e com cara de espanto diz:

**Vi** - Ai, ai, ai. O que eu fiz é um desenho e não um mapa!

**Pr** – Pergunto por quê?

**Vi** – Não é um mapa porque não desenhei de cima, fiz tudo de lado e não tem legenda!

Todos querem ver o seu trabalho. Ela fica apreensiva e digo-lhe que na sala de aula todos têm espaço para se enganar, errar, fazer diferente. Ela acaba mostrando o mapa que segue (Figura 18).



FIGURA 18 : Caminho de casa até a escola - Escola 2: Trabalho da aluna Vi

Observo que a localização dos lugares uns em relação aos outros foi considerada. Como ela afirmou, a perspectiva (visão vertical) não foi utilizada nos elementos representados, já que foram desenhados vistos de lado, o que não caracteriza a representação sob a forma de mapas convencional. Observa-se a proporção dos elementos entre si e a simbolização corresponde aos elementos representados conforme o são na realidade e não codificados. Continuamos as apresentações e a discussão.

**Br** - Tive que apagar várias vezes pois fazia as coisas muito grandes comparadas com o papel.

**Ma** - Achei que foi bom de fazer depois de localizar e observar o lugar como ele é e daí fazer o mapa.

**Ca** - Eu esqueci de fazer algumas ruas e quando passei, no outro dia, prestei mais atenção e aí arrumei o mapa.



Alguns alunos relatam a necessidade de observar mais vezes para depois representar, pois assim podem confrontar a sua produção com a situação do espaço real. Vários falam entre si sobre os lugares e os elementos do caminho. Mostram os mapas uns para os outros. Esse percurso de tentativa e erro, diálogo e dúvida, é, no meu entendimento, importante porque permite aos alunos ressignificarem suas aprendizagens.

Saliento que além da redução proporcional, da simbolização e da projeção, para desenhar os mapas e as plantas, precisamos ainda considerar dois elementos importantes da linguagem cartográfica que não foram destacados na atividade proposta: o título, que expressa a síntese do conteúdo que foi representado e a orientação que é a determinação dos pontos cardeais.

Acompanhando o debate feito pelos alunos sobre essa atividade, percebo que tiveram oportunidades de entrar em contato com passos considerados de extrema importância no processo de mapear: reduzir proporcionalmente, mesmo que neste caso não tenha sido utilizada a escala, estabelecer um sistema de signos e obedecer a um sistema de projeção, para que haja coordenação de pontos de vista.

Passini (1998b), destacando a importância dos mapas no ensino de geografia chama a atenção para o fato que as representações gráficas,

são consideradas instrumento de importância e validade inquestionáveis para a leitura do mundo, porque permitem melhor compreensão da realidade geográfica. É uma linguagem que permite uma comunicação visual, sintética, monossêmica e rápida (p.49-50).

Analisando os trabalhos dos alunos, percebo que expressaram de diferentes maneiras os passos de mapeador, pois entrar em contato com a atividade não pressupõe que todos farão uso e expressarão essas habilidades da mesma maneira. Assim, os mapas de casa até a escola, são reveladores das vivências e aprendizagens dos alunos quanto à representação espacial.

Na sequência (Figura 19), trago o mapa de um aluno que é portador de necessidades especiais. Se considerasse a produção apenas pelo que foi proposto na atividade e o resultado a partir dos erros e acertos, apontaria os erros e diria que é uma produção inadequada para um aluno que está na etapa I do terceiro ciclo, ou, na escola seriada, na 6ª série. No entanto, se o considero em seu processo particular acrescido da interação na proposta lançada, não tenho porque apenas

apontar os erros, mas preciso elencar os aspectos a serem trabalhados para que possa avançar na coordenação de seus pontos de vista e aprendizagens.



Figura 19: Caminho de casa até a escola - Escola 2: Trabalho do aluno Ax

No momento em que a atividade foi lançada, esse aluno fez muitas perguntas e disse:

**Ax** – Eu moro perto da escola, mas é muito difícil fazer um mapa disso.

A partir do momento em que passou a ver alguns colegas começar a fazer seu mapa, foi percebendo que era possível. Foi passando nos lugares dos colegas observando como faziam, formulando perguntas e se convencendo de que poderia fazê-lo.

A cada etapa em que avançava na produção do seu trabalho vinha mostrar e vibrava com as conquistas da sua produção. No seu mapa foram representados alguns dos elementos da rua onde fica a escola e alguns elementos da rua de sua moradia, mas não há ligação entre eles. É como se ele tivesse representado as duas

situações de maneira isolada. A perspectiva (visão vertical) não é percebida nos elementos representados, já que foram vistos de lado, o que não caracteriza a representação dos mapas convencionais. No entanto, o aluno identificou exatamente quem mora em cada casa quando questionado. Também percebe-se proporção dos elementos entre si. Nos seus comentários iniciais, afirmava que não seria possível fazer, pois tudo era muito grande e o papel muito pequeno. A simbolização corresponde aos elementos representados conforme o são na realidade, neste caso, casas.

Passini (1998b) orienta-nos sobre a leitura dos mapas produzidos pelos alunos como sendo representações muito significativas, nos quais

os problemas em relação à mistura de projeções, escala ou símbolos não devem ser considerados como erros, mas como uma etapa do desenvolvimento que avançará, conforme ele tenha outras oportunidades para coordenar os seus observáveis e os observáveis do espaço e sua representação (outros mapas de colegas e mapas de livros) (p. 52).

Trabalhando com atividades nas quais os alunos são os mapeadores, estamos mostrando caminhos para que eles se tornem leitores conscientes da linguagem cartográfica. Acompanhando o desenvolvimento e a apresentação da atividade, pude constatar que se mapear um lugar conhecido e que faz parte do dia-a-dia é algo difícil e exige um alto grau de abstração, ler e interpretar mapas é algo que prescinde oportunizar, por parte do professor, situações de aprendizagem para que o aluno tenha instrumentos para construir o conceito de espaço e, a partir dele, as noções fundamentais para a compreensão de sua representação (escala, legenda, distâncias, localização e orientação).

É papel da escola e dos professores oferecer oportunidades aos alunos para familiarizarem-se e desenvolverem as habilidades para a construção e leitura de mapas. Isso não é possível de ser feito sob a forma de transmissão, como algo pronto a ser repassado, é necessário um processo em que se considerem as vivências dos alunos e as construções de cada um.

Quando alguns trabalhos foram apresentados, seguidos das discussões, os alunos puderam refletir novamente sobre seus mapas. Assim, compreenderam que o mais importante não é o resultado final, e sim poder observar, pensar e perceber o que poderia ter sido feito de outra maneira.

Para o aluno, construir seu mapa é um processo lento, que requer ensaios e análises contínuos das evidências. Para o professor, significa um enorme desafio metodológico e uma definição clara acerca de seu pensamento geográfico, afinal que geografia está ensinando? (SOMMA, 1998, p. 156)

Na *escola 2*, o envolvimento com a atividade do mapa de casa até a escola foi bem mais intenso que na *escola 1*. É como se os alunos tivessem despertado para o misterioso mundo dos mapas. Pergunto-me os motivos prováveis. Para mim demonstram estarem sentindo-se sujeitos de sua aprendizagem. É como se o mapa estivesse sendo algo que mostra o resultado dos seus deslocamentos materializados no espaço cotidiano.

Durante o debate em que os alunos apresentaram seus trabalhos, surge uma sugestão muito interessante, relatada abaixo:

**Ma** (propõe) - A gente podia conferir os caminhos indo até a casa de todos os colegas.

Muitos alunos argumentam tentando me convencer.

**Al** - Não são muitos colegas e só duas pessoas moram mais longe da escola! Nas aulas de geografia conseguimos ir até as casas!

Concordo com a sugestão deles e os desafio e traçar mentalmente o melhor percurso.

**Lu** (comenta) - É só pegar um mapa do bairro e ir vendo os lugares.

O mapa possui uma forma especial de linguagem e, como tal, leva-nos a raciocínios específicos. Mas não basta olhar um mapa para entendê-lo! Há que se aprender a desvendar a sua linguagem como em um código secreto que é aprendido com as atividades propostas também na escola. O código secreto agora desvendaria o espaço de Lajeado com seus bairros.

Vários alunos começam a discutir e planejar. Utilizaram a planta dos bairros de Lajeado trazida pelo **Lu** e traçaram esboços de roteiros. Surgem duas sugestões de caminhos que são confrontadas, a partir das quais é criada uma terceira, por ser

apresentar um caminho que, segundo eles, é mais rápido. Combinamos de fazer os roteiros planejados por eles, considerando a localização das casas e o tempo disponível nos períodos da aula de geografia, envolvendo duas semanas.

No dia combinado, todos já estavam ansiosos mesmo antes da aula iniciar:

**Al** - Profe! É hoje que a gente vai nas casas?

Utilizando a planta dos bairros de Lajeado e a bússola, todos colocados no chão do pátio da escola, orientamos a planta e observamos o percurso que seria feito. Tudo era muito envolvente para eles: a bússola circula de mão em mão e o mapa é minuciosamente observado por alguns.



FIGURA 20: Foto 5 - Cada um quer achar o seu lugar no mapa! – Escola 2

Os alunos cujas casas estão no roteiro de visitas deste dia levam os mapas feitos com o desafio de conferir a representação, considerando que estamos fazendo o caminho inverso, da escola para casa. Assim também abrem-se possibilidades de lermos os mapas produzidos, processo tão importante quanto fazê-los, pois os alunos passam a ser usuários dos mapas que foram feitos, inclusive o seu.

Os mapas são o resultado de processos e interações estabelecidos, mas é muito mais do que isso, pois depois de prontos, alguns foram apresentados e

discutidos no grupo e todos eles foram analisados por mim, posteriormente. A atividade envolveu os alunos de maneira tão significativa que se transformou em um meio para realizarmos a leitura do espaço que foi representado. As atividades feitas e o trabalho produzido passaram a ter mais sentido ainda, e agora se tornavam um instrumento de trabalho para a continuidade da atividade.

Observo que os alunos se agrupam em torno do colega para cuja casa iremos nos deslocar e lêem os mapas uns dos outros. Depois de um tempo de percurso uma menina comenta:

**Va** - Esta rua divide o Bairro Centenário, onde fica a escola com o bairro vizinho, que é o Olarias.

Alguns alunos mostram a rua que foi aberta há pouco tempo, unindo os dois bairros, e dizem:

**Al** - Antes só tinha um trilho.

**Fe**, que mora no Bairro Bom Pastor e é uma aluna extremamente tímida, caminha o tempo todo ao meu lado e vai contando coisas de sua vida. Ela diz:

**Fe** - Meu pai comprou um pedaço de terra que também é a divisa entre Santa Clara e Arroio Abelha.

**Ma** - Olha aí, fizeram mais uma casa nova ali!

**Je**, de posse da bússola, senta no chão, posiciona-a e diz:

**Je** - estamos no Norte e vamos para o Sull!

Depois, corre ao meu lado e diz:

**Je** - Tá vendo aquela área mais alta ali (aponta)? Ali queria fazer uma pista de motocross.

Questiono o motivo e ele diz:

**Je** - Primeiro adoro moto e meu cunhado tem uma moto de motocross, segundo acho que aquele lugar seria muito bom, porque tem áreas mais altas e áreas planas.

**Je** é um aluno que em sala de aula apresenta dificuldades de concentração, distrai-se com frequência e, muitas vezes, brinca no momento de realizar as atividades. Sua observação em relação ao relevo e ao uso do mesmo demonstram o quanto observa e pensa na interação com o espaço. Chamo os colegas para comentar a observação do **Je** e eles vão dizendo o quanto as áreas mais altas são ocupadas de maneira diferente das áreas mais planas.

**Al** - Normalmente, são áreas em que não há tantas construções e há mais coisas de natureza. Mostram isso em alguns morros que podemos ver.

O próximo roteiro é realizado na semana seguinte, visitando as casas de duas colegas que moram em lugares mais distantes, no Bairro Bom Pastor, um bairro vizinho da escola, porém bem mais distante. No caminho, **Ja** comenta:

**Ja** - Nossa aqui quase só tem mato! Referindo-se às poucas construções que há. Na verdade, o bairro é mais recente e realmente ainda há áreas pouco alteradas pelas pessoas. Chamo o grupo e conversamos sobre como se dá o processo de urbanização dos bairros. Escutam e observam atentamente.

