

# movi men tos

**Antonio Carlos Castrogiovanni**

**Ivaine Maria Tonini**

**Nestor André Kaercher**

**Roselane Zordan Costella**

**Organizadores**

**para ensinar geografia - oscilações**

# movi men tos

**Antonio Carlos Castrogiovanni**  
**Ivaine Maria Tonini**  
**Nestor André Kaercher**  
**Roselane Zordan Costella**  
**Organizadores**

**para ensinar geografia - oscilações**



© 2016 – Autores

**Revisão**

Geordana Cavalheiro  
Paulo de Toledo

**Capa**

Simone Rocha da Conceição

**Projeto gráfico e diagramação**

Ronaldo Machado | Letra1

**Impressão**

Gráfica da UFRGS

DADOS INTERNACIONAIS DE PUBLICAÇÃO  
Bibliotecária Ketlen Stueber CRB: 10/2221

M935 Movimentos para ensinar Geografia – oscilações /  
organização de Antonio Carlos Castrogiovanni [*et al.*]. –  
Porto Alegre: Editora Letra1, 2016. 312p.  
Outros organizadores: Ivaine Maria Tonini, Nestor  
André Kaercher e Roselane Zordan Costella.

**ISBN 978-85-63800-24-4**

**DOI 10.21826/9788563800244**

1. Geografia e práticas de ensino. 2. Alteridade e troca de  
conhecimento. 3. Abordagem inclusiva e dialógica. I.  
Castrogiovanni, Antonio Carlos. II. Tonini, Ivaine Maria.  
III. Kaercher, Nestor André. IV. Costella, Roselane Zordan.  
V. Título

CDU 91 : 37

**Disponível para download em**  
**<http://www.lume.ufrgs.br/>**



[www.editoraletra1.com.br](http://www.editoraletra1.com.br)  
CNPJ 12.062.268/0001-37  
[letra1@editoraletra1.com.br](mailto:letra1@editoraletra1.com.br)  
PORTO ALEGRE – BRASIL

## Os arredores da escola: lugarizando a aprendizagem, vivenciando a geografia por meio de maquetes e cordel

**Jussîê Bittencourt Hahn**

**Nestor André Kaercher**

In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.;  
KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.).

**Movimentos para ensinar geografia – oscilações.**

Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 255-277

DOI 10.21826/9788563800244p255-277

### Resumo

O ensino de geografia é apresentado de maneira desvinculada do cotidiano do aluno, dessa forma, eles vivenciam uma geografia distante de suas realidades. Uma geografia do cartão postal, como se o aluno saísse viajando por vários lugares, apenas observando a paisagem. O professor, guia turístico, passa inúmeras informações sobre esses lugares e ao final de 50 minutos de viagem (aula) o aluno desembarca sem bagagem. Isso nos leva a pensar sobre o papel do professor, do aluno e da comunidade escolar no processo de ensino aprendizagem. Que aprendizagem acontece realmente? Que caminhos apontar? E as particularidades cotidianas apresentadas por diferentes contextos como ficam? Acreditamos que uma aproximação daquilo que é representado e construído por eles, no dia a dia, com o conteúdo da sala de aula relacionado com a teoria e sua vivência, seja fundamental para a construção de um conhecimento pertinente. Porém, relacionar o conteúdo com o cotidiano, representá-lo *linkando* a vivência com a teoria e não provocar a reflexão e a autoria do aluno é galgar a escarpa para chegar ao topo do morro e não registrar a façanha. Assim, a proposta que segue, nesse texto, intenta relacionar teoria – prática – reflexão com a vivência do aluno por meio da

construção de maquetes e produções textuais no estilo literário de cordel, pois visualizamos e vivemos, nesse exemplo, a *lugarização* do ensino de geografia e constatamos o quanto ela pode potencializar a aprendizagem dos envolvidos neste processo.

**Palavras-chave:** Lugarização, aprendizagem, ensino de geografia, maquetes.

## Abstract

Teaching geography is given in disconnected from the student daily life, thus, they experience a distant geography of their realities. A Geography such a postcard, as if the student would have leave in several places it is traveling, only it is observing the landscape. The teacher, tour guide, shows countless information about those places, and at the end of 50 minutes of voyage (class) the student lands without baggage. Events like that we make to think about the part of the teacher, student and school community in the process teaching learning. What is learning happening really? What do way point? And how does it every day distinctions that are present for different context? We believe that an approach what it is represent and build for them in the everyday with the content of the classroom related to theory and your experiences, it is fundamental for building of a relevant knowledge. However it relates the content with the everyday, represent him link up the experiences with the theory and it do not provoke the reflection and the independence of the student it is climb the abyss for it arrive as top of the hill it do not record the exploit. Like this the proposal afterwards in the text it propose to relate theory-practical-reflection with the experience of the student by means of the building of model and production of texts in the literary style of “cordel”, because we view and we live in the example the “lugarização” of the teaching of Geography and we notice as much she can to give power the learning of the involved with process.

**Keywords:** “Lugarização”, learning, teaching of Geography, moldes.

## Introdução

A geografia é importantíssima e necessária ao ser humano. Ela está presente no nosso dia a dia, no nosso relacionamento com o outro, na água que chega pelo sistema de abastecimento nas nossas casas, no aroma de café que invade a sala ao amanhecer, no alimento que nos sustenta, nas roupas que vestimos, nas notícias do jornal, nas intempéries cotidianas, nos lugares por onde passamos... Observando estes exemplos, fica difícil imaginar onde não há geografia. Assim, o que a faz monótona e sem atrativos para muitos é a forma com que seus ministrantes a tratam e a expõem aos alunos. Como se a geografia ficasse presa nas páginas do livro, tão perto e ao

mesmo tempo tão distante de nós. Kaercher (2003), em seu livro *Desafios e Utopias no ensino de geografia*, complementa o que quero dizer:

Que tipo de interesse poderia provocar, no jovem, informações do tipo: relevo europeu, hidrografia amazônica etc. se estas informações eram desligadas de seu meio social? Mera curiosidade! A geografia era sinônimo de imagem (e de viagem), de cartão postal! Mas para que a geografia se a televisão fazia e faz isso de maneira muito mais agradável e dinâmica? ( p. 75)

Vemos em diversos textos, livros e artigos que a geografia permite aos alunos desenvolverem subsídios e ferramentas para compreender o mundo, e sabemos, é fundamental que o aluno aprenda e construa a capacidade de mobilizar suas aprendizagens em diferentes situações.

Mas como proporcionar isso? Como compreender a relação entre o nosso cotidiano e o conhecimento teórico (geralmente alicerçado pelo livro didático na sala de aula) se isso não é problematizado? Que estratégia de ensino pode possibilitar uma mudança nesse sentido?

Pessoa já escrevia que *para ser grande, sê inteiro*. Mas como se sentir parte do todo, ou melhor, como se encontrar nesse lugar?

As linhas que seguem são um convite para reflexão/discussão sobre nossas práticas em sala de aula, não esquecendo que o objetivo e destino desta proposta é fazer com que os nossos alunos se aproximem e, quiçá, vivenciem no seu cotidiano a geografia.

