



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Instituto de Geociências

DARLAN DA CONCEIÇÃO NEVES

PRÁTICAS DISCURSIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: A PRODUÇÃO DE
CONHECIMENTOS ESCOLARES DIALOGICAMENTE ORIENTADA

CAMPINAS

2023

DARLAN DA CONCEIÇÃO NEVES

PRÁTICAS DISCURSIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: A PRODUÇÃO DE
CONHECIMENTOS ESCOLARES DIALOGICAMENTE ORIENTADA

TESE APRESENTADA AO INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS PARA
OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTOR EM GEOGRAFIA
NA ÁREA DE ANÁLISE AMBIENTAL E DINÂMICA
TERRITORIAL.

ORIENTADOR: PROF. DR. ROBERTO GRECO

COORIENTADOR: PROF. DR. EDUARDO DONIZETI GIROTTO

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA
PELO ALUNO DARLAN DA CONCEIÇÃO
NEVES, E ORIENTADA PELO PROF. DR.
ROBERTO GRECO.

CAMPINAS

2023

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Geociências
Marta dos Santos - CRB 8/5892

N414p Neves, Darlan da Conceição, 1987-
Práticas discursivas no ensino de geografia : a produção de conhecimentos dialogicamente orientada / Darlan da Conceição Neves. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Roberto Greco.
Coorientador: Eduardo Donizeti Giroto.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências.

1. Dialogismo (Análise literária). 2. Mudanças climáticas. 3. Geografia - Estudo e ensino. 4. Produção do conhecimento. I. Greco, Roberto, 1973-. II. Giroto, Eduardo Donizeti. III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Geociências. IV. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Discursive practices in geography teaching : dialogically oriented school knowledge production

Palavras-chave em inglês:

Dialogism (Literary analysis)

Climate change

Geography - Study and teaching

knowledge production

Área de concentração: Análise Ambiental e Dinâmica Territorial

Títuloção: Doutor em Geografia

Banca examinadora:

Roberto Greco [Orientador]

Rogata Soares Del Gaudio

Lindon Fonseca Matias

Regina Celia de Oliveira

Humberto Cordeiro Araujo Maia

Data de defesa: 12-05-2023

Programa de Pós-Graduação: Geografia

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-5917-4169>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/2349283982078834>



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

AUTOR: Darlan da Conceição Neves

**PRÁTICAS DISCURSIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: A PRODUÇÃO DE
CONHECIMENTOS ESCOLARES DIALOGICAMENTE ORIENTADA**

**DISCURSIVE PRACTICES IN GEOGRAPHY TEACHING : DIALOGICALLY
ORIENTED SCHOOL KNOWLEDGE PRODUCTION**

ORIENTADOR: PROF. DR. ROBERTO GRECO

COORIENTADOR: PROF. DR. EDUARDO DONIZETI GIROTTO

Aprovada em: 12/05/2023

EXAMINADORES:

Prof. Dr. Roberto Greco - Presidente

Dra. Rogata Soares Del Gaudio

Prof. Dr. Lindon Fonseca Matias

Profa. Dra. Regina Celia de Oliveira

Prof. Dr. Humberto Cordeiro Araujo Maia

A Ata de Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora consta no processo de vida acadêmica do aluno.

Campinas, 12 de Maio de 2023.