**Jo** – Nesse lugar ainda tem muito espaço para construções. Quase não tem casas.

Comento que provavelmente assim é o início da maioria dos bairros. Começam com algumas construções que, pouco a pouco, vão aumentando. Vários alunos comentam como esse processo aconteceu próximo as suas casas.

Chegando à casa de uma das colegas, as meninas entram e os meninos percorrem um trilho num terreno baldio. Divertem-se indo e vindo pelo trilho. Quando vamos seguindo para a próxima casa, **Ev** comenta:

**Ev** - Tá vendo as duas antenas que se vê pra lá aponta. É pra lá que nós vamos, para chegar na casa da Fernanda.

**Ax** - Eu enxergo essas torres lá da minha casa e é bem longe daqui!

Ao chegarmos perto da casa da **Fe** ela diz:

**Fe** - O nome da minha rua é o nome do pai daquele homem que mora ali (indica). Depois conta a história de uma fábrica abandonada, cujos restos de construção ainda se vê.

O tempo que nos resta para voltarmos é pouco, alguns alunos sugerem voltarmos pelo trilho, que é um atalho por onde só passam pessoas. Aceito mais

esse desafio. O trilho percorre uma mata bem fechada, mas parece ser muito utilizado pelos moradores que circulam a pé. Temos pressa e não podemos nos entregar à beleza do lugar. Há um trecho em que temos que atravessar um córrego sobre uma ponte improvisada. As sensações ao longo desse trajeto são únicas. Alguns colegas caminham mais rápido e se escondem para assustar os que ficam para trás. Pergunto-me se o fato de estarmos num lugar tão belo faz com que as atitudes dos alunos sejam de brincadeira e de maior liberdade. No final do trilho paramos e os questiono:

**Prof.** - Por que alguns de vocês resolveram se esconder, correr e brincar?

**Gi** - A gente sentiu vontade por causa de como era o lugar.

**Ja** - Por que é divertido.

**Je** - O lugar convidou.

**Prof.** - Então a gente pode dizer que dependendo do lugar temos comportamentos diferentes.

**Vi** - Claro que sim! Eu não faço coisas na escola que faço na minha casa.

**Le** - Quando entro numa igreja, por exemplo, não vou sair gritando!

**Prof.** - Então os lugares tem regras e por isso exigem determinados comportamentos.

**Mr** - É senão pode ter punições.

Seguimos o caminho e alguns alunos que estão ao meu lado vão relatando situações em que perceberam que as regras exigidas não foram cumpridas e então observaram comportamentos inadequados.

Na semana seguinte, quando as visitas até as casas estão concluídas, conversamos sobre as observações que fizeram comparando o mapa e o trajeto feito até a casa de cada um.

**Jo** - Indo olhar o lugar de novo a gente pode ver o que poderia ser diferente no mapa que fizemos.

**Br** - Notei principalmente as diferenças de distâncias. Olhando no mapa que eu fiz parece mais perto.

**Va** - Se eu fosse fazer de novo faria diferente.

**Lu** - Foi ótimo ir no lugar com o mapa.

**Gi** - A gente entendeu pra que serve um mapa.

Os comentários feitos referem-se principalmente ao espaço, às distâncias e aos tamanhos das coisas que nos mapas nem sempre ficaram como é na realidade. Comentaram mais uma vez as dificuldades encontradas pelas pessoas que fazem os mapas.



Referindo-se à elaboração do mapa, Passini destaca que no processo de sua elaboração é feita uma seleção, uma classificação, uma simplificação e uma simbolização das informações do espaço percebido e observado para se chegar ao produto final (1998a). Os alunos que participaram da experiência como mapeadores sentiram e realizaram isso a partir das atividades relatadas. Quis que experienciassem mais uma situação de leitores de mapas, pois é nessa oportunidade que “acrescentam percepções individuais para selecionar ou para interpretar, pois utilizam-se de conhecimentos anteriores” (ibidem, p.25). Então, entreguei para cada aluno uma reprodução de parte do mapa dos bairros de Lajeado. Encantaram-se ao receber cada um o seu mapa.

Será que o encantamento é por que o mapa é do seu lugar? Ou por que o mapa que construíram agora está inserido em um espaço mais amplo? Ou é pelo gosto que sentem de fazer isso? Neste momento, isso não é o mais importante, para mim fica a satisfação de ter colaborado para despertar as interações, os sentimentos e as aprendizagens durante as atividades. O encantamento não é apenas dos alunos, é meu também. Para representar essa sensação, recorro aos versos de Quintana:

Olho o mapa da cidade  
Como quem examina  
A anatomia de um corpo...  
(É nem que fosse o meu corpo!)  
(QUINTANA, 1985, p. 95)

Trago, abaixo, trechos das falas e das reações provocadas pelo mapa dos bairros de Lajeado:

**Al** (questiona um colega) - Je, onde está a nossa rua?

**Lu** (mostra no mapa e diz) - Aqui mora meu avô.

Conversam sobre as mudanças observadas nas ruas. Vários comentam:

**Al** - Tem pedaços das ruas que não aparecem no mapa! Outros dizem - Talvez elas ainda não tinham sido abertas quando o mapa foi feito.

**Ma** e **Le** listam em ordem, e com muita facilidade, a localização das casas visitadas. Vários conversam sobre o nome das ruas, perguntando o nome das ruas

onde os colegas moram. **Fe** ajuda **Al** e **Gi** a localizar a casa dela, que é a mais distante.

**Ja** - Nossa, a casa da Fe é longe, olha aqui como ficou longo o trajeto no mapa!

**Je** - Tem muita gente morando parece que em volta da escola.

**Ma** - Por isso que a gente conseguiu ir até as casas usando duas vezes a aula.

**Le** - Se tivesse mais gente morando longe não ia dar nesse tempo.

**Mu** – Achei o máximo, nesse mapa mostra quase todas as ruas que aparecem nos bairros.

Comparando caminhos, tempo e distâncias percorridos, agora no mapa “pronto”, os alunos percebem a função do mesmo enquanto instrumento para ler o espaço e contextualizam o mapa que eles construíram dentro de um espaço mais amplo.

Na codificação, ao agir como mapeador, o aluno vivencia as etapas de seleção, classificação, simplificação e simbolização estabelecendo relações de semelhança/diferença, seqüência (antes/depois), quantificação, ordem (mais/menos), importantes para que ele faça a leitura do mapa de forma eficaz (PASSINI, 1998a, p. 27).

Observo que os alunos estão muito mais familiarizados com o mapa. É bem provável que a atividades em que eles foram os mapeadores tenham sido fundamentais para que agora, na condição de leitores, possam perceber o mapa como um meio de localização e não uma mera ilustração.

## 6.2 CONVERSANDO SOBRE OUTRAS QUESTÕES PROPOSTAS NA ATIVIDADE

Que haverá de mais belo que um caminho?  
É o símbolo e a imagem da vida ativa e variada.  
(CONSUELO, apud BACHELARD, 1974, p. 362)

Cada pessoa então deveria falar de suas estradas,  
de seus entroncamentos, de seus bancos.  
(BACHELARD, 1974, p. 362)

Além da atividade de mapear o caminho de casa até a escola, os alunos receberam um roteiro de atividades para ser feito a partir desse trajeto.

### De casa até a escola

☺ Trabalhando um pouco mais com o caminho de casa até a escola

1. Citar o nome de algumas ruas pelas quais você passa. Quem foram as pessoas cujos nomes estão nestas ruas? Pesquise e escreva sobre elas.
2. O que mais chama a sua atenção no percurso?
3. No percurso, o que você considera bonito? O que você considera feio? Justificar.
4. No percurso, o que é natureza e o que é fruto da ação humana? Explicar.
5. Pode-se ver nas construções ao longo trajeto, alguma diferença de classe social, de nível de renda? Explicar.
6. Explorando alguns sentidos ao longo do trajeto...
  - a) Um cheiro que você sente? O que ele desperta em você?

FIGURA 21: Atividades propostas aos alunos – parte 2

Na *escola 1*, ao conversarmos sobre as questões propostas, destacamos que os nomes das ruas quando são de pessoas e fatos servem para registrar algo que fica como uma memória, para ser lembrado.

**Ni** - Mesmo não sabendo quem foi a pessoa ou o que aconteceu naquela data, as pessoas logo pensam que foi algo ou alguém importante.

**Ta** - Nós mesmos, dificilmente perguntamos quando ouvimos ou lemos o nome de uma rua quem foi o cara ou o que aconteceu naquele dia.

**Ar** - Mas não faz diferença também a gente saber. Só se for pra cultura geral!

**An** – É, mas não sei quem foi o cara, mas penso, foi um cara importante.

**Cl** – Mas será que foi pra todas as pessoas?

A discussão vai ficando divergente e polêmica, o que é muito interessante, pois mesmo os alunos mais quietos, acabam falando o que pensam.

**Prof.** (Questiono) - Tem como alguém ser importante pra todo mundo!

**Al** – (Em coro, respondem) – não!

**An** – Ah, então volto a dizer! O cara foi importante pra alguém, então resolveram (alguns) dar o nome de uma rua.

**At** - E as datas de nomes de ruas também. Aconteceu alguma coisa importante em um outro tempo e aí deram o nome da rua depois.

Destaco que um fato histórico ou uma pessoa considerada importante vai depender da opinião de alguém ou de um grupo, pois se pensarmos na história dos lugares, vamos sempre ter mais de uma versão para cada fato. Depende de quem conta, o que quer contar e os motivos que o levam a fazê-lo.

No trajeto, o que mais chama a atenção de grande parte dos alunos são os trechos em que aparecem contrastes, por exemplo, uma parte do caminho é muito movimentada e outra não, uma área tem muitas construções e outra não. Diferenças materializadas no espaço são percebidas quando se quer. Questiono-os sobre quais pensam ser os motivos para essas diferenças.

**An** - Ainda bem que não construíram por tudo!

**Lu** - Significa que tem lugares que não tem pessoas e aí não foi transformado.

**Ge** - Ou destruído!

**At** - E que bom que tem lugares com pouco movimento!

**Fa** - Imagina como iria ser o desequilíbrio ambiental com mais gente e mais construções.

**Ed** - Tinha que se encontrar um jeito de mudar a cabeça das pessoas. Pra ter mais cuidado. Olha os desequilíbrios que estão tendo!

**Fr** - As pessoas acham que sempre os outros têm que mudar. Cada um deveria ajudar um pouquinho.

Grande parte dos alunos considera bonitas, ao longo do caminho, as áreas em que ainda há elementos característicos da natureza ou alguma construção diferente. O que acham feio são aspectos que manifestam a degradação do ambiente e a poluição.

**Pr** - A degradação do ambiente e a poluição chamam tanto a nossa atenção e provavelmente também chamam a atenção de outras pessoas e apesar disso, o problema cresce cada vez mais.

**Lu** - Grande parte das pessoas só pensa em si e aí não importa o ambiente.

**Da** - E se fazem tantas campanhas. Parece que não servem para nada.

**Au** - É, mas isso só não adianta.

**Ju** - As pessoas têm que ser educadas pra isso.

**Ca** - É, mas até a gente que se considera educado nem sempre ajuda e respeita.

**Ta** - Parece que é uma coisa muito lenta.

**Pr** - Para criarmos uma consciência mesmo é um processo lento, demorado e tem que ser coletivo.

Os alunos observam e explicam com muitos detalhes as diferenças entre os elementos da natureza e aqueles que são frutos da ação humana. Em relação às diferenças econômicas e sociais expressas nas paisagens, comentam:

**Da** - Eu vi muitas diferenças entre as lojas ao longo do caminho que eu faço pois eu moro no bairro centro. Algumas são mais “chiques” outras mais simples.

**Au** - Vi condomínios de luxo e favelas muito próximas e olha que eu não moro muito longe do colégio!

**Prof.** – Onde notaste favelas?

**Au** – Na área perto do canal (Arroio Engenho canalizado, que ladeia o bairro centro)

**Ro** – Também notei isso lá. Bem perto tem favelas e logo adiante casas maiores e melhores.

Alguns colegas comentam que também já perceberam isso.