## Lugarizando a aprendizagem

Olhar para algumas coisas pode nos remeter, com os nossos sentidos, às paisagens que vimos e vivemos. A estrada que margeia o morro, os rios que serpenteiam o vale, as árvores a beira da casa, são percebidos e dão sentido para nossa vida.

Sabemos a importância do lugar e do sentimento que as pessoas constroem com o “seu lugar”. Esse sentimento de pertencimento ao lugar carece como um fator de identidade das pessoas.

O espaço onde nascemos pode condicionar nossa vivência, afinal, mesmo com a globalização, pessoas de diferentes lugares, carregam em sua bagagem, diferenças. Como olhar de maneira equalizada uma pessoa que nasce nos Andes e uma que nasce nas ilhas da Oceania. Martins (2004) contribui esclarecendo que a Geografia está imbricada na:

[...] coexistência de coisas estabelecida pela relação Homem/Meio, onde a geografia mostra-se Omo a ordem das coisas que coexistem [...] Em síntese, Meio e Homem, nas suas respectivas materialidades, na *fenomenicidade* e forma de seus respectivos seres, e a espaço-temporalidade que lhes são próprias, a sua ordem de coexistências, compõem a *geograficidade* dinâmica do mundo. [...] Portanto, a geografia que aí se manifesta é a dimensão existencial desta complexidade que representa essa relação Homem/Meio (p. 21-22).

E é dessa relação do homem com o meio que brota a ideia de *lugarização* da aprendizagem. O ato de aprender está arraigado na essência humana, assim, aprender significa prender algo, levar para junto de si.

Partindo dessa ideia, entendemos que *lugarizar* é fazer o aluno compreender que ele tem poder de atuação sobre o espaço e que ele é agente construtor e transformador do lugar no qual está inserido; é conhecer a si mesmo, é compreender os aspectos naturais, a economia do lugar em que vive; é partir do palpável, do visível aos seus olhos, para o não palpável e nem tão visível aos seus olhos; é vincular o conhecimento geográfico com aquilo que o aluno percebe ao abrir a janela do seu quarto, por exemplo. Compreender a geografia a partir da sua realidade, da sua vivência diária, facilita a compreensão daquilo que não está tão próximo da sua realidade.

A seguir, a Figura 1, tenta explicar de maneira simplificada o que propomos neste estudo – as relações do ensino de geografia com os arredores da escola: como o lugar de vivência do aluno pode potencializar sua aprendizagem.

**Figura 1** - Exemplo de como iniciar uma aula de Geografia lugarizando o conteúdo com elementos que fazem parte do cotidiano do aluno.



Fonte: Adaptação do autor

Quando estes sujeitos (alunos e professores) percebem quão importantes eles são no processo de construção de conhecimento, se enxergam e buscam uma sintonia, acabam possibilitando uma aprendizagem significativa maior. Afinal a educação em sala de aula se depara com diferentes realidades e em hipótese nenhuma essas singularidades podem ser deixadas de lado.



O cotidiano apresenta particularidades, por exemplo: o conceito de cidade pode ser entendido de maneira diferente por uma criança que mora em Porto Alegre/RS e por uma criança que mora em Itati/RS. Nas palavras de Freire (2002) entendemos que quanto mais inserido em minha localidade, mais possibilidades eu tenho de compreender outras realidades.

O aluno traz vivências que são de grande valia no processo de ensino aprendizagem, mas muitas vezes não são percebidas, ou são ignoradas pelo professor que se preocupa apenas em seguir para o capítulo seguinte do livro didático – respeitando uma necessidade ilusória de cumprir com a “lista de conteúdos” que, na maior parte das vezes não tem relação nenhuma com a realidade do aluno.

A grande parte do material didático, fornecido pelos órgãos mantenedores das instituições de ensino, apresenta-se de forma generalista. As peculiaridades locais passam despercebidas, o que pode contribuir para a monotonia e o afastamento da vontade de estar em sala de aula. Se a curiosidade do aluno não for despertada, tampouco será despertado o desejo de conhecer e aprender. As mazelas do ensino de Geografia se fortalecem e contribuem para essas lacunas, às vezes, abismos!

Portanto precisamos convidar o aluno a pensar no que tem feito e assim provocá-lo a perceber que é ator e construtor do espaço geográfico. Conscientizá-lo do quão importante é a sua ação/reflexão/ação sobre o “seu lugar”. Afinal, como escrevia Santos (2002): “lugar é o palco das realizações humanas”.

## Vivenciando a geografia e propondo caminhos

Um fato extremamente importante para vivenciar a geografia é a compreensão de que o professor e o aluno são sujeitos e não objetos nessa caminhada, os dois têm algo a ensinar e a aprender, mas para isso é preciso desacomodar, abrir-se ao diálogo e estar disposto a buscar um ponto de partida no cotidiano do aluno e, mesmo com águas turbulentas, ter coragem e permitir-se navegar. Os nossos objetivos guiarão os ponteiros da bússola para a direção de caminhos mais plurais e juntos iremos construindo o conhecimento.

Outro fator importante e que se faz necessário, é respeitar a autonomia do educando, pois ele não chega *vazio* à escola. Ele vem para a escola com um turbilhão de informações que precisa ser trabalhado para que se torne conhecimento.

Autores apontam caminhos que podem/devem ser adaptados conforme a vida cotidiana de cada lugar por crer que:

[...] o lugar do aluno é referência permanente e precisa ser aludido em situações crescentes de complexidade. A sala de aula é um espaço e um tempo para fazer geografia ou *geografizar*, isto é, para propor ações pelas quais os alunos se descubram parte do lugar onde vivem, desenvolvam a noção de pertencimento e construam competências para interferir em seus acontecimentos. Este reconhecimento de si e do lugar prepara para o estabelecimento de relações com o mundo, discutindo



acontecimentos e entendendo sua temporalidade e espacialidade (COSTELLA, 2012, p. 65-66).

Estudar o lugar do aluno é estudar sua interpretação e entendimento sobre o seu cotidiano. É o ponto de abertura para adentrarmos a outros lugares. A leitura do cotidiano é necessária para o entendimento de acontecimentos em diferentes escalas de compreensão. No processo de ensino, é necessário considerar o que pensam os alunos sobre o “seu lugar”.

Para lecionar geografia (e também outros componentes curriculares) há que se fazer uma incursão no meio em que está inserida a tríade: escola-aluno-professor, pois se o professor conhecer a realidade do aluno ele poderá *linkar* o seu cotidiano com a aprendizagem, facilitando assim as compreensões de conceitos geográficos. Se esse aluno conseguir reconhecer e entender as relações de poder existentes na localidade, no município, em seu cotidiano, ele poderá utilizá-las como embasamento para a compreensão das relações de poder em qualquer outro lugar, construindo assim competência para a leitura de um lugar. Se o aluno lê o que lhe é conhecido, pode também arriscar-se a ler o desconhecido.