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular de Geografia do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas trouxeram profundas rupturas do ponto de vista da construção de conhecimentos geográficos escolares. Algumas das mudanças que impactam o Ensino de Geografia relacionam-se à substituição dos conceitos geográficos estruturantes (espaço geográfico, paisagem, território, lugar, região etc.) para o uso de conceitos como pensamento espacial e raciocínio geográfico, ambos atravessados por princípios geográficos (SOUZA; AGUIAR, 2022), bem como a redução do estatuto da Geografia de ciência de referência para competências (LUZ NETO, 2022). A partir disso problematizou-se se há, de fato, um certo raciocínio geográfico nas aulas de Geografia na escola produzidos ou mobilizados pelos alunos. Partiu-se do pressuposto de que não há um raciocínio geográfico na escola, mas uma produção discursiva de base geográfica dialogicamente orientada, muito embora essa noção de um pensar específico seja relativamente aceita por alguns teóricos da Geografia. Tal produção origina-se de diferentes usos e produção social da linguagem. A partir dessa hipótese a pesquisa objetivou avaliar se existe ou não um raciocínio que seja propriamente geográfico a partir da produção discursiva dos alunos de duas turmas do Ensino Médio de uma escola pública de educação profissional situada na cidade de São Paulo. Utilizou-se como base teórica os fundamentos da Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin, a perspectiva dialógica do discurso (BAKHTIN, 2010, 2011, 2014, 2016, 2018, 2019) (VOLÓCHINOV, 2017, 2019) MEDIVIÉDEV (2016). Desta corrente teórica foram mobilizados os conceitos de gênero discursivo, signo ideológico, dialogismo, relações dialógica, linguagem, discurso e enunciado. Com relação aos objetivos específicos foram traçados os seguintes: a) identificar as estratégias discursivas-enunciativas dos alunos e alunas que indicassem à mobilização de conhecimentos b) compreender as formas pelas quais os alunos articulam, em seu discurso, diferentes vozes sociais e modos semióticos, os conteúdos escolares na forma de conhecimento novo, a fim de conhecer seu funcionamento discursivo; c) produzir categorias com base nos resultados das produções discentes, e por fim, d) desenvolver um esboço teórico a respeito dessa produção. Os procedimentos metodológicos e materiais foi o trabalho didático-pedagógico em uma sequência de seis atividades utilizando o ensino por investigação (CARVALHO, 2019), dois documentários, a plataforma Padlet, atividades impressas, imagens do Instagram e o Google formulários. Optou-se pela utilização do tema “mudanças climáticas” para que, por meio desse conteúdo, processos naturais fossem compreendidos junto aos processos sociais de uso da terra. Os resultados alcançados apontaram que não há um raciocínio geográfico utilizando-se apenas os princípios geográficos. A partir de tais princípios identificou-se que há uma reorganização do conhecimento científico já produzido e não um conhecimento novo produzido pelo aluno. Assim, defende-se que na presença de signos há uma produção escolar discursivo-geográfica expressiva. Tais signos tendem a provocar a mobilização de diferentes conhecimentos tanto de geográficos quanto de não-geográficos, o que permitiu ocorrer diferentes interpretações geográficas dos conteúdos geográficos.

Palavras-chave: Dialogismo; Mudanças Climáticas; Ensino de Geografia; Produção Discursiva; Raciocínio Geográfico.

ABSTRACT

The National Common Curriculum Base for Elementary and High School Geography in the Area of Applied Human and Social Sciences brought profound ruptures from the point of view of building school geographic knowledge. Some of the changes that impact the Teaching of Geography are related to the replacement of structuring geographic concepts (geographical space, landscape, territory, place, region, etc.) for the use of concepts such as spatial thinking and geographic reasoning, both crossed by geographic principles (SOUZA; AGUIAR, 2022), as well as the reduction of the status of Geography from a science of reference to competences (LUZ NETO, 2022). From this, it was problematized whether there is, in fact, a certain geographical reasoning in Geography classes at school produced or mobilized by the students. It was based on the assumption that there is no geographic reasoning at school, but a dialogically oriented geographic based discursive production, although this notion of specific thinking is relatively accepted by some Geography theorists. Such production originates from different uses and social production of language. Based on this hypothesis, the research aimed to evaluate whether or not there is a reasoning that is properly geographical based on the discursive production of students from two high school classes at a public professional education school located in the city of São Paulo. The foundations of the Philosophy of Language of the Bakhtin Circle were used as a theoretical basis, the dialogical perspective of discourse (BAKHTIN, 2010, 2011, 2014, 2016, 2018, 2019) (VOLÓCHINOV, 2017, 2019) MEDIVIÉDEV (2016). From this theoretical current, the concepts of discursive genre, ideological sign, dialogism, dialogical relations, language, discourse and utterance were mobilized. With regard to the specific objectives, the following were outlined: a) to identify the discursive-enunciative strategies of the students that indicated the mobilization of knowledge b) to understand the ways in which the students articulate, in their speech, different social voices and semiotic modes, school contents in the form of new knowledge, in order to know its discursive functioning; c) produce categories based on the results of student productions, and finally, d) develop a theoretical outline regarding this production. The methodological and material procedures were didactic-pedagogical work in a sequence of six activities using investigative teaching (CARVALHO, 2019), two documentaries, the Padlet platform, printed activities, Instagram images and Google forms. It was decided to use the theme “climate changes” so that, through this content, natural processes could be understood together with the social processes of land use. The results achieved indicated that there is no geographic reasoning using only geographic principles. From such principles it was identified that there is a reorganization of the scientific knowledge already produced and not a new knowledge produced by the student. Thus, it is argued that in the presence of signs there is an expressive discursive-geographical school production. Such signs tend to provoke the mobilization of different knowledge, both geographic and non-geographical, which allowed different geographical interpretations of geographic contents to occur.