**Prof.** – Por que vocês acham que tem esses contrastes ali, tão perto uns dos outros?

**Al** (vários falam): Por causa da enchente. As favelas ficam na área que pega enchente e as outras casas na área que não pega.

**Rd** – Claro! Os terrenos devem ser mais caros onde não pega e aí as pessoas mais pobres não tem muita escolha, tem que morar onde pega enchente.

Em relação aos cheiros que sentem e aos barulhos que ouvem e o que estes despertam, alguns citam e comentam:

**Fa** - Isso é uma coisa bem interessante, podemos sentir e ouvir a mesma coisa, mas isso não desperta as mesmas coisas.

**Ni** - É que depende de coisas que a gente viveu.

**Ar** - Não somos iguais, por isso essas coisas despertam sensações diferentes.

Falo que nossos sentidos captam alguma sensação, mas ela é interpretada pelo cérebro que “pensa” sobre ela e, dependendo do que já vivemos e sentimos anteriormente, recebemos uma resposta. Por exemplo: sentimos um cheiro e lembramos-nos de um momento bom que vivemos; um gosto que lembra a avó, etc.

Na *escola 2*, os alunos relatam que foi difícil descobrir quem foram as pessoas dos nomes das ruas e que muitas têm nomes de pessoas importantes para a comunidade. Alguns encontraram parte dos nomes na Internet, outros não. Questiono o porquê!

Chamo a atenção de que muitas das pessoas importantes para a comunidade local não têm sua biografia na Internet. Essa informação parece decepcioná-los. Muitos imaginavam que tudo o que buscam poderia ser encontrado na Internet. Percebo que acreditavam realmente encontrar todas as biografias das pessoas da comunidade também. Os alunos manifestam não saber quem foram as pessoas cujos nomes identificam as ruas, sendo que de muitos, nunca ouviram sequer falar.

A turma destaca ideias referentes à ocupação e à urbanização dos bairros de moradia, fazendo relatos do que acontece depois que a rua é aberta:

**Le** - Quando fomos olhar o terreno onde foi construída nossa casa meu pai disse que onde o terreno ficava não ia ter nada! Agora está virado em construções.

**Vi** – Todos os bairros começam assim. Uma casa aqui outra ali e com o tempo ta tudo cheio de casas e outras construções.

**Lu** – Aqui no bairro da escola também foi assim. Agora só tem mais espaço lá pra trás (aponta para a área menos ocupada do bairro).

Em relação ao que mais chama a atenção no caminho, citam elementos da natureza ou construções. Grande parte dos alunos considera bonitos aspectos que demonstram o cuidado com o espaço, por exemplo: citam o jardim ou o pátio de uma casa e prédios com construções diferentes.

Assim como os alunos da *escola 1*, o que acham feio são os aspectos que manifestam a degradação do ambiente e a poluição. Apresentam clareza na identificação de elementos da natureza e de elementos que são frutos da ação humana.

Para eles, as diferenças econômicas e sociais são expressas no tamanho das casas, nas construções e nos detalhes que elas apresentam. Destacam aspectos da percepção sobre os quais nunca tinham parado para pensar. Chamo a atenção de que esses aspectos ficam expressos e expostos claramente na organização do espaço e que, com um olhar atento, podem ser facilmente percebidas.

**Al (Dizem)** - Quando se para, se vê e se sente coisas diferentes. Quando passamos apressados ou distraídos não notamos!

Acrescento à ideia dos alunos o fato de que nem todos veem e sentem as coisas da mesma maneira, assim podemos ter diversas versões para um mesmo fato, ou, nesse caso, observação e sensação, pois as pessoas têm vivências diferentes. A partir desse comentário, relatam vários exemplos em que pode-se comprovar isso, referindo-se inclusive a ida às casas dos colegas, onde nem todos viram e sentiram as mesmas coisas. Citam também as diferentes respostas dadas a algumas questões propostas no trabalho: De casa até a escola.

Lembro-lhes que os nossos olhos, por exemplo, veem, mas quem interpreta e dá sentido àquilo que vemos é o nosso cérebro. Continuamos o debate, chamo a atenção da importância de ultrapassarmos os aspectos da percepção para aprofundarmos o estudo dos lugares, chegando ao seu significado. Santos (1996)

comenta esse aspecto, afirmando: “A percepção não é ainda o conhecimento, que depende de sua interpretação e esta será tanto mais válida quanto mais limitarmos o risco de tomar por verdadeiro o que é só aparência” (p. 62).

Com as atividades realizadas, os alunos estabeleceram interlocuções com os colegas, a professora, a família, as pessoas do convívio e o espaço. A partir dessas vivências concretas, buscamos a ampliação das aprendizagens da leitura dos espaços no intuito de oportunizar a capacidade de aprender a pensar o espaço, desenvolvendo raciocínios geográficos, habilidades e construindo conceitos (CALLAI, 2005, p. 236).

A intenção, ao propor as atividades, era desencadear propostas para estabelecer tanto o exercício da palavra, quanto a criação de possibilidades de leitura do mundo a partir do lugar, pois “cada lugar é, a sua maneira, o mundo. [...] Mas, também, cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais” (SANTOS, 2006, p. 314).

Constato que durante o desenvolvimento das atividades foram oportunizados momentos em que a geografia pôde relacionar-se mais diretamente com o mundo dos alunos. Eles foram considerados enquanto sujeitos do seu aprender a ler, escrever, criar e falar, através do espaço cotidiano e da sua representação. Eu, enquanto professora que faz parte desse processo, pude auxiliar sendo ponte de comunicação entre a geografia e o cotidiano. É muito gratificante ouvi-los dizer e sentir aquilo que busco enquanto professora de geografia. Pessoa (2007) convidamos a continuar observando nossos lugares:

Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver do Universo...  
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra qualquer,  
Porque eu sou do tamanho do que vejo.  
E não do tamanho da minha altura ( p. 43).

A minha aldeia, entre tantas outras aldeias, tem essas duas escolas em que trabalho. Nelas, há duas turmas de alunos especiais, entre tantas outras turmas, que me fazem ter vontade de ser professora, porque com elas tenho aprendido, a cada dia, que as aulas podem ser cheias de vida, aliás, que o que importa é trazer essa vida, que pulsa intensamente, para a sala de aula e levar a geografia para fora dos livros e da escola. Que falar de sentimentos e se conhecer mais também é um

conteúdo escolar e que as coisas do mundo, que parecem tão distantes, estão aqui em nossos lugares e que esses lugares estão no mundo.



## 7 SAÍDA DE CAMPO: TÃO PERTO, TÃO LONGE... – PRÁTICA 4

Santos (1996) afirma que a paisagem é “tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança.” Ao defini-la, propõe: [...] “o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é apenas formada de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc.” (p. 61).

Ler as paisagens através de seus volumes, cores, movimentos, odores e sons pode ser um convite e um desafio para compreendermos o que as constitui e as caracteriza. Pessoa (2007) provoca-nos para um olhar diferenciado:

O meu olhar é nítido como um girassol.  
Tenho o costume de andar pelas estradas  
Olhando para a direita e para a esquerda,  
E de vez em quando olhando para trás...  
E o que vejo a cada momento  
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,  
E eu sei dar por isso muito bem...  
Sei ter o pasmo essencial  
Que tem uma criança se, ao nascer,  
Reparasse que nascera deveras...  
Sinto-me nascido a cada momento  
Para a eterna novidade do Mundo...  
(p. 34)

Nesse processo, é preciso também desvendar a paisagem para além do visível, buscando os significados para o que se vê e se sente, pois para compreender o que observamos nas paisagens é necessário desvendar as razões para o que vemos e sentimos, ultrapassando os domínios das aparências e da percepção.

A paisagem mostra as marcas do lugar, os sinais que vão sendo deixados pelas populações que vivem ali ao longo de sua história, os recursos naturais disponíveis e sua utilização (CALLAI, 2003, p. 97). Observando e analisando os espaços, podemos compreender o mundo vivo através das dinâmicas sociais que ficam materializadas nos lugares. Lendo a paisagem podemos compreender o mundo através do lugar, pois o que a paisagem mostra é o resultado do que

aconteceu ali. Calai (2003) sugere que para isso tenhamos um “olhar espacial”, que supõe:

Desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando (p.94).

Para isso, precisamos nos questionar sobre as razões para o que vemos e percebemos inscrito nas paisagens, ou seja, partir em busca dos significados que estão por trás daquilo que é visível. Para desenvolver o olhar espacial que é definido como a construção de “um método que possa dar conta de fazer a leitura da vida que estamos vivendo, a partir do que pode ser percebido no espaço construído” (CALLAI, 2005, p. 238), organizamos atividades dentro de uma proposta denominada saída de campo.

Ao ler o espaço, desencadeia-se o processo de conhecimento da realidade que é vivida cotidianamente. Constrói-se o conceito, que é uma abstração da realidade, formado a partir da realidade em si, a partir da compreensão do lugar concreto, de onde se extraem elementos para pensar o mundo (ao construir a nossa história e o nosso espaço). (ibidem, p. 241)

A leitura do espaço possibilita conhecer e compreender a materialização das práticas sociais para estabelecer relações com espaços mais amplos. Nesse processo, os conceitos geográficos presentes no cotidiano vão sendo construídos através das experiências e também das propostas de trabalho advindas do contexto escolar. Esses conceitos, por sua vez, vão sendo ampliados, aumentando a capacidade de abstração dos alunos.

Ao lançar a proposta, que foi aplicada apenas na *escola 1* logo foi visível o envolvimento e a curiosidade despertada nos parte dos alunos. A *escola 2* não realizou esta prática porque fizemos as saídas até as casas dos colegas refazendo os trajetos apresentados nos mapas, atividade já descrita no capítulo anterior.

Ao se integrarem à prática da saída de campo, os alunos da *escola 1* comentaram:

**AI** - Que legal estudar fora da sala de aula! Para onde vamos? O que vamos estudar?

Sugeri um bairro próximo à escola, chamado Carneiros, no qual ficava a sede de uma fazenda que deu início ao povoamento e à colonização do município de Lajeado. O local conserva muitas características do meio rural, sendo que grande parte dos moradores são agricultores. O bairro é banhado pelo rio Taquari, que durante muito tempo foi o único caminho de acesso à antiga colônia que deu origem ao município.

Sugeri que montássemos entrevistas para coletar informações juntos aos moradores. Os alunos reuniram-se em grupos e começaram a esboçar perguntas. Muitas questões foram elaboradas e em vários grupos havia perguntas parecidas, para que pudéssemos organizá-las, uma aluna sugeriu que dividíssemos o quadro-verde em partes e então agrupássemos as perguntas por assunto. Com isso, todos os grupos poderiam visualizar e as perguntas repetidas não seriam escritas.

Alguns alunos leram suas perguntas e então decidimos organizá-las dentro dos seguintes temas: Bairro Carneiros, moradia ou trabalho?; Rio/enchentes; Aspectos da natureza e da sociedade. Os grupos foram lendo suas perguntas e classificando-as a partir dos temas propostos. Durante essa atividade, uma aluna copiou o roteiro da entrevista e, posteriormente, eu o digitei.

<b>Entrevista com moradores do Bairro Carneiros</b>	
Nome do entrevistado _____	(opcional)
Idade: _____	Profissão: _____
<u>Bairro Carneiros, moradia ou trabalho?</u>	
1) Você mora ou trabalha aqui? Desde quando? Por que veio morar/trabalhar aqui?	
2) Em que as pessoas que moram aqui trabalham?	
3) Como é viver/morar aqui? Você gosta? Por quê?	
<u>Rio/enchentes</u>	
4) Quais as dificuldades que você sente em relação ao rio?	
5) As enchentes atingem sua casa ou local de trabalho? Quantas vezes isto já aconteceu? O que você sente em relação a isso?	
6) Ao longo do tempo, você foi percebendo modificações que ocorreram nas margens do rio? Quais? Qual sua opinião sobre isso?	
7) As pessoas que moram/trabalham aqui preocupam-se em preservar o rio e suas margens? De que maneira?	
8) Qual a maior fonte de poluição do rio?	
9) Você já participou ou viu alguma ação para preservar o rio? Qual (is)? Na sua opinião ela(s) foi(ram) eficaz(es)? Por quê?	
<u>Aspectos da natureza e da sociedade</u>	
10) Você gostaria de morar em outro lugar de Lajeado? Qual? Por quê?	
11) O que tem de natureza (relevo, rio, vegetação) aqui influencia no seu modo de vida? Como?	
12) Como é o clima aqui?	
13) Na sua opinião, o que tem de interessante e bonito na paisagem daqui?	