Se o professor quiser, por exemplo, estudar as relações econômicas e o uso do território, por que não partir da questão do uso da terra em Itati<sup>1</sup>? Iniciar questionando o aluno sobre como a família dele usa a terra? Se o uso da terra está relacionado à atividade econômica da família? Que relações de uso da terra são percebidas em Itati? Enfim, inúmeras questões são possíveis. Outra possibilidade, por exemplo, se o assunto for bacias hidrográficas. Nas questões coletadas, alguns alunos já disseram que existe rio, que adoram tomar banho nele no verão, ou seja, por que não iniciar a construção do conceito de bacia hidrográfica pelo rio que serpenteia o lugar do aluno.

Pessoa (1988) em sua obra: *O Guardador de Rebanhos* já escrevia:

O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia, Mas o Tejo não é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia. Por que o Tejo não é o rio que corre pela minha aldeia [...] O Tejo desce da Espanha. E o Tejo entra no Mar em Portugal. Toda a gente sabe isso. Mas poucos sabem qual é o rio da minha aldeia”.

Ou seja, como deixar de conhecer, admirar o que tenho *em meu lugar* para olhar *cartões postais* no livro didático? Como não admirar a riqueza do rio Três Forquilhas e a sua importância para a população itatiense? Não estamos dizendo que apenas o que faz parte *do lugar do aluno* tenha importância, mas sim que esse sentimento de valoração, de pertencimento, precisa ser trabalhado com o aluno. Se o aluno aprende a admirar aquilo que é seu, enxergará as belezas que estão além da sua aldeia, mas não deixará de cuidar e valorizar o que faz parte do “seu lugar”.

---

<sup>1</sup> Itati/RS é o município de referência para este trabalho por ser onde leciono.

Um assunto ou tema não necessariamente precisa fazer parte *do lugar do aluno* para ser trabalhado, mas acreditamos que essa aproximação seja fundamental para um melhor engajamento na prática em sala de aula. É muito interessante ver os alunos opinando a respeito do seu lugar. Uns apontando que havia pouco comércio, poucas oportunidades e outros dizendo que é um lugar que está crescendo, que é “bom de viver”. Deixar a conversa fluir e ouvir os argumentos que eles apresentam, é conceder autonomia ao educando para que busquem respostas para seus questionamentos; é aprender a confrontar visões e pensamentos, a expor o que se pensa sobre algo; é pensar na sua existência, no porquê das coisas, no seu lugar, na vida.

Nesse entendimento:

[...] é importante visualizar e considerar o conhecimento que os alunos têm de seus espaços vividos, pois, levando em conta que eles são uma construção constante e dinâmica, e que nessa construção interferem sua experiência, seus deslocamentos cotidianos (a cidade vivida conhecida é, em grande medida, a cidade vivida por meio dos deslocamentos), seu contexto familiar e social, e também suas aprendizagens e seus conceitos (CAVALCANTI, 2008, p. 58).

Corroborando este posicionamento, temos Morin (2005) argumentando que a ciência é um quebra-cabeça em que às vezes faltam peças e outras sobram. O fato de faltar ou sobrar não significa dizer que a atividade não contemplou o que se propunha e sim reafirmar que a aprendizagem é um processo construtivo, que se dá ao longo do caminho adequado ao caminhar dos alunos, por isso a comparação da prática de sala de aula com a montagem de um quebra-cabeça. Analisam-se as peças que estão expostas, escolhe-se uma, como ponto de partida, e inicia-se a caminhada na busca da próxima a ser encaixada, e assim por diante. Quando todas (ou quase todas) se encaixarem, o desenho aparecerá, revelando o conhecimento geográfico que se construiu nessa caminhada. Caso contrário, essas informações serão como adesivos na pele e se soltarão facilmente.

## Exemplificando a *lugarização* do ensino de geografia na prática

Querer algo a mais. Ter fome, fome de fazer a diferença nas minhas aulas, fome de mostrar para os meus alunos que a geografia vai além do livro didático, vai além dos muros da escola, que ela está no nosso cotidiano, na nossa rua, no nosso lugar! Mas, como fazê-lo? Isso ficou “martelando” na minha cabeça. Um dia, estava em casa planejando uma aula sobre as formas de relevo e os tipos de erosão e olhei pela janela, avistei o morro que fica “em frente” a minha casa e comecei a observar. Percebi que havia lavouras, poteiros e, na encosta mais íngreme, um pequeno deslizamento. Vi que aquele fenômeno que estava acontecendo no nosso cotidiano estava relacionado ao conceito que iríamos

trabalhar em sala de aula: As formas de relevo e a ação do intemperismo. Era o exemplo que eu precisava para os alunos visualizarem. Era a porta de entrada para minha prática.

Mas apenas aquele exemplo não me parecia suficiente, era preciso buscar uma relação entre as formas de relevo e as ações erosivas com a economia do lugar, afinal aquele público que iria participar desta atividade já, em sua grande maioria, trabalhava no turno inverso. Então comecei a pensar sobre o que move a economia do município? A agricultura era o “carro chefe”, pois a grande maioria dos alunos via a renda financeira de casa vir da prática da agricultura familiar. E para que a prática agrícola aconteça de forma satisfatória, ou seja, se plante, cultive, colha e venda, é necessário que o relevo contribua para sua implantação e que as ações do tempo não atrapalhem esse percurso.

Assim, percebi que mais uma vez poderia partir do local de vivência do aluno para uma compreensão melhor desse assunto: As formas de erosão sobre o relevo e o impacto destas nos seres humanos. Eu estava ciente de que não era possível contemplar todos os tipos de erosão nem todas as formas de relevo e ações erosivas partindo apenas do cotidiano do aluno, mas usar os exemplos do cotidiano poderia despertar o interesse deles para a leitura sobre o assunto – saindo de uma escala local para uma escala maior.

Então preparei uma aula, em *PowerPoint*, com imagens e conceitos das principais de formas de relevo e os tipos de erosões. Procurei estabelecer a relação Sociedade e Natureza para tentar provocá-los com questões ligadas ao cotidiano do lugar.

Cheguei à sala de aula, montei o equipamento e comecei a mostrar e explicar as imagens e conceitos que estavam nos *slides*, de repente um aluno disse: “Bá professor, o ano passado deu um ‘ventão’ e destruiu todas as estufas do meu padraço que estava com plantação de tomate”. Esse comentário veio ao encontro do meu planejamento.

Acredito que:

O processo de construção do conhecimento que acontece na interação dos sujeitos com o meio social, mediado pelos conceitos (sistema simbólico) é um processo de mudança de qualidade na compreensão das coisas, do mundo. Não é um processo linear, nem de treinos, mas de construção pelos alunos de conhecimentos novos, na busca do entendimento das suas próprias vivências, considerando os saberes que trazem consigo e desvendando as explicações sobre o lugar (CALLAI, 2010, p. 104).