FIGURA 22: Entrevista com moradores do bairro Carneiros – Saída de campo – Escola 1

A entrevista apresentou-se como mais uma possibilidade para a coleta de dados e vivências, já que os processos de transformação desencadeados pelas pessoas são materializados no espaço, no entanto, seus significados e implicações nem sempre são percebidos à primeira vista, havendo necessidade de ir ao encontro das explicações juntos aos moradores, para coletar os dados da memória oral e das contradições reveladas para aprofundar e validar a leitura, daí a importância das entrevistas ou fontes escritas produzidas no local.

Os alunos elaboram conceitos formulados a partir do cotidiano, através das vivências. Os moradores do lugar em que realizamos a saída de campo também têm seus conceitos formulados e que, provavelmente, são diferentes, pois vivem de outros modos, em outro contexto e, assim, possuem outras vivências. Observar e ouvi-los pode enriquecer nossas idéias e conceitos sobre o lugar, através de novas explicações sobre os aspectos que vamos observar e para os quais todos acabam tendo suposições e hipóteses.

O diálogo com o espaço e com seus moradores movem o aluno e o professor a superar o conhecimento primeiro e partir para as explicações mais ricas, pois quem interroga o meio tem necessidades de saber como os seus variados elementos estão relacionados. Formula hipóteses e tenta verificá-las, opera com um verdadeiro trabalho sobre o concreto, sobre a realidade vivida, que lhe permite caminhar para um pensamento mais elaborado em direção à abstração (PONTUSCKA, 2005, p. 261).

Através dos conceitos cotidianos confrontados com a observação do lugar e com as falas dos moradores, temos oportunidade para estruturarmos conceitos mais elaborados, podendo mesmo operar com conceitos científicos, abstraindo o real. Além da entrevista, também elaboramos um roteiro de observações para ser feito durante a saída de campo.

<p>SAÍDA DE CAMPO – Bairro Carneiros- Lajeado 6ª série “B”/2008</p>	
<p>DATA: _____</p>	<p>HORA: _____</p>
<p><b>OBSERVANDO, SENTINDO, CONVIVENDO E REGISTRANDO</b></p>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais as características do relevo, rio, vegetação?</li> <li>2. Como as características do relevo, do rio e da vegetação relacionam-se entre si criam as paisagens observadas? Estas características (do relevo, do rio e da vegetação) interferem na forma como ocorreu a ocupação deste lugar pelas pessoas? Explicar.</li> <li>3. O que é natureza? O que é fruto da ação humana?</li> <li>4. O que achaste bonito aqui? E feio?</li> <li>5. Quais as atividades econômicas desenvolvidas na área observada? Elas interferiram/interferem na transformação desta paisagem? Como? Explicar.</li> <li>6. O que mais chamou a sua atenção em relação à paisagem?</li> <li>7. Pode-se ver nas construções ao longo do trajeto feito, alguma diferença de classe social, de nível de renda ? Explicar.</li> <li>8. Um cheiro que você sentiu. O que ele despertou em você?</li> <li>9. Um barulho que você ouviu. O que ele despertou em você?</li> <li>10. Uma sensação marcante.</li> </ol>	

FIGURA 23: Roteiro de observações para a saída de campo – Escola 1

## 7.1 CHEGOU O GRANDE DIA

Depois das combinações feitas, orientações dadas, roteiros de observação e entrevista prontos, microônibus contratado... Chegou o grande dia!

Os alunos já na chegada à escola demonstraram um misto de ansiedade, alegria e curiosidade. Viam-se bonés, máquinas fotográficas, filmadora, material para anotações e muitas disposição.



FIGURA 24: Foto 6 - Saída de campo - Escola 1

Durante o percurso até bairro em que faríamos a primeira parada, os alunos foram comentando o quanto, à medida que nos afastávamos do bairro Centro, onde fica localizada a escola, a paisagem ia ficando diferente.

**AI** – (Alguns diziam)- Tem menos construções, mais vegetação e as ruas não são calçadas.

Chegamos à primeira parada. Um local próximo a duas casas, em um local com possibilidades de chegarmos perto do rio. Vários grupos de alunos queriam ser os primeiros a fazer a entrevista.

Um casal de moradores, segundo eles, antigo, recebeu-nos com muita simpatia. Expliquei-lhes o nosso trabalho e eles sentiram-se orgulhosos de participar.



FIGURA 25: Foto 7 - Entrevista durante a saída de campo – Escola 1

Concluída a primeira entrevista, o grupo que a executou se juntou aos demais colegas da turma e **Lu** comenta:

**Lu** - O cara era mais esperto que nós!

**Lu**, em sua fala, traz ideias que vão sendo construídas e arraigadas e que, por não serem problematizadas e discutidas, acabam facilitando preconceitos. Muitos alunos que vivem no meio urbano consideram as pessoas que vivem no meio rural e desenvolvem atividades ligadas à agricultura e criação de animais como menos esclarecidos e atrasadas. O mesmo acontece em relação às pessoas de mais idade, que tem um saber construído através das suas experiências de vida. Esse conhecimento muitas vezes é desconsiderado.

Chamo o grupo de alunos e, a partir do comentário do **Lu**, conversamos.

**An** - Minha mãe passa o tempo todo dizendo que a gente tem que valorizar todo mundo.

**Lu** - Mesmo assim, a gente acaba pensando, antes de ouvir e conhecer, que esse pessoal que mora aqui, sabe menos coisas que a gente.

**Ap** - Aqui voltamos a falar daquela coisa da desigualdade entre as pessoas.

**Ju** - É mesmo. E fica claro que quando a gente não conhece muito a gente acha que são menos.

Apresento aos alunos uma possível origem para a palavra preconceito, pré-conceito, ou seja, um conceito formulado quando ainda não conhecemos. Eles acham interessante a relação e dizem nunca terem pensado nessa perspectiva.

O proprietário das terras autoriza-nos a ir até o rio e informa-nos que há um trapiche construído por ele que nos permite chegar bem próximo. Para muitos alunos, entrar na mata, pisar no chão e nos capins úmidos (havia chovido no dia anterior), ultrapassar cercas de arame farpado, descer e subir áreas com desníveis, se sujar é uma novidade e um desafio a ser vencido. Para alguns, exige muito esforço, provavelmente não costumam ter esse tipo de deslocamento pelos lugares, nem essas vivências. Para outros, significa curtir as novidades e as aventuras.

Aqueles que se sentem numa situação mais incômoda são ajudados e até conduzidos por colegas. Alguns, aparentemente mais acostumados com essas vivências, percorrem outros lugares, afastando-se um pouco do trilho, sobem em troncos de árvores caídas, observam detalhadamente tudo o que chama a atenção, pulam, riem e convidam os colegas a experimentarem o que lhes parece agradável ou aventureiro. É a vida!



FIGURA 26: Foto 8 - Interação durante a saída de campo – Escola 1

Antes de chegar ao rio, fazemos algumas paradas onde conversamos sobre o que observam, sentem e chamo a atenção dos alunos para a interdependência entre



o relevo, a vegetação, o rio, a ocupação humana e as atividades desenvolvidas ao longo do tempo.

O trecho abaixo, destacado dos registros escritos do aluno **Ro**, conforme o roteiro de observações montado e entregue aos alunos, é significativo para representar as ideias desenvolvidas e as relações estabelecidas entre as aprendizagens.

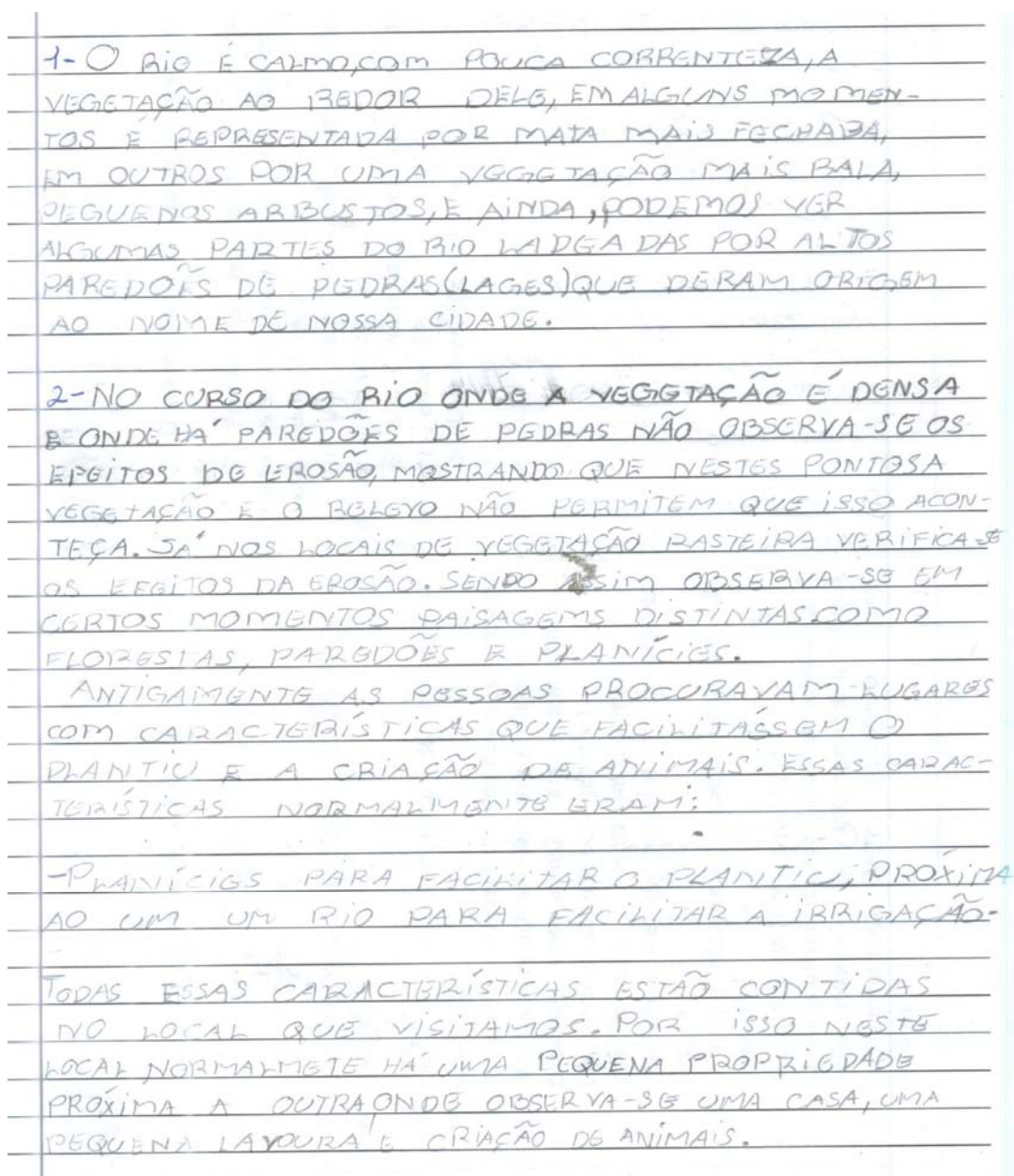


FIGURA 27: Registro do aluno Ro – Saída de campo – Escola 1

Chamo a atenção para o fato do rio não apresentar ao longo de todo o seu curso as mesmas características que observamos neste trecho. Os registros feitos pelos alunos demonstram o quanto eles estabeleceram relações entre os aspectos

denominados “físicos” e o processo de ocupação. Puderam observar e levantar hipóteses sobre esse processo em um lugar do seu município, sem ficar apenas ouvindo as informações através da descrição e da enumeração de informações.

**Ni** - Quando o rio começa, ele é mais estreito e tem mais correnteza.

**An** - É porque ele nasce em um lugar mais alto e aí, no comecinho ele é mais estreito.

Sobre a vegetação que aparece nas margens dos rios, saliento que há trechos em ela está ausente em função de ter sido cortada, inclusive pudemos observar isso quando chegamos mais próximos do rio.

**Is** -Têm plantações que vão até quase dentro do rio. Vejo isso quando vou pra casa (ela mora em Arroio do Meio e passa em uma ponte sobre o Rio Forqueta, que é afluente do Taquari).

**Pr** - A **Is** quando vai pra casa cruza o rio Forqueta, que relação ele tem com o Taquari?

**Ew** - Ele derrama a água no Taquari. Já vi o lugar, pois passei de lancha.

**Fr** - Então ele é afluente do Taquari.

Em relação ao relevo, mostro as partes em que as rochas afloram do solo e eles tocam as mesmas, sentido o quanto são constituídas de materiais diferenciados e mais resistentes que o restante do terreno sobre o qual estamos. Peço-lhes que prestem atenção quando chegarmos mais perto do rio para poderem perceber as mudanças que ocorrem. Em função das diferenças nas características do relevo e do solo, os efeitos da erosão são diferentes.

**Ro** - Claro né! Uma rocha bem dura vai ser desgastada com mais dificuldade

**Ju** - Mas também tem a vegetação que pode proteger do desgaste.

**Ta** – E essas coisas todas fazem as pessoas escolherem lugares diferentes para ir morar.

**Lu** – Olha só onde pessoal que entrevistamos fez sua casa. Bem lá no alto, mais longe do rio.

**An** - Deve ser pra fugir da enchente. Aquela parte lá adiante (mostra a parte mais baixa) ficou toda com enchente na última vez que deu.

Destaco também a importância dos rios no processo de surgimento das cidades. Lembro-os de que, na 5ª série, na disciplina de história, estuda-se o surgimento das primeiras cidades na Antiguidade e que muitas delas surgiram à margem de rios.

**Fa** - Claro profe, a gente estudou isso.

**Rw** - Aqui em Lajeado também deve ter sido assim.

**Prof.** - Sim, inclusive poderemos ver o paredão que é considerado um testemunho histórico na chegada dos primeiros colonizadores.

Pontushka (2005) salienta as vantagens do estudo do meio acontecer em saídas de campo:

A natureza, que por via de regra é estudada em fragmentos, pode ser vista e analisada de forma integrada, tanto em seus elementos constitutivos como na relação que os homens, vivendo em uma sociedade desigual, estabelecem com ela (p. 261).

As discussões e o registro feito pelo aluno **Ro** (Figura 27) são pertinentes para considerarmos que, com nossa saída de campo, houve possibilidades de observar, analisar e estudar os elementos constitutivos da natureza de maneira integrada, avaliando a inter-relação da sociedade com o meio.

Ultrapassando algumas áreas barrentas, muito úmidas e grandes rochas que brotam do chão, chegamos ao trapiche. A sensação foi maravilhosa, pois chegamos a um lugar novo! É como se estivéssemos sobre uma parte do rio.

Alguns alunos deitam-se sobre o trapiche para olhar mais de perto o que há dentro da água.

**Ar** - (Olhando de perto para água) - Aquilo é uma pedra ou um galho? (indica)

**Ed** - É uma pedra que parece um sapo gigante.

**Cl** - Nem sempre o que parecemos ver é o que é na realidade!

**Au** - Se abaixa para olhar bem de perto!

**Ar** - É uma pedra!

**Ew** - Lá longe (aponta), está o barco da Corsan, onde a água que consumimos é captada, antes de ser tratada.

Surpreendo-me com o comentário do **Ew**, pois ele é um aluno que dificilmente fala e tem muitas dificuldades de aprendizagem e relacionamento. Alguns colegas, ao ouvirem seu comentário, se aproximam e pedem para que ele repita o que disse e ele o faz.

**Ed** - Eu não sabia que era assim! Como tu soube disso?

**Ew** - Passamos de lancha por ali e meu pai explicou.

Fico muito satisfeita ao perceber que a saída de campo também dá oportunidades para os mais introvertidos poderem trazer suas vivências enquanto possibilidades de trocas de saberes com os colegas.

Mostro-lhes onde fica o “paredão” que é a parte lateral de uma grande rocha que margeia um trecho do rio Taquari e que, segundo os historiadores, seria o local da chegada dos povoadores, que também inspirou os colonizadores a nomearem o nosso município de Lajeado.

**Ar** – Ao olhar para o paredão comenta: Parece que tem um cara olhando! Vários colegas querem enxergar e ele explica como observar.

**Mp** - Eu nunca tinha chegado tão perto do rio. É maravilhoso!

Poder chegar mais perto do que parece estar tão longe! O rio margeia grande parte do município, teve e tem muita importância para Lajeado. Ao mesmo tempo, parece tão distante dos nossos jovens que se impressionam ao chegar tão perto dele. Constato que os alunos e muitas das demais pessoas que vivem no meio urbano acabam se afastando da natureza como se ela não fizesse parte de nossas vidas. Talvez aí esteja uma das razões para não se preocuparem em agir no sentido de preservar, pois parece ser algo distante e que não pertence a elas, então não se sentem responsáveis por preservar.

Depois de um tempo de contemplação, questionamentos e fotos, seguimos adiante. Fizemos mais duas paradas para os demais alunos realizarem suas entrevistas, observações e conversarmos sobre o lugar.



FIGURA 28: Foto 9 - Plantação de trigo – Saída de campo – Escola 1

O que permeia a sensação provocada pela vivência da foto (Figura 28) é o fato de constatarmos que outras formas de vida constroem paisagens diferentes. Ao mesmo tempo, as paisagens deixam à mostra as materializações físicas da vida que são concretizadas no espaço. Isso foi constatado na saída de campo.

O estudo do lugar desencadeado pela saída de campo possibilitou a busca de explicações para o que acontece ali a fim de estabelecer relações para outras dimensões do espaço, transitando em várias escalas de análise. Por exemplo: a partir do estudo do relevo, da vegetação, dos rios e do processo de ocupação do bairro Carneiros, pudemos estabelecer relações entre os aspectos locais e a diversidade regional.

Com esta atividade, a geografia se constituiu como uma disciplina da vida, que possibilitou a análise dos lugares com o objetivo de compreendê-los e estabelecer relações com as outras escalas de análise, num processo de ir e vir entre elas que permite ler, inclusive, as oscilações e os movimentos, ou seja, o balanço do mundo.

Pensamento do movimento e em movimento [...] um pensamento que adquire suas forças ao caminhar. [...] Tudo é movimento, a começar pelo mundo, com seus rios, seus rochedos. [...] Tudo balança, tudo oscila: O mundo não passa de um balanço perene... (L'YVONNET, 2002, p. 319)

Em minha docência, é esse movimento que me encanta e me mantém professora inquieta na busca de um *quefazer* que leve em conta as vivências dos alunos, provoque possibilidades de fazer diferente, de buscar e experimentar alternativas que estimulem aprendizagens cognitivas e afetivas, de si mesmo e dos outros.

O retorno para a escola foi cheio de novidades e de muitas aprendizagens: convivência em grupo, olhar para as coisas, estabelecer relações entre o que cada um viu, ouviu, sentiu e o que trabalhamos em sala de aula. Observo que sair da rotina, conviver com os colegas em situações inusitadas por si só representa uma situação diferenciada de aprendizagem.

Trago abaixo, algumas falas dos alunos que contextualizam os momentos vividos na saída de campo e o retorno à sala de aula, ao mesmo tempo em que gratificam e estimulam minha ação docente.

**Ro** - Conhecemos um pouco do cotidiano de outras pessoas, como elas fazem para viver.

**Fe** – Achei muito diferente, parecia que não estávamos em Lajeado. Senti uma sensação de liberdade muito grande.

**Ar** - Vimos que a área rural é bem próxima da urbana. Não pensava que fosse assim.

**Rd** - Foi muito legal pois compartilhamos muitas coisas.

**Lu** - Foi uma ótima experiência. Deu para aprender melhor saindo da sala.

**Mp** - Aprendemos as coisas da aula e aplicamos isso nas saídas de campo. E o que aprendemos na saída de campo vamos usar em coisas da sala de aula.

**Ta** - Foram atividades que nos ajudaram na convivência com as pessoas, conhecer coisas novas e aprender muito.

**Ni** - Senti muita emoção fazendo esta atividade.

Os alunos falam de conteúdos desenvolvidos, mas pelos seus comentários não são os conteúdos que ocupam o papel principal na prática proposta, eles passaram a ter sentido a partir da saída de campo. Referem-se mais uma vez, a conviver e compartilhar momentos com os colegas. Sentimentos, como a emoção, a liberdade e o conviver aparecem como ingredientes que acompanham a proposta.

Fica evidente o quanto as observações feitas desencadeiam relações com temas de estudo da sala de aula, ao mesmo tempo em que trazem outras

possibilidades de relações. Ouvindo-se e ouvindo aos outros, abrem-se muitas possibilidades de aprendizagem. Mais uma vez destaque: a arte de escutar e sentir também pode ser aprendida.

Nas aulas de geografia da semana seguinte à saída de campo, conversamos sobre as observações feitas conforme o roteiro que havíamos organizado. Destaco, abaixo, alguns comentários orais e trechos de registros dos alunos a partir das discussões que aconteceram. Ao falarmos sobre os elementos que são naturais e os elementos que são fruto da ação humana, os alunos realizaram com facilidade essa diferenciação, salientando:

**Da** - Quase não existem mais coisas que são só da natureza, isto é, que os humanos não tenham tido contato.

**Ni** - É mesmo, só nos lugares muito difíceis de se chegar.

**Lu** - Lá em Carneiros tem bastante coisa que foi formada pela natureza, mas não quer dizer que os homens ainda não tiveram contato.

**Ju** - O problema é quando destroem tudo.

**Ta** - Tem atividades que acabam com tudo mesmo. Geralmente são coisas que dão dinheiro.

**Fa** - Na TV já vi a exploração do ouro ou de outras coisas valiosas. No fim só sobram crateras.

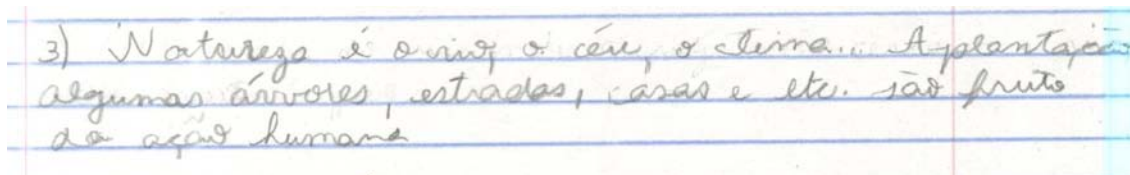
**Au** - Isso é um problema grave.

**Ed** - Mas vocês viram no lado oposto ao que nós estávamos no rio, não tinha mais vegetação.

**Lz** - Por isso quando dá enchente as águas arrancam e levam tudo. Não tem mais nada que segure.

**Fe** - Às vezes parece que as pessoas não sabem os problemas que estão causando ou acham que não vai fazer diferença mesmo.

**CI** - Aí que está. Uns esperam pelos outros. Tinha que cada um fazer a sua parte.



3) Natureza é o rio, o céu, o clima... As plantações algumas árvores, estradas, casas e etc. são fruto da ação humana

FIGURA 29: Registro do aluno Fe – Saída de campo – Escola 1

Os alunos relatam que não há como desenvolver atividades econômicas sem transformar as paisagens.

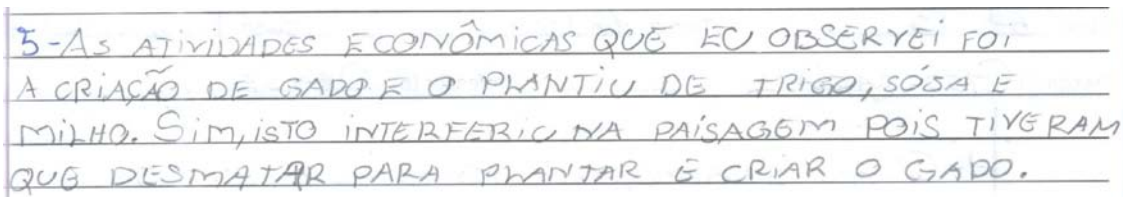
**Fr** - Não tem como fazer alguma atividade sem modificar o lugar, pois sempre as coisas são feitas em um espaço e aí ele é transformado.