Essa ideia fez com que meu planejamento fosse adequado à situação, afinal o aluno estava contribuindo com informações verídicas e que não só ele vivenciou! Logo, a partir disso, muitos outros começaram a fazer colocações expondo suas experiências com chuvas fortes, enchentes e temporais. O diálogo surgiu e a partir

dos apontamentos que eles haviam vivenciado e das imagens que eram projetadas fomos tecendo raciocínios que nos levaram a uma projeção dos conceitos que se pensava previamente trabalhar em sala de aula.

Diante disso, surgiu a necessidade de construir uma atividade prática que permitisse a eles compreender melhor o que acontece a nossa volta e partindo dos comentários que eles fizeram, sobre fenômenos que ocorreram *no seu lugar*, pensar também o que não estava ao alcance do seu olhar no cotidiano. Então, lancei o desafio: “O que acham de fazermos maquetes que retratem algumas das principais formas de relevo e ações erosivas? Quem sabe podemos até pesquisar formas de diminuir os impactos das ações erosivas e das intempéries climáticas?” Talvez estivéssemos pensando em possíveis soluções para questões como aquelas citadas anteriormente. E por que escolher maquetes para representar esses conceitos?

A maquete é um “modelo” tridimensional do espaço. Ela funciona como um “laboratório geográfico”, onde as interações sociais do aluno no seu dia a dia são possíveis de serem percebidas quase na totalidade. [...] a maquete passa a traduzir o próprio espaço da ação/interação do sujeito/ aluno cidadão. O seu cotidiano passa a sofrer novas reflexões e, portanto, novas representações. O sujeito acelera o processo de mergulho nas questões sociais nas quais está inserido, passando a preocupar-se com possíveis soluções (CASTROGIOVANNI, 2000, p.74-75).

A maquete consegue misturar o real com o imaginário. Possibilita trazer o mundo para a sala de aula, permite colocar diante dos olhos dos alunos uma visão de um campo maior. Fazer essa atividade é um importante subsídio na caminhada pela busca da construção do conhecimento porque ela permite tornar palpável o impalpável e representar o que está distante do olhar do aluno pelo seu próprio olhar. Além disso, fazendo passo a passo essa construção o aluno terá a oportunidade de compreender o processo ali representado, poderá saber o que cada figura simbólica construída por ele representa no mundo real.

Os alunos concordaram. Então, partimos para a organização dos grupos, pois acredito que trabalhos em grupo são importantes momentos de troca, nos quais os alunos conversam, expõem suas ideias e proporcionam a construção daquilo que o coletivo elencou como importante. É o conhecimento construído e partilhado em grupo.

Foram escolhidas as seguintes formas de relevo e de erosão para serem representadas: as montanhas e a ação glacial, as planícies litorâneas e a erosão marinha, os planaltos e a erosão eólica, as depressões, a ação da água e as voçorocas, as planícies cultiváveis e a diminuição do impacto dos ventos e da água oriunda das encostas.

Na aula seguinte os alunos vieram munidos de placas de isopor, palitos, argila, EVA e começaram o trabalho. O livro didático foi utilizado como um suporte de

leitura para os alunos visualizarem seus temas. A sala da aula parecia um atelier de artes manuais. Até os alunos que antes só *assistiam* estavam envolvidos recortando, colocando a mão na argila, colando, enfim estavam todos com a “mão na massa”. Foi uma aula bem envolvente e prazerosa, para mim, por ver o quanto eles estavam se dedicando nessa proposta. E, acredito, que para eles também, pois estavam bem interessados e concentrados nesta atividade.

Na semana seguinte, os alunos continuaram o processo de construção da maquete e pesquisa sobre o tema a ser representado por eles, mais uma vez a aula passou muito rápido. Os alunos estavam empolgados, inclusive aqueles que no início não se mostraram muito contentes com a prática. Cada um tinha uma curiosidade, uma coisa que havia descoberto por meio desse trabalho. Solicitei a atenção de todos eles e relatei que estava adorando os trabalhos e que além da maquete, para aproveitar o conhecimento que haviam construído com aquela atividade, havia conversado com a professora de literatura e português para que eles realizassem uma produção textual sobre a maquete construída e que esta seria avaliada pelas três disciplinas: Geografia, Literatura e Português. Eles gostaram da ideia, afinal, não seria difícil escrever sobre algo que estavam sabendo. Disse-lhes que o gênero textual escolhido seria o cordel, pois, a professora já estava trabalhando com eles e que deveriam por meio deste gênero demonstrar o que haviam aprendido com as maquetes. Disse-lhes ainda, que aquela atividade não deveria ficar só entre os colegas daquela turma e que se eles concordassem poderíamos organizar uma exposição dos trabalhos para as outras turmas do EM da escola.

O sentimento que eu tinha era um misto de insegurança e alegria. O que passaria pela cabeça daqueles alunos? Poder apresentar para turmas que estavam em séries mais avançadas seria uma forma de mostrar o conhecimento apreendido, além de melhorar a autoestima, afinal os alunos que estavam na primeira e segunda série do EM viriam aprender com eles.

A seguir, as fotos das maquetes produzidas e os cordéis escritos pelos alunos. Foi escolhido um cordel por maquete para ser colocado como exemplo para o leitor ter uma ideia do que foi produzido por estes alunos, pois o trabalho foi tão proveitoso que decidimos proporcionar, a professora de Português e Literatura e eu, que estes alunos se tornem além de atores no processo de aprendizagem, autores do seu conhecimento.

Na maquete 1, o grupo aborda a forma de relevo de depressão e a erosão eólica, seguido do cordel escrito por um representante do grupo:

## Maquete 1 – As depressões e a erosão eólica.

*Grupo predileto<sup>2</sup>*

Esse grupo é perfeito  
É a galera lá do fundo  
Que faz os melhores trabalhos  
E com isso ganha de todo mundo  
Assim a gente faz as coisas  
Trabalhando juntos

Vamos falar da erosão eólica  
Agindo sobre a depressão  
Mesmo que sendo um assunto fácil  
A argila vai sujar a mão  
E um trabalho pequeno  
Que vai dar um trabalhão

Já compramos o isopor  
E a argila também está lá  
Falta só a criatividade  
E esperar a argila secar  
Só espero que não leve azar  
De essa argila rachar

Terça-feira é a apresentação  
A gente vai detonar  
Mas eu acho que o nosso grupo  
Ainda vai conseguir terminar  
Nós vamos fazer uma boa apresentação  
Que nem o professor pode expressar

A areia vai mudar de formato  
Na natureza é um processo lento  
E isso é o que acontece  
Quando chega a força do vento  
Esses assuntos só explicam  
As pessoas que têm conhecimento

---

<sup>2</sup> Para cada maquete produzida, os alunos, individualmente, elaboraram um cordel. Por isso, neste trabalho consta apenas o cordel de um autor por grupo, pois, o objetivo é mostrar o que eles escreveram e aprenderam com esta atividade.