**Lu** - As coisas não aparecem num passe de mágica.

**Fa** - Tem trabalho e aí modifica o espaço.

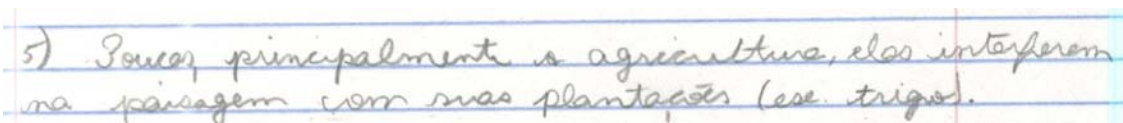
**Ju** - Se bem que comparando o bairro Carneiros com o bairro Centro, aqui onde fica a escola, o Carneiros foi bem menos modificado.

**Ta** - É porque as atividades que eles fazem lá não têm tantas construções e aí não modifica tanto



5-As ATIVIDADES ECONÔMICAS QUE EU OBSERVEI FOI A CRIAÇÃO DE GADO E O PLANTIO DE TRIGO, SOJA E MILHO. SIM, ISTO INTERFERIU NA PAISAGEM POIS TIVERAM QUE DESMATAR PARA PLANTAR E CRIAR O GADO.

FIGURA 30: Registro do aluno Ro – Saída de campo – Escola 1



5) Poucas, principalmente a agricultura, elas interferem na paisagem com suas plantações (ex. trigo).

FIGURA 31: Registro do aluno Fe – Saída de campo – Escola 1

Em relação às observações sobre as diferenças de classe social e de nível de renda marcadas nas construções, os alunos dizem que elas devem existir, mas que isso não se percebe tanto nas construções, pois todas são bem parecidas. Só uma que estava em construção, que era muito grande e diferente parecia ser de alguém bastante rico. Ao observá-la, os alunos levantam hipóteses:

**Lu** - Acho que é dum cara bem rico!

**Ta** - Talvez ele vai fazer tipo uma casa de campo.

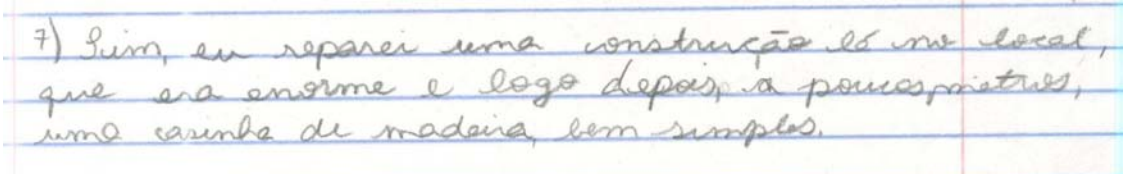
**Na** - Ou é de algum agricultor que está muito bem de vida.

**Ju** - Mas daí não ia ser tão perto desta outra propriedade.

**Ed** - Só se ele deixasse a plantação em outro lugar e viesse morar aqui.

**Fe** - Normalmente os agricultores não fazem isso.

**Fr** - Vamos ter que voltar no ano que vem pra ver, e quem sabe entrevistar o pessoal pra saber de quem é.



7) Sim, eu reparei uma construção lá no local, que era enorme e logo depois, a poucos metros, uma casinha de madeira, bem simples.

FIGURA 32: Registro do aluno Fe – Saída de campo – Escola 1



7 - EU PERCEBI QUE AS CONSTRUÇÕES DAQUELA REGIÃO SÃO MUITO PARECIDAS, NÃO DEMONSTRANDO GRANDES DIFERENÇAS DE CLASSE SOCIAL. ACHO QUE ISTO SE DEVE AO ESTILO DE VIDA E DO TRABALHO DAQUELAS FAMILHAS.

FIGURA 33: Registro do aluno Ro – Saída de campo

Os cheiros que sentiram e barulhos que ouviram são ligados à natureza. Os alunos dizem que isso é marcante, pois é diferente do que normalmente sentem.

8 - PERTO DA BEIRA DO RIO SENTI CHEIRO DE FOLHAS, MADEIRA DE ÁRVORES E UMIDADE DO SOLO. TIVE A SENSÇÃO DE ESTAR BEM LONGE DA CIDADE, DE TODO O BARULHO E POLUIÇÃO QUE ELA TEM.

9 - LÁ ERA TODO MUITO SILENCIOSO, PODIA-SE OUVIR ATÉ O BARULHO DOS NOSSOS PASSOS. LEMBRE DE COMO UM CENTRO URBANO É BARULHENTO.

FIGURA 34: Registro do aluno Ro – Saída de campo

Trago a sensação marcante descrita pelo aluno **Fe** novamente por dar destaque à convivência com os colegas e presumo que o fato de destacar a “ajuda” seja por ter observado que há colegas que não estão acostumados a essas vivências com deslocamentos por lugares acidentados, com obstáculos, de modo que a ajuda tornou-se fundamental.

10) A sensação de amizade forte sempre com a “ajuda” dos colegas

FIGURA 35: Registro do aluno Fe – Saída de campo

Fortalecer laços também é papel da escola para a construção de uma cidadania solidária. Blanchet (2002) contextualiza os movimentos e a importância da interação em grupos:

Creio também que é importante, para a educação do jovem cidadão, mostrar que o trabalho de equipe, a contribuição de um grupo numa reflexão comum e a troca podem ajudar cada um, cada indivíduo, cada jovem (p. 149).

Marcamos para a semana seguinte ao nosso debate, as apresentações das entrevistas e a sistematização dos registros feitos pelos alunos que se organizaram em grupos. No dia marcado, os trabalhos foram apresentados utilizando diferentes recursos. Muitas aprendizagens estão envolvidas e aparecem sistematizadas nessa atividade, seja através das formas de expressão utilizando diferentes linguagens durante a apresentação, seja pelas discussões que os grupos relatam terem acontecido no momento em que se reuniram para organizar a apresentação.

**Ci** - A gente teve que “negociar” muito, pois tínhamos que pegar as coisas de todo mundo (refere-se aos registros de cada um) e daí fazer de forma que a apresentação falasse resumido o que todos tinham.

**Ju** - É e tem gente que não quer abrir mão.

**Fz** - No jeito de apresentar também. Nem todos do grupo queriam aquele jeito e aí, às vezes, davam desentendimentos.

A sala de aula e os processos que nela acontecem após as várias etapas do trabalho são essenciais para a construção dos conhecimentos. A sala de aula é o espaço de aprofundamento de muitas das questões surgidas e documentadas no caderno de pesquisa de campo. O espaço geográfico será bem compreendido porque as informações obtidas serão analisadas à luz de outros documentos escritos, gráficos e iconográficos (PONTUSCKA, 2005).

Acrescento ao destaque de Pontuscka, a possibilidade de na sala de aula podermos contar com a interação e a interferência dos colegas e da professora, no sentido de confrontarmos as visões, as opiniões e elaborarmos outras aprendizagens.

As apresentações, como já foi dito, utilizaram recursos variados e diferentes linguagens: o grupo que filmou misturou trechos das filmagens com fotos e gravações feitas durante as entrevistas; outro grupo editou um filme em que os integrantes contaram suas descobertas e aprendizagens; outros montaram apresentações usando o aplicativo *Power Point* colocando trechos escritos e fotos. Dois grupos ampliaram seus trabalhos com pesquisas de documentos no arquivo histórico da prefeitura, para saber mais informações sobre a história do bairro.

Nos relatos e nas exposições dos trabalhos a palavra “correu solta”, através da expressão oral do que foi visto e das aprendizagens envolvidas, o que foi muito positivo já que esse era um dos objetivos. As imagens capturadas pelas fotografias

foram analisadas e amplamente utilizadas como recurso de comunicação e todos estavam interessadíssimos em ouvir os colegas. Os relatos das informações e observações feitos durante as entrevistas foram muito bem aproveitados nas apresentações e discussões. Destaco a seguir, trechos de uma entrevista realizada no dia da saída de campo e os comentários feitos a partir de sua apresentação.

### Entrevista com moradores do Bairro Carneiros

Nome do entrevistado Renil Galere  
 (opcional)  
 Idade: 68 anos, Profissão: na casa/aposentada

#### Bairro Carneiros, moradia ou trabalho?

1) Você mora ou trabalha aqui? Desde quando? Por que veio morar/trabalhar aqui?

Eu morei aqui. E morci aqui e nunca me mudei.

2) Em que as pessoas que moram aqui trabalham?

Eles trabalham na casa, <sup>criam</sup> galinhas, sacos de feijão e de costão.

3) Como é viver/morar aqui? Você gosta? Por quê?

É ótimo morar aqui. Porque tem uma temperatura agradável, tem muita natureza e podemos ouvir o barulho do rio e o canto dos passarinhos.

FIGURA 36: Trechos de entrevista com morador do bairro Carneiros

Os alunos comentam que antes de realizarmos a saída de campo não imaginavam que em um bairro de Lajeado, tão próximo ao Centro, pudesse conservar características do meio rural (tão perto, tão longe). Para eles, isso parece uma coisa distante. Alguns, ao ouvirem os colegas, se manifestaram:

**Ni** - Mas de onde tu acha que vem a nossa comida!

**Ta** - Não é isso! Sabemos que tem gente que trabalha no meio rural, mas não imaginamos que tivesse tão perto daqui.

**Ni** - Ah, tá.

**Rd** - Eu tenho parentes que são agricultores.

**Fa** - Mas tem bem menos gente que é agricultor aqui em Lajeado que o resto das atividades.

Os alunos observam que para os moradores entrevistados, a existência do rio não traz dificuldades e quando ocorrem enchentes, elas se constituem em problemas apenas no que se refere às plantações. Ouvindo isso, os alunos comentam:

**Ge** - Esse senhor entrevistado observou bem o lugar antes de decidir onde fazer a sua casa.

**Da** - A casa é bem perto do rio, mas não pega enchente, porque fica na parte mais alta do terreno.

**Ar** - Usou as áreas mais baixas para fazer as plantações.

**At** - Se pegasse enchente na casa iria ser bem pior.

**Cl** - Quando a gente está lá fica bem fácil de observar isso, mas quando falam sobre isso, a gente nem sempre tem essa idéia.

**Av** - Os moradores que nós entrevistamos, que moram em áreas mais baixas, falaram que a enchente pega na casa deles, mas que mesmo assim adoram morar lá.

**Ro** - Pra nos disseram que a enchente acaba fertilizando o solo das plantações e isso é muito bom.

Referindo-se às modificações e problemas em relação ao rio, os entrevistados destacam a questão da poluição. Os alunos comentam:

**Is** - Não adianta o pessoal que mora lá cuidar para preservar e nos demais trechos do rio ele ser usado como "lata de lixo"!

**Ta** - Isso é um problema muito sério, pois vem a poluição até dos afluentes. Inclusive ele está se referindo ao arroio do Engenho.

**Ge** - Ouvi dizer que ele é extremamente poluído por que passa pela cidade. Aí leva tudo junto até o Taquari.

**Rw** - Lajeado tinha que ter uma estação de tratamento de esgoto há muito tempo.

**Fa** - Só agora parece que estão pensando em fazer uma.

**Ed** - Enquanto isso, vá esgoto no rio!

**Ju** - O pior que isso é espalhado ao longo do caminho do rio.

Dos entrevistados, o que chama a atenção na paisagem, são os elementos da natureza. Os alunos dizem:

**Al** - Prá nós também, a maioria colocou que a natureza chamou a atenção quanto ao que é bonito!

Parece existir um paradoxo: a natureza chama a atenção em relação aos aspectos considerados bonitos e, no entanto, é tão agredida. Fico pensando o quanto a sua beleza não tem bastado para que possa ser menos maltratada.

Concluídos os trabalhos, percebo os alunos sentindo-se capazes de pensar diferente sobre o assunto, tendo opinião, sugerindo, expressando-se e produzindo conhecimentos com a utilização de diferentes linguagens. A geografia, mais uma vez possibilitou dialogar com o espaço, consigo e com os outros.

Aigner (2002), analisando práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de geografia e à educação ambiental em escolas voltadas à educação popular, destaca os trabalhos de campo enquanto possibilidades para os alunos tornarem-se pesquisadores que interagem com o ambiente. As observações feitas por ele indicam que as saídas de campo instigam a curiosidade e despertaram o interesse para novos conhecimentos. As questões levantadas em campo são um meio de trabalho interdisciplinar em sala de aula, onde as questões observadas passam a ser problematizadas e relacionadas com a vida no lugar.