Nesse grupo, tem eu e o Maicon  
 A gente gosta de geografia  
 As gurias só gostam do professor  
 Mas isso, a gente já sabia  
 Só que a gente também gosta dele  
 Por que o professor Jussié é parceria

Assim a gente é amigo  
 Estamos sempre em sintonia  
 Ficamos perto uns dos outros  
*Nos encontramos* todo dia  
 Brigamos poucas vezes  
 Só não brigamos por geografia

*Jonas*<sup>3</sup>

Como podemos ver, na maquete 1, eles colocaram um rio em meio a morros que possuem uma estrutura de solo arenoso, mostrando assim que as depressões acabam recebendo sedimentos das encostas. Para demonstrar a ação do vento eles levaram para apresentação um ventilador, para projetar as partículas de areia que estavam depositadas sobre os morros, fazendo assim que estas mudassem de lugar. Explicaram que essa areia quando jogada pelo vento sobre as rochas acaba desgastando e moldando o relevo. Achei criativo e interessante a ideia de levar um ventilador para representar o vento. Percebi o quanto eles estavam engajados na proposta.

Interessante a fala retratada no cordel acima que diz: “Nesse grupo, tem eu e o Maicon, a gente gosta de geografia”. Ler isso é muito gratificante, pois, eles colocaram, além de conceitos e teorias, a expressão dos sentimentos deles. E isto não é pouco! Acredito que a Geografia estava fazendo a diferença na vida deles. Por meio dos cordéis deu-se voz ao aluno para que ele expressasse sua aprendizagem.

Ao longo do trabalho, fui percebendo o quanto os cordéis e as maquetes permitiram aos alunos entrar na aula de geografia de “corpo e mente”; *ser* aluno e não *estar* aluno. E por que isso? Porque houve “mão na massa”! Os alunos levantaram das cadeiras, saíram do estágio de ouvintes para o de falantes e escreventes de geografia. A partir do momento que construímos uma ligação sobre o que estávamos trabalhando e o seu lugar de vivência, foi possível que eles olhassem para além dos muros da escola. Percebi, em seus olhares, que tudo se tornou mais claro, mais perceptível. Isso pode parecer pouco, simples, mas não é. Para esclarecer melhor dialogo com Kaercher (2013, p.27) que diz:

<sup>3</sup> O nome dos alunos autores é fictício



No geral, não percebemos, não valoramos o espaço vivido diariamente como elemento problematizado e problematizador em nossas aulas [...] Estamos sempre a falar de temas da Geografia (natureza, sociedade, urbano, agrário, cartografia, etc.) e de lugares distantes (de outros países, outros continentes, outras regiões do Brasil) sem nos darmos conta que esses temas também são passíveis de serem discutidos na macroescala da nossa cidade.

E talvez a não percepção e não valoração do espaço vivido diariamente nos cause dor de cabeça ao pensar nossas práticas. O fato de não avançarmos este estágio dificulta nosso *docenciar*. Os exemplos dos cordéis desmistificam e contribuem para ultrapassarmos essa etapa, em que o professor “sabedor do conhecimento” fala e o aluno ouve, para uma etapa na qual se dá mais vez e voz ao aluno. Professor e aluno constroem juntos uma aprendizagem significativa.

A maquete 2, que segue, retrata o relevo de montanhas, a erosão glacial e fluvial e como estes processos erosivos ocorrem. Para representar a neve utilizaram farelos de isopor e para representar os rios utilizaram gel na coloração azul. Para as montanhas utilizaram argila e as encostas receberam farinha branca para simbolizar a neve. Disseram eles, que o branco não era tão intenso na encosta quanto no topo, devido ao derretimento das geleiras. O verde da planície foi feito com erva-mate e justificaram que não havia neve neste espaço devido à diferença de altitude.

Esse grupo foi muito pertinente em sua representação e lendo o cordel que segue é possível ver o quanto o tema que apresentaram foi consolidado.

### **Maquete 2 – As montanhas e a erosão glacial.**

*O gelo de novo sumiu*

Num dia de estudo normal  
O professor fez uma proposta  
A de montar uma maquete  
E ficou esperando a resposta  
Nosso grupo pegou montanhas  
Mas queria pegar encosta

“Erosão fluvial e glacial”  
Ficou como nosso tema  
Para fazer as montanhas  
Nós montamos um esquema  
Fomos até o castelinho<sup>4</sup>  
Pra resolver o problema

<sup>4</sup> Castelinho é o nome do bazar que fica próximo à escola Pastor Voges, onde os alunos podem adquirir material escolar.

De cadeias de montanhas  
Nós temos que falar  
A neve que derrete  
Vai lá do topo escoar  
Formando algumas vertentes  
Que uma enchente vai causar

Erosão glacial é um ciclo  
Na primavera tem rio  
No inverno já tem gelo  
Que congela com o frio  
Voltando para o verão  
O gelo de novo sumiu

Com o frio que faz nas montanhas  
Muita neve deve fazer  
Quando chega o verão  
Tudo tem que derreter  
Causando várias enchentes  
Sem ao menos chover

Já está no final do ano  
E o professor aprovou  
O trabalho que apresentamos  
Muita gente motivou  
Porque aquilo que explicamos  
Todo mundo já gostou

*Joana*

Vale ressaltar que mesmo essa forma de relevo e de erosão não fazendo parte do cotidiano deles, eles conseguiram retratar, nas duas formas propostas, o que é, e como ocorre esse processo. Eles uniram o conhecimento que já possuíam, as reflexões que fizemos sobre o que ocorre no nosso lugar e as leituras que fizeram sobre o seu tema e conseguiram compreender e construir um conhecimento novo.

Vejam, então, o quão significativa é a atividade! Esse grupo não precisou *tatear* a neve ou escalar o Everest, construir a maquete lhes proporcionou uma visão e análise do processo erosivo causado pela ação glacial e fluvial (que se fosse apenas por imagem ou textos não construiriam). Daí a importância de aproximar o aluno ao

que lhe é palpável; o uso da maquete e a escrita dos cordéis sobre o conhecimento adquirido. Senti que o objetivo da atividade estava sendo alcançado; pude fazer os alunos compreender um fenômeno partindo do seu local de vivência, construir as maquetes para representar o que aprenderam e registrar, em forma de cordéis, o conhecimento adquirido e todo o trabalho produzido.

Crer que podemos ir além; crer que o nosso aluno pode ir além, que ele tem potencial para galgar os degraus do conhecimento. Talvez o que falte para isso seja, motivação e mobilização. Essa prática lhes proporcionou isso e me levou:

[...] a crer que nossa docência, quando exercida com gosto pela razão e com emoção pode deixar marcas significativas e boas para nossos alunos. Que podemos nos nutrir e nutrir uns aos outros nesta caminhada de ensinar e aprender, sermos mais e melhores como seres humanos. Que podemos servir de escada para que o outro cresça (KAERCHER, 2013, p. 32).

*Docenciar*, para mim, é fazer a diferença não só no conhecimento que o aluno vai produzir, mas também na sua vida, por isso procuro sempre transmitir isso a eles, mostrando que gosto do que faço.