Os trabalhos de campo contribuíram para sensibilizar os alunos, permitindo a compreensão de sua importância como agentes de transformação do lugar vivido, entendendo sua coexistência local e global. Referindo-se a importância do papel dos professores nessa prática pedagógica, Aigner (2002) destaca:

Os professores que trabalham com a educação popular, ao valorizar o saber pré-escolar e a história de vida de seus alunos (em outras palavras considerando seu espaço vivido), articulando o espaço real com o saber espacial que a escola pode proporcionar estão quebrando com alguns dos mecanismos que levam ao desinteresse e, conseqüentemente, à evasão compulsória de crianças e adolescentes pobres da vida escolar (p. 164).

Braun (2005), investigando o processo de aprendizagem através do fazer pedagógico do professor de geografia, destacou o trabalho de campo como uma linguagem dinâmica no processo de aprendizagem, caracterizando-a como uma alternativa metodológica com possibilidades de construção do conhecimento através das significativas interações dos alunos com o objeto de estudo - o espaço geográfico - mediadas pelo professor.

[...] É interessante considerar o interesse do aluno em sair da sala de aula para aprender. O fazer pedagógico, hoje, depende muito mais do modo como os professores se comportam em relação às necessidades e aos interesses dos seus alunos, do que dos preceitos explicitados na estrutura curricular (BRAUN, 2005, p. 123).

A pesquisadora aponta o trabalho de campo enquanto oportunidade para atitudes indagadoras, que estimulam a curiosidade, a pesquisa e a construção do conhecimento em situações que são mais espontâneas, de diálogo e de interação com o objeto de estudo. As afirmações de Pontuschka (2005) reforçam essa ideia:

O contato direto com um local, seja da realidade dos alunos, seja de outras realidades, e a reflexão sobre ele permitem que se formem referenciais para entender que o meio não é estático, é *dinâmico*. Ele foi e será transformado; as próprias diferenças entre o tempo das construções documentam as mudanças: assim, um rio hoje represado pelo homem é diferente do que foi há 30 ou 50 anos. Essa mudança física resultante da ação humana na interação entre trabalho e tecnologia sobre o meio original foi também um elemento de transformação da vida dos moradores no passado. Essas transformações precisam ser captadas pelos alunos para que eles se posicionem no seu próprio espaço, percebendo os conflitos existentes entre os vários segmentos da população, detonados por interesses que se chocam (p. 261).

A observação e a análise dos processos de constituição do espaço, destacados por Pontuschka, são essenciais na leitura dos alunos, pois essas mudanças não são harmônicas e igualitárias, gerando, muitas vezes, conflitos entre os envolvidos.

Penso que, enquanto docente, o papel é o de oportunizar momentos em que os alunos possam perceber a dinamicidade do processo de transformação do espaço e, ao mesmo tempo, refletir sobre as implicações dessas transformações. A saída de campo e as atividades desenvolvidas a partir dela, deram sentido às informações obtidas, pois estas foram contextualizadas e novos saberes foram se constituindo através do diálogo e da reflexão mediada pela interação entre os alunos, a professora e o mundo.

É relevante considerar o interesse dos alunos para estudar através de tarefas mais dinâmicas e interativas, rompendo com posturas pedagógicas reprodutoras e que dizem pouco aos seus conhecimentos. Sair das paredes da sala de aula e dos muros da escola apresenta-se como uma possibilidade que oportuniza interagir com os lugares e os colegas, lendo o mundo da vida com mais emoção.

## **AO ANDAR SE FAZEM OS CAMINHOS: BUSCANDO FAZER A DIFERENÇA NA DOCÊNCIA**

O objetivo geral desse estudo foi refletir sobre a interação pedagógica no desenvolvimento de práticas de geografia aplicadas junto a alunos do Ensino Fundamental. Com isso, desejei também olhar para a pessoa e a professora que sou, buscando uma ação docente que trouxesse para a sala de aula possibilidades de refletir sobre o cotidiano e a vida dos alunos e, assim, melhorar a compreensão do meu, do nosso mundo.

Através da reflexão sobre as minhas práticas pedagógicas, conheço melhor os meus alunos e a mim mesma, pois minhas tensões pessoais em relação aos processos de aprendizagem são a motivação para buscar cada vez mais possibilidades para o ensino da geografia. Quero que os alunos entendam melhor o mundo em que vivemos, pensando o espaço como um elemento fundamental. Para isso, é necessário que relacionem as informações do cotidiano com os elementos espaciais, concretos ou imaginários. Nesse sentido, as atividades propostas e analisadas visam religar os saberes, para que os conhecimentos possam ser contextualizados. Dessa forma, rompe-se com a simples transmissão de informações, estabelecendo o desafio de manter relações com outros campos de conhecimento.

Na atividade com as músicas e os filmes, pode-se observar que as letras das canções, em sua maioria, expressam claramente a ideia de espaço, de lugares e de ações materializadas no espaço. Utilizando essas linguagens como recursos para que os alunos fizessem perguntas e se questionassem, foi possível estabelecer uma série de relações entre os temas apresentados e a vida. Desse modo, a geografia foi um pretexto para pensar nossa existência, para refletir sobre a vida e o cotidiano. Além disso, os alunos compreenderam que as manifestações da condição humana, ou seja, as experiências da vida, presentes na linguagem musical e cinematográfica, estão concretizadas no espaço. Ao mesmo tempo, estabeleceram relações entre os assuntos que elas tratavam e, a partir deles, buscaram a compreensão de aspectos de sua própria vida, percebendo a complexidade dos indivíduos e da sociedade.

Ao fazermos a síntese das apresentações, os alunos relataram que as músicas e os filmes escolhidos falam de sonhos, sentimentos, brigas, misturam realidade, fantasia, discutem a relação entre pais e filhos, tentam resolver problemas, como o da desigualdade, e que o espaço está sempre presente, mesmo que não haja uma referência explícita a ele.

Ao utilizarem os desenhos como forma de expressão para seu pensamento, os alunos destacaram que essa é uma atividade nas aulas de artes, em que a preocupação é somente com a estética. Afirmaram ser algo que não se aprende, ou se sabe, ou não se sabe, ou seja, é um conhecimento nato. Percebo, nesse aspecto, mais uma possibilidade de reflexão para nós professores, pois não desenvolvemos a expressão de conhecimentos utilizando diferentes linguagens. As imagens e os desenhos podem ser utilizados como ferramentas para o ensino da geografia, pois trazem aos alunos a possibilidade de observar, interpretar e criar suas ideias sobre os assuntos trabalhados. E ainda, elas também convidam a imaginar novos espaços.

Utilizando a literatura como possibilidade de trabalho em geografia, percebi os alunos como que transcendendo os limites de sua presença no espaço e no tempo. Como se com a narrativa lida pudessem compreender melhor a natureza humana em geral, estabelecendo relações entre as experiências das personagens da ficção, trazendo-as como contraponto às experiências vividas por eles, seus sentimentos de pertencimento ao lugar, seus desafios, suas dificuldades, seus sonhos, seus desejos.

O encantamento que a literatura provoca, nesse entrecruzamento de olhares e sensações com a geografia, pode construir compreensões sobre a complexidade da vida e as práticas sociais, através de modos de pensar abertos e livres que contribuem para enfrentar os desafios de nossa época. Assim, tanto a literatura quanto o cinema, cada um a sua maneira, mostram-se como possibilidades para apreender as condutas humanas e são, portanto, nossas aliadas para ensinar geografia!

Nas apresentações que os alunos fizeram sobre os livros marcantes, percebi uma intensa comunicação entre o afetivo e o intelectual. Através das histórias lidas, abrem-se possibilidades de trabalharmos com a imaginação e a curiosidade, tantas vezes esquecidas na escola em nome do trabalho com a cientificidade. Além das relações que se estabeleceram entre as histórias trazidas pelos livros e as leituras



de mundo possíveis, a atividade proposta estimulou a leitura e a exploração da biblioteca, principalmente onde este hábito não estava muito presente no cotidiano dos alunos.

Na atividade de mapear o caminho da casa até a escola, pude constatar: se mapear um lugar conhecido e que faz parte do dia-a-dia já é algo difícil e exige um alto grau de abstração, ler e interpretar mapas constitui-se algo bastante complexo. Essa prática demonstra que é fundamental oportunizar, mais seguidamente, situações de aprendizagem em que o aluno se instrumentalize para construir as noções fundamentais para a compreensão do espaço e da sua representação (escala, legenda, distâncias, localização e orientação).

Ao mesmo tempo, pude observar que o maior contato dos alunos com os globos terrestres e os mapas, em sala de aula, desperta a curiosidade, cria possibilidades de fazer perguntas, buscar respostas e elaborar conhecimentos sobre o espaço e sua representação. Esse saber é básico para pensar possibilidades de intervenção e ações enquanto cidadãos.

É papel da escola e dos professores oferecer oportunidades aos alunos para familiarizarem-se e desenvolverem as habilidades para a construção e a leitura de mapas. Esse conhecimento não é possível ser elaborado com a mera transmissão, como algo pronto a ser repassado apenas via fala. É necessário um processo em que se considerem as vivências dos alunos e as construções de cada um.

Através da saída de campo foram oportunizadas possibilidades para os alunos lerem as paisagens, percebendo a dinamicidade do processo de transformação do espaço e, ao mesmo tempo, refletir sobre as implicações dessas transformações. As atividades desenvolvidas, a partir dessa saída, deram sentido às informações obtidas, pois foram contextualizadas e assim, novos saberes foram se constituindo com a reflexão mediada pela interação entre os alunos, a professora e o mundo. Ler as paisagens, seus volumes, cores, movimentos, odores e sons, pode ser um convite e um desafio para compreendermos o que as constitui e as caracteriza.

As práticas propostas possibilitaram que se estabelecesse o diálogo entre os alunos e constatei que o desafio proposto por algumas atividades os envolve e os estimula fazendo com que discutam, planejem e pensem de forma mais relacional. A desatenção presente em alguns momentos em que eram dadas explicações sobre a execução do trabalho e as conversas que muitas vezes aconteceram, somadas ao

grande envolvimento dos alunos, indicam ao professor que são necessárias confiança e paciência. Ao longo do processo os alunos ampliam suas relações e, nesse aspecto, o barulho não é sinônimo de algazarra ou improdutividade, mas uma etapa importante e produtiva.

Conhecer o cotidiano dos alunos e levar em conta suas vivências são condições fundamentais para estimular a aprendizagem. O contexto econômico e social desencadeia oportunidades e vivências diferentes, o que ficou evidenciado em vários momentos da pesquisa.

A investigação reafirmou a importância da geografia para a prática social cotidiana, para a formação de uma consciência espacial, para uma relação ética e estética com o espaço de vivência. Reafirmou, também, a importância do papel do professor enquanto pessoa que estimula, organiza e propõe atividades a fim de buscar aprendizagens. Trazemos para a escola e levamos dela conhecimentos, valores, emoções, posturas e convicções, sentimentos de nós, dos outros e do mundo. Se a escola forma, a nossa docência também o faz. Assim, é a nossa ação pedagógica que pode fazer a diferença.

No meu entendimento, o objetivo da escola, e também da geografia, é formar valores como: respeito ao outro, discutir as diferenças, combater as desigualdades e injustiças sociais. Esses valores não fazem parte da listagem de conteúdos da geografia, mas é essencial que sejam buscados e estimulados.

Para ser um bom professor, não existe uma receita, um manual que indique as fórmulas, os hábitos ou convenções. Para ensinar é necessário que tenhamos uma consciência “aberta”, vontade de olhar para nós mesmos a fim de refletir sobre nossa docência, buscar alternativas e possibilidades diferentes, observar e ouvir cuidadosamente nossos alunos.

Tudo quanto fazemos, ou deixamos de fazer, em aula, por menor que seja, incide na formação de nossos alunos. Como organizamos a aula, a maneira como acontece a interação junto aos estudantes, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada um desses aspectos veicula determinadas experiências educativas. E toda ação carrega com ela alguma concepção teórica.

Na pesquisa, pude constatar que a interação que se estabelece entre o professor, o aluno e as atividades propostas fazem a diferença nos processos de aprendizagem tanto dos docentes como dos discentes. A geografia escolar não é só o que está nos livros e o que o professor fala, ela também está na vida e no

cotidiano dos alunos, e através dela podemos refletir e compreender melhor a nossa condição humana.