Na maquete 3, os alunos representaram técnicas para conter a erosão nas encostas e também a erosão causada pelo vento. Para amenizar a erosão nas encostas, os alunos propuseram a construção de curvas de níveis para que a água escorresse mais lentamente diminuindo a transposição de sedimentos do solo. Para diminuir o impacto dos ventos, simularam a construção de um para-choque protetor, ou quebra-vento como muitos conhecem. Esta prática consiste em formar uma barreira, com plantas, para que o vento não atinja diretamente as plantações, diminuindo o seu poder de destruição.

### **Maquete 3 – A ação das águas e dos ventos sobre o relevo e a produção agrícola.**

#### *Cordel das curvas de nível*

Para evitar a erosão  
Que é causada pelo vento  
E salvar a plantação  
É o chamado quebra-vento  
É a aquisição  
De mais um conhecimento

Para não dar prejuízo  
E evitar a destruição  
São feitas curvas de nível

Essa é a solução  
E da água da curva de nível  
É feita a irrigação

Nosso trabalho foi difícil  
Até que ficou *maneiro*  
Fizemos algumas estufas  
Enchemos de canteiros  
Tinha até plantação  
De vários tipos no semeeiro

Nas estufas tinha flor  
E também tinha aipim  
Para apresentar o trabalho  
Fizemos um *cordelzin*

*Ramiro*

Este trabalho foi muito significativo para os alunos que o construíram, pois todos eles trabalham na agricultura e já perderam plantações por causa de enchentes, chuvas fortes e vendavais. Penso que esses fatores tenham sido relevantes para o quanto esses alunos se envolveram com a proposta. Fica claro que para *docenciar* é preciso *existenciar*, a si e com os outros. O que eles representaram faz parte do dia a dia deles. Eles tentaram mostrar como é uma plantação em estufa, com plásticos e palitos de madeira, colocaram no interior delas um *semeeiro* para que se pudesse compreender como é uma plantação nesse molde. Além disso, disseram que nunca haviam pensado na possibilidade de plantar árvores ao redor – para agirem como quebra-ventos, diminuindo o impacto deste sobre as estufas – confirmando o que o próprio aluno mencionou em seu cordel: “Para evitar a erosão, que é causada pelo vento, e salvar a plantação, é o chamado quebra-vento, é a aquisição de mais um conhecimento”. Mostraram também como pode ser solucionado o problema das chuvas nas encostas (visto que alguns alunos possuem lavouras neste tipo de terreno) por meio da construção das curvas de nível, aproveitando ainda a água que vem da encosta para o sistema de irrigação das estufas. O empenho deles foi tanto que para a maquete chegar até a sala de aula, eles usaram uma *tobata* (espécie de mini trator utilizado na agricultura para preparar a terra e também como transporte de mercadorias), já que havia ficado muito pesada e a base de isopor poderia não resistir.

O que estava ali era a possibilidade de transpor o construído em sala de aula para a prática cotidiana deles. Quando um dos integrantes do grupo falou: “Vou dizer ao meu padraсто para plantarmos árvores no lado das estufas que pega mais

vento!”. Opa! Bingo! A geografia estava cumprindo sua missão. Esse aluno estava olhando para a geografia e vendo possibilidades para solucionar problemas que afetavam diretamente a questão econômica da sua família.

Quantas coisas eles representaram que por anos foram as minhas angústias, minhas dúvidas sobre a relação da geografia com o lugar. Eles mostraram que nosso cotidiano está carregado de geografia e que podemos compreender aquilo que parece estar tão longe partindo daquilo que está perto: o seu lugar de vivência! Eles *geografizaram* com e a partir do lugar deles!

Além de todo o conhecimento geográfico, eles construíram conhecimentos que poderão ser aplicados no seu cotidiano. O que pode ser mais gratificante do que isso para um aluno e para um professor?! Formou-se aqui uma espiral do conhecimento: prática – conhecimento teórico – aplicabilidade na prática, ou seja, por meio desta atividade os alunos transitaram de um conhecimento teórico para a possibilidade de aplicação do aprendizado na sua vivência, podendo perceber que a geografia não estava apenas no livro didático, na sala de aula, e sim na vida deles e que lhes era muito útil.

Com isso pude refletir muito sobre a prática docente, especificamente, sobre a minha prática. Poderia (talvez) ter entrado em sala de aula e “simplesmente explanado” o conteúdo, exposto o que eu sabia sobre o assunto. Poderia também ter pedido que fizessem a leitura do livro e respondessem algumas questões referentes ao assunto, ou quem sabe ter aplicado uma avaliação dissertativa com dez questões e ficaria por aí. Corrigiria e colocaria uma nota ou conceito “x” para cada um. Porém, isso não é suficiente no processo de ensinar, na relação de ensino aprendizagem. Pois, como Freire (2002) já dizia: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”. Essas possibilidades foram criadas no momento em que se estabeleceu o diálogo entre o professor e os alunos, pois,

[...] pensar a, ou os espaços de que fala, em geral, Geografia, do ponto de vista meramente técnico, informativo, cognitivo é muito limitante. Como se educar fosse um processo meramente racional. Há que se pôr coração e emoção junto com a razão. Assim, sem abdicar do rigor conceitual, podemos atrair o aluno de forma a dizer-lhe claramente: estamos falando de você, com você, do seu mundo (KAERCHER, 2013, p. 20)

A participação deles em sala de aula é que viabilizou a construção dessa prática e, conforme podemos constatar acima, não foi *vazia*, pois teve razão, coração e muita dedicação. Ela foi construída carregada de conhecimentos, de sentimentos, de emoções. Os alunos *se viram* naquele trabalho. O fato de eles estarem construindo as representações fez com que entendessem as letras que estavam encostadas umas as outras para proferir um conceito. Esse conceito deixou de ser algo distante e passou a ser algo perceptível e refletido, visível, que fazia parte do contexto deste aluno. Eles

deram forma, estilo e alma àquilo que estava acomodado.

É muito gratificante ouvir de um aluno: “Professor, se não tivesse feito a maquete eu nunca tinha me dado conta de como ocorria à erosão glacial”. Isto mostra que eles compreenderam melhor o que estava ao seu redor e, conseqüentemente, aquilo que não era visível no seu lugar. Ou ainda, quando outro aluno menciona que vai colocar em prática o que aprendeu no seu trabalho na lavoura. É a geografia mexendo na vida deles e tendo aplicabilidade no seu cotidiano. Como diz Kaercher (2013, p. 26): “Isso tem tudo a ver com Geografia porque o papel do professor é destacar e aproximar o próximo, o local do aluno. Senão o mesmo acha que a geografia não lhe diz respeito porque sua ‘aldeia’ não aparece na aula nem no livro”.

E a *sacada* do cordel como forma de avaliar o que eles aprenderam também foi interessante, pois saiu do convencional, do mecânico, e como eles mesmos retrataram, foi muito interessante e muito bom fazer esse trabalho. Um aluno disse que escrever o cordel depois de ter feito a maquete foi muito fácil. E completou: “São muitos argumentos para colocar no papel. Quando a gente sabe sobre o que devemos escrever fica mais tranqüilo”. *Gol de placa!* Isso só comprova o quanto foi pertinente esta prática.