Fazer a diferença junto aos alunos e ser uma boa professora é a minha busca. As surpresas que os alunos provocam em mim, o envolvimento, o que observo e escuto deles durante as práticas pedagógicas me desafia e alimenta a minha curiosidade para continuar a busca por um fazer docente de reflexão e ação, auxiliando os alunos na leitura do mundo de forma plural, contraditória e dinâmica para que possam compreender melhor a si mesmos e aos outros.

Este texto é o registro de uma caminhada construída na interação, no conhecimento, nos sonhos. É também um rastro indicando a necessidade de novas leituras da escola e do mundo. É uma marca de que o diálogo entre a universidade e a escola, entre o professor e o aluno, entre a geografia e o cotidiano pode ser enriquecedor. Convido os leitores a virem comigo para fazermos nossos caminhos, buscando fazer a diferença na docência.

## REFERÊNCIAS

AIGNER, Carlos Henrique de Oliveira. **Alfabetização em geografia e educação ambiental:** construindo a cidadania em escolas voltadas à educação popular. Porto Alegre: UFGRS, 2002. 207 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico:** ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1989. (Repensando o ensino).

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa:** iniciação cartográfica na escola. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004. (Caminhos da Geografia)

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência:** o dilema da educação. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2002.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço.** Tradução Franklin Leopoldo e Silva. São Paulo: Abril Cultura, 1974.

BLANCHET, René. Conhecimento da Terra e educação. In: **A religião dos saberes:** o desafio do século XXI. Tradução Flávia Nascimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 145-150.

BRAUN, Ane Maria Swarowski. **Rompendo os muros da sala de aula:** o trabalho de campo como uma linguagem no ensino da geografia. Porto Alegre: UFGRS, 2005. 160 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. et al. (Org.). **Geografia em sala de aula: Práticas e reflexões.** Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1998.

\_\_\_\_\_. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio C.; CALLAI, Helena C.; KAERCHER, Nestor A.. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 83-131.

\_\_\_\_\_. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: CADERNO CEDES. Campinas: UNICAMP, vol. 25, n. 66, maio/ago. 2005. Educação geográfica e as teorias de aprendizagens. p. 227-247.

CASTROGIOVANNI, Antônio C.; CALLAI, Helena C.; KAERCHER, Nestor A.. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan. **Brincar e cartografar com diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Atónio et al. **Profissão professor**. Tradução Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luisa Santos Gil. Portugal: Porto Editora, LDA, 1991. (Coleção Ciências da Educação).

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papyrus, 1998.

DANTAS, Eugênia Maria. Caminhos de uma geografia complexa. In: DANTAS, Aldo Aloísio; GALEANO, Alex. (Org.). **Geografia ciência do complexus: ensaios transdisciplinares**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 237-252.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Escola é**. 2003. Disponível em: <http://www.usinadeletras.com.br>> Acesso em 12 dez. 2008.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Tradução Vera Lúcia Mello Josceline. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Atónio. et al. (Org.). **Vidas de professores**. Tradução Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueredo Ferreira. Portugal: Porto Editora, LDA, 1991. – Coleção Ciências da Educação.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home>. Acesso em 15 jan. 2008.

KAERCHER, Nestor André. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: SCHÄFFER, Neiva Otero. et al. **Ensinar e aprender Geografia**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1998. p. 11-21.

\_\_\_\_\_. A geografia crítica – alguns obstáculos e questões a enfrentar no ensino-aprendizagem de geografia. **Boletim gaúcho de geografia**. Porto Alegre: AGB, n. 28, jan./jun. 2002.

\_\_\_\_\_. Práticas geográficas o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmográficas para lerpensar. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. (Org.). **Geografia - práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-33.

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação**: uma proposta político-pedagógica transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

L'YNONNET, François. A literatura de idéias. In: MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Tradução Flávia Nascimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 318-323.

QUINTANA, Mário. **Literatura comentada**. São Paulo: Abril Educação, 1985.

MACHADO, Antonio – **Provérbios y cantares XXIX – Poesias completas**. Buenos Aires, Edición de Manuel Alvar, Colección Austral Espasa Calpe S. A.

MARTINELLI, Marcello. O ensino da cartografia temática. In: CASTELLAR, Sonia. (Org.). **Educação geográfica**: teorias e práticas. São Paulo: Contexto, 2005. p. 51-63.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico.** São Paulo: Contexto, 2007.

MORIN, Edgar; WULF, Christoph. **Planeta: a aventura desconhecida.** Tradução Pedro Gorgen. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI.** Tradução Flávia Nascimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência.** Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005b.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o ensino.** Tradução de Eloá Jacobina. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006a.

\_\_\_\_\_. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, de Gustavo; CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição de. (Org.). **Ensaaios de complexidade.** 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2006b. p.10-20

PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica.** 2. ed. Belo Horizonte: Lê, 1998a.

\_\_\_\_\_. A importância das representações gráficas no ensino de geografia. In: SCHÄFFER, Neiva Otero. et. al. **Ensinar e aprender Geografia.** Porto Alegre: Associação de Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1998b. p. 47-55.

PESSOA, Fernando. **Poemas de Alberto Caeiro: obra poética II.** Porto Alegre: L&PM Pocket, 2007. (Coleção L&PM Pocket, vol. 489).

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. 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**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 249-288 (Coleção Papirus Educação).

REFATTI, Lucimara; REGO, Nelson. Geração de ambiências, relações entre educação e geografia. In: **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 45, p.38-39, fev./abr. 2008.

REGO, Nelson; SUERTEGARAY, Dirce; HEIDRICH, Álvaro. (Org.). **Geografia e educação: Geração de ambiências**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

REGO, Nelson. et. al. **Um pouco do mundo cabe nas mãos**; Geografizando em Educação o local e o global. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

ROTARY Club de Lajeado – Engenho. **Os jovens poetas de Lajeado**. Rotary Club de Lajeado – Engenho. Lajeado: UNIVATES, 2008.

RUSSO, Renato. 1986. Disponível em: <http://www.lettras.terra.com.br/renato-russo>  
Acesso em 14 nov. 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, Ademar Ferreira. **As lições de uma escola**: uma ponte para muito longe... In: ALVES, Rubem. A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

SANTOS, Clézio. O uso dos desenhos no ensino fundamental: imagens e conceitos. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 195-207.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: Globalização e Meio Técnico-Científico Informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_. **Metamorfoses do espaço habitado**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.



SCHÄFFER, Neiva Otero. O ensino e o professor de Geografia numa escola em mudança. In: FILOPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria; SCHÄFFER, Neiva Otero. (Org.). **Teorias e Fazeres na Escola em Mudança**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p.145-152.

SCHÄFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André. Leituras, escritas e falas para que a docência em Geografia faça a diferença para nossos alunos. In: PEREIRA, Nilton Mullet et al. (Org.). **Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p.149-162.

Cadernos Pedagógicos, nº 15. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. (SMED). Porto Alegre, 1999.

SOMMA, Miguel Ligüera. Alguns problemas metodológicos no ensino de geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. et. al. **Geografia em sala de aula: práticas e textualizações**. Porto Alegre: Associação de Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1998. p. 153-157.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Ambiência e pensamento complexo: resignific(ação) da geografia. In: DANTAS, Aldo Aloísio; GALEANO, Alex. (Org.). **Geografia ciência do complexus: ensaios transdisciplinares**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 181-208

VEGA, Alfredo Pena; STROH, Paula. Viver, compreender, amar: diálogo com Edgar Morin. In: VEGA, Alfredo Pena; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. (Org.). **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da Modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

VINCENT, Jean-Didier. As paixões e o humano. In: MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução Flávia Nascimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 180-184.

## APÊNDICE A

### DETALHAMENTO DA ATIVIDADE REALIZADA PARA COMPOR A CAPA DA DISSERTAÇÃO

A figura apresentada na capa é resultado de um trabalho realizado com os alunos sujeitos da pesquisa. Ele foi desenvolvido da seguinte maneira: cada aluno recebeu um pequeno quadro de papel, no qual deveria fazer uma caricatura ou um desenho representando-se. Ao realizarem a atividade, eles já sabiam que ela seria usada como parte dos resultados apresentados.

Dado o tema da pesquisa e o envolvimento dos estudantes, essa figura simboliza significativamente a pluralidade presente na sala de aula e a importância dos alunos como parte do processo de ensino/aprendizagem.

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO “QUEM EU SOU” parte 1

#### Quem eu sou? Cartografias pessoais...

EU...

1. Nome completo.....
2. Significado do primeiro nome.....
- .....
3. Pessoa que escolheu o nome.....
4. Você gosta do seu nome? Por quê?
- .....
5. Data de nascimento...../...../.....
6. Local de nascimento.....
7. Você gosta do lugar onde nasceu? Por quê?
- .....
8. Esporte que pratica.....
9. Grupo musical/som preferido.....
- .....
10. Estilo de filme preferido.....
11. O que quer ser no futuro? Por quais motivos?
- .....
12. Livro que leu e gostou muito .....
- .....
13. Filme que assistiu e gostou muito.....
- .....
14. Notícia que viu/ouviu e que “marcou”
- .....
- .....
15. Quando você não está na escola, o que costuma fazer? Você faz porque gosta ou porque precisa?
- .....
16. Programas de TV preferidos. Canais de TV preferidos. Por quê?
- .....
17. Brincadeiras preferidas. Em quais lugares você prefere brincar? Por quê?
- .....

18. Quais os lugares da cidade e do seu bairro que você costuma freqüentar? O que faz nesses lugares?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

19. Como você se desloca do seu local de moradia para outros lugares?

.....  
.....  
.....

20. Pensando nas suas últimas férias escolares:

a. O que você fez? Gostou do que fez? Fez por opção ou teve que fazer?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

b. Você foi a algum lugar que não costuma ir com freqüência? Qual? Gostou de ter ido a esse (s) lugar (es)? Por quê?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

c. Qual lugar você gostaria de visitar nas férias? Por quê?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## QUESTIONÁRIO “QUEM EU SOU” parte 2

**Quem eu sou? Cartografias pessoais...**

## FAMÍLIA...

21. Número de irmãos.....

22. Idade dos irmãos.....

23. Você é o (primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto, último, único) filho?  
Como você se sente em relação a isso?.....  
.....  
.....

24. Pai:

- a. Nome completo.....
- b. Local de nascimento.....
- c. Idade que tinha quando você nasceu.....
- d. Número de irmãos.....
- e. Local onde trabalha.....
- f. Profissão.....
- g. Horário de trabalho:.....
- h. Como o trabalho do pai interfere na sua vida?

.....  
.....  
.....

25. Mãe:

- a. Nome completo.....
- b. Local de nascimento.....
- c. Idade que tinha quando você nasceu.....
- d. Número de irmãos.....
- e. Local onde trabalha.....
- f. Profissão.....
- g. Horário de trabalho.....
- h. Como o trabalho da mãe interfere na sua vida?

.....  
.....  
.....

## QUESTIONÁRIO “QUEM EU SOU” parte 3

**Quem eu sou? Cartografias pessoais...****MORADIA**

26. Endereço:.....

27. Desde quando mora neste lugar? .....

28. Além do pai, da mãe, dos irmãos, há outras pessoas que moram na sua casa?

Quem?.....

.....

29. Você auxilia nas atividades domésticas? Quais? Você gosta de fazer isso?

.....

.....

30. Em sua casa, além do pai, mãe, irmãos há outras pessoas que moram?

Por que moram com vocês?

.....

.....

.....

31. O que você mudaria na casa onde mora? Por quê?

.....

.....

.....

**ESCOLA**

32. Como você vem para a escola? Gostaria de vir de outro jeito? Qual?

.....

33. Desde quando estuda nessa escola? Gosta de estudar aqui? Por quê?

.....

.....

34. Por que você veio estudar nessa escola?

.....

.....

35. Assunto que mais gosta/gostou de estudar? Por quê?

.....

.....

36. Gosta de estudar? Cite duas matérias preferidas e justifique.

.....

.....

37. Gosta de Geografia? Por quê?

.....

38. O que considera como sendo a coisa mais importante de existir entre professor e aluno? Por quê?

.....