A cada porta que se abre de uma sala de aula, vários mundos se colocam diante de nossos olhos. Cada aluno, com sua vivência, suas particularidades, seus objetivos e sua subjetividade nos propõem que adaptemos práticas, afinal estamos ali por causa deles. Como acreditava Freire e eu também que “Não há docência sem discência”.

É... Posso afirmar que aprendo muito com os alunos. Aprendo que a sala de aula tem vida; que eles contribuem muito para construção do saber; que eu preciso acreditar mais neles; que eles são capazes; que se eles interagem e se envolvem é porque eles realmente estão motivados e estão aprendendo. Caso contrário, precisaria rever e refletir minha prática, para que eles me ensinassem a ser melhor, a cada dia.

Mas estou aprendendo, principalmente, que para ensinar é preciso *existenciar*. É sentir a/na docência que ali me realizo profissionalmente. Mergulhar sem medo, se abrir ao inesperado. Pois, quando estou em sala de aula construindo conhecimentos com meus alunos, estou (re)construindo também minha identidade, meu ser. Volto a ser aluno e permito-me aprender também.

## **Lugarizar o ensino ajusta o olhar para além dos nossos muros**

Ao construir a minha docência, percebi o quanto a prática diária endossa a importância da paixão pelo que se faz; *docenciar* a partir de nossa existência. Acredito que minhas atitudes, o meu olhar e a minha fala podem fazer a diferença nas aulas. Viver o cotidiano dos alunos e trazê-lo para a aula faz com que eu os aproxime do conhecimento. Abrir as portas da sala para que os arredores da escola sejam também

frequentadores das aulas. Com isso, permito ao aluno compreender melhor o que está sendo estudado, afinal, ele conhece *de onde* estamos falando. Isso faz com que os ensinamentos geográficos não só entrem em sua cabeça, mas em seu coração.

Palavras apenas faladas podem atribuir sentidos diferentes aos ouvidos dos alunos; por exemplo, usar a palavra quebra-vento e não demonstrar o que é, não trazer para o seu cotidiano. Então, o que será que virá a imaginação desse aluno? Que sentido isso lhe provocará? Pois, quando ouço o que se fala aumenta minha compreensão sobre o assunto abordado e tudo fica mais claro, imagina então quando vivencio o que se fala? Mais uma vez reforço aqui, a importância de trabalhar os conceitos em sala de aula, sempre que possível (na maioria das vezes é possível e acredito que minhas práticas relatadas aqui são exemplos disso) *linkando* com o cotidiano do aluno. Logo, o palpável e o abstrato; o concreto e a imaginação são necessários e andam juntos.

A docência é um campo carregado de subjetividades, cada aula, cada turma, cada escola possui características próprias. O professor também é um ser carregado de subjetividades. A magia da docência é exatamente esta, encontrar nosso caminho, *existenciar* com e a partir do cotidiano, viver o que se faz.

Este texto pode servir de exemplo, de inspiração, para se fazer um ensino que leve em consideração o cotidiano e a vivência do aluno. Há muitas possibilidades. Como escreve Kaercher (2013, p.31-32)

Há muitos caminhos e sempre serão muitas opções. O ser humano é um ser condenado à liberdade de escolha. Isso é bonito. Isso é angustiante, mas é a existência é bonita e angustiante, ou é bonita, mas angustiante, ou ainda, angustiante, mas bonita. O segredo talvez seja encontrar, cultivar e estabelecer boas parcerias. Parcerias com colegas de profissão e com os nossos alunos.

Talvez uma falha na docência seja não refletir sobre nossa prática. Acreditamos que muitas aulas, por vezes, são carregadas de pouca reflexão. Apontamos, então, que a reflexão sobre a aprendizagem, o aluno e a relação que este estabelece com o seu lugar é uma excelente pedida para se construir um conhecimento geográfico. Vimos o quanto nossos alunos, uma vez convidados a opinar/trabalhar, são capazes de refletir, escrever e construir conhecimentos.

O objetivo principal desse estudo consistiu em pensar formas de potencializar a aprendizagem do aluno em geografia partindo do seu cotidiano. Refletir sobre as possibilidades de tomar como ponto de partida na minha prática pedagógica o lugar de vivência do aluno me fez olhar para dentro de mim mesmo, para minha experiência como aluno, minha vivência como cidadão do meio rural e para o que sou hoje: professor de geografia. Me fez perceber o quão responsável sou no processo de aprendizagem dos meus alunos. O conhecimento que eles constroem passa, em parte, por minhas mãos. Além disso, me permitiu um olhar diferenciado para



meus alunos, pois estes, assim como eu fui, são alunos do meio rural e o que talvez a grande maioria faça hoje, tanto estudante quanto trabalhador agrícola, era o que eu fazia na idade deles. “Não tem como *docenciar* sem perguntar a si e aos alunos quem somos, ainda que a resposta seja um enigma”. (Kaercher, 2011). Ao encontro desse pensamento Morin (2005, p.47) escreve:

Ensinar a condição humana. Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele. Como vimos, todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. ‘Quem somos?’ é inseparável de ‘onde estamos?’, ‘De onde viemos?’, ‘Para onde vamos?’. Interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo.

Romper a barreira do *tão perto e tão longe* foi um propósito perseguido ao longo das práticas descritas neste trabalho. A necessidade de mostrar a eles que esse cotidiano está carregado de geografia e que se eles compreenderem e conseguirem efetuar análises e leituras do seu lugar, certamente, serão capazes de ler outros lugares, de relacionar a sua vivência com aquilo que não faz parte do seu dia a dia. É aproximar o distante, que até então, era indiferente (por desconhecimento) do seu contexto de vida. Trazer o cotidiano ao interesse deles, ampliando essa visão de mundo. Com isso, permitir que entendam melhor o mundo em que vivemos para que possamos romper com as práticas geográficas que vêem o aluno como um receptor de informações; que este aluno possa dar sentido e aplicabilidade ao conhecimento construído.

A prática apresentada foi um exemplo de que é possível fazer uma geografia que desperte o desejo, que aguce a curiosidade do aluno e que permita que ele se torne um aluno reflexivo e escrevente. Se esse aluno domina o que fala, logo consegue expressar suas visões e ideias por meio da escrita, como nos cordéis sobre as formas de relevo e as poesias sobre a globalização, as quais permitiram a percepção de que haviam construído e se apropriado do conhecimento. Mas para que isso seja viável é preciso que o docente conheça o aluno, saber de onde vem, o que faz, como é o lugar em que vive para, a partir disso, pensar práticas que os contemplem.

Outro ponto que se faz importante no processo de aprendizagem é que o aluno conheça sua história. Que saiba por que está inserido naquele lugar e por que aquele lugar está construído daquela forma. Se o professor não conhecer o aluno já é um obstáculo, imagina se esse aluno não conhece a si mesmo? E como aprender a ler paisagens se muitas vezes não consegue ver a paisagem que está diante dos olhos, ou quem sabe até vê, mas não entende, não consegue estabelecer relações. Cada aluno desenvolve habilidades diferentes, alguns potencializam mais a aprendizagem, outros menos. E se fosse só isso, ainda assim seria compreensível e possível trabalhar didaticamente buscando uma proximidade e equalização de habilidades.

Escrevemos aqui possibilidades, por acreditar que não é possível uma igualdade, afinal as pessoas não são iguais e carregam consigo visões e perspectivas

diferentes. O consenso, a uniformidade não é o nosso objetivo. Ouvir o outro é se abrir para as diferenças e essas são bem vindas!

Quando o professor reflete sua prática e escreve sobre ela, consegue legitimar este processo. O professor é um pouco do que o aluno constrói nele, a imagem que o aluno tem dele. Foi assim que me senti quando coloquei as minhas práticas no papel e pude refletir melhor sobre cada uma delas. Antes, pareciam simples atividades, mas depois de escrevê-las percebi o quanto de conhecimento havia nessas práticas. O quanto meus alunos se interessaram e se envolveram nelas fez com que acontecesse *uma geografia de corpo presente*. Tenho certeza que o olhar desses alunos mudou quanto ao seu lugar, quanto à maneira de pensar o espaço geográfico e o quanto possibilitou olhar para além do seu lugar.

Ainda sobre o processo de transformação do ensino, de busca de uma nova direção, um novo segmento para (re)significar a geografia para os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, Rego (2011, p. 9) escreve que:

A transformação do ensino de geografia em direção a uma geografia educadora necessita da criação de práticas que transformem temas da vida em veículos de compreensão do mundo. Um mundo compreendido não apenas como conjunto de objetos, mas como obra de criadores.

Isso reforça a importância de atividades que contemplem os espaços cotidianamente vividos, as problemáticas que estes apresentam; pensar em possíveis soluções, agir sobre o espaço no qual está inserido, como foi possível constatar na atividade das maquetes.

Na atividade relatada anteriormente, o grupo de alunos pensou em soluções para um problema que afetava sua vivência. Quando estes alunos pensaram em como diminuir o impacto dos ventos e da água que vinha das encostas em dias de muita precipitação, e que acabava prejudicando a produção agrícola familiar, compreenderam o papel da geografia sobre o seu lugar. Entenderam que ela pode ajudar, e muito, no seu dia a dia. Algo que era vivido por eles acabou se transformando em conhecimento consolidado. Talvez esse ensaio, em um espaço menor, aumente as chances de, no futuro, compreenderem espaços maiores.

É dessa geografia educadora que a escola carece. Geografia que traz o cotidiano vivido para a sala de aula, pois, este cotidiano é um espaço pleno de possibilidades, de perguntas a serem feitas, discutidas, pensadas e por que não, postas em práticas. Construindo saberes que sejam fundamentais para seu desenvolvimento pessoal. Entendendo seu lugar e por fim saber que a geografia está diretamente relacionada com seu meio de vida. Percebemos, neste estudo, que o aluno se identifica com as aulas quando estas partem do “seu lugar”. Quando se depara com o “seu lugar” em estudo/análise na sala de aula acaba por construir uma identidade com melhor capacidade crítica. Entendendo o “seu lugar” o aluno começa a propor trabalhos

relacionados ao seu meio na tentativa de ver melhoras e alternativas. Isso é muito importante, pois, das nossas salas de aula sairão futuros construtores, agricultores, vereadores, prefeitos, professores... E este conhecimento, que realmente o pertence, tende a nos deixar motivados e esperançosos com um futuro melhor para Itati/RS.

Creio que é preciso preparar nossos alunos para o espetáculo da vida e para isso precisamos proporcionar subsídios. Se ele aprender a ler o “seu lugar” poderá compreender melhor os conceitos geográficos. Penso que aqui está uma saída para que o ensino de geografia se torne mais atraente, envolvente e significativa ao aluno. Que assim, este consiga estar mais bem preparado para os desafios que o mundo lhe propor, afinal lugar = mundo.

Utopia nossa? Quimera? Ou será a urgência de uma ação consciente, reflexiva, coletiva com outros educadores que possibilitará uma mudança no cenário? Claro que precisamos ser crentes e utópicos, pois, ao perdermos a crença e a capacidade de sonhar, admitiremos a nossa passividade. Porém de nada adianta acreditarmos e sonharmos e não partir para a ativa propondo um trabalho reflexivo e em ação conjunta e crescente com os seus pares.

## Referências

CALLAI, H. C. Escola, cotidiano e lugar. In: BUITONI, M. M. S. (Org.). **Geografia: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 25-42. (Coleção Explorando o Ensino).

CASTROGIOVANNI, A. C. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 11-22.

CASTROGIOVANNI, A. C. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**: Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008.

COSTELLA, R. Z. Escola: espaço de responsabilidade social. **Revista Trajetória Multicursos**, Osório, ano 3, n. 7, p. 77-90, ago. 2012.

COSTELLA, R. Z.; SCHÄFFER, N. O. **A geografia em projetos curriculares**: ler o lugar e compreender o mundo. Erechim: Edelbra, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HAHN, J. B. **As relações do ensino de Geografia com os arredores da escola**: como o lugar de vivência do aluno pode potencializar sua aprendizagem. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

KAERCHER, N. A. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica.** 2004. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Universidade de São Paulo, São Paulo.

KAERCHER, N. A. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica.** Porto Alegre: Evangraf, 2014.

KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias no ensino de geografia.** 1 ed. 2º reimpressão. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

KAERCHER, N. A. Práticas pedagógicas para ler pensar o mundo, convergentes e descobrindo a si mesmo. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio:** Porto Alegre: Artmed, 2007.

KAERCHER, N. A. Das coisas sem Rosa uma delas é o Pessoa: As geografias do Manoel e do Nestor na busca do bom professor. In: TONINI, I.M.; GOULART, L.B.; MARTINS, R.E.M.W.; CASTROGIOVANNI, A.C.; KAERCHER, N.A. (Orgs.). **O ensino da geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre. UFRGS, 2011. p. 205-220.

KAERCHER, N. A. Os movimentos que meus mestres me ensinam: ddd's, signos, alimentos, escadas, luzes, grenais. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A. (Orgs), **Movimentos no ensinar geografia.** Porto Alegre: Imprensa Livre, Compasso Lugar-Cultura, 2013. p. 13-33.

KAERCHER, N. A. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* (Orgs.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

MARTINS, E. R. A relação homem/geografia. In: Encontro Estadual de Geografia. 23. 2004, Canoas. **Anais do Encontro Estadual de Geografia.** Porto Alegre: AGB-PA, 2004.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** 18 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PESSOA, F. **O guardador de rebanhos e outros poemas.** Seleção e introdução de Massaud Moisés. São Paulo: Cultrix, 1988.

PESSOA, F. **Poemas completos de Alberto Caetano.** 3 d. São Paulo: Martin Claret Ltda, 2006.

REGO, N. Em direção a uma geografia educadora. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia. Práticas pedagógicas para o ensino médio.** Porto Alegre: Penso, 2011. p. 9-12.

SANTOS. M. **A natureza do espaço.** São Paulo: Edusp, 2002.