Keywords: Dialogism; Climate Change; Geography Teaching; Discursive Production; Geographic Reasoning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Campo de atuação de pesquisas sobre raciocínio geográfico.....	22
Figura 2: Possibilidade didático-pedagógica para tratamento na perspectiva dialógica com o conteúdo urbanização.....	114
Figura 3: Emissões totais de CO ² no Brasil (2019-2020).	135
Figura 4: Emissões de gases de efeito estufa no Brasil por setor em 2010 e 2019 (MtCO ²).	135
Figura 5: Esquema de grau de liberdade intelectual adotado na pesquisa.	138
Figura 6: Sequência de atividades.	142
Figura 7: Fachada da ETEC Martin Luther King.	143
Figura 8: Cursos oferecidos pela ETEC Martin Luther King em 2023.	144
Figura 9: Categorias emergentes dos conceitos espontâneos sobre as mudanças climáticas.	149
Figura 10: Conceito espontâneo das mudanças climáticas.	151
Figura 11: Imagem representativa da mudança do clima na voz de Rosa.	154
Figura 12: Esquema sobre rios voadores.....	158
Figura 13: Representação discursiva de práticas espaciais.	190
Figura 14: Representação de práticas espaciais com diferentes acentos.....	191
Figura 15: Avaliação de práticas espaciais.....	192
Figura 16: Representação das queimadas.....	195
Figura 17: Capa de fanzine sobre a pecuária.....	197
Figura 18: Sequência temática do fanzine sobre pecuária.	199
Figura 19: Relação entre sistema natural e humano na conformação do clima.	201
Figura 20: Representação do homem genérico.....	203
Figura 21: Interpelação ideológica do sujeito moral.....	205
Figura 22: Representação da figura indígena.	206
Figura 23: Mapa da distribuição espacial da seca.	214
Figura 24: Mapa da Bacia Hidrográfica do Rio Paraná.	215
Figura 25: Capa de fanzines – mudanças climáticas e atividades econômicas hegemônicas.	221
Figura 26: Capa de fanzine - uso de notícias de jornal para representar as mudanças climáticas.	224
Figura 27: O urso polar sobre fragmento de gelo como signo do aquecimento global.	226
Figura 28: Fotografia: urso sobre fragmento de gelo vice-campeã.	227
Figura 29: Mecanismos discursivos-enunciativos mobilizados na produção discente.	230

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E PROBLEMA DE PESQUISA	14
CAPÍTULO 1	20
O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO: UM TEMA EM DISPUTA	20
Sentidos de raciocínio geográfico	21
<i>O que as autoras e autores têm dito sobre o raciocínio geográfico</i>	21
<i>Das pesquisas recentes sobre raciocínio geográfico</i>	33
A produção da Base Nacional Comum Curricular e suas implicações para os sujeitos da escola e para a Geografia escolar	52
<i>O que dizem da BNCC</i>	53
As políticas educacionais para o Ensino Médio: mudanças, retrocesso e ampliação das desigualdades	68
<i>As justificativas da reforma curricular</i>	69
<i>A reorganização curricular: BNCC e itinerários formativos dividem o “novo” Ensino Médio</i>	71
<i>O retorno ao ensino por competências</i>	75
<i>Fundação Lemann e sua influência nas políticas curriculares</i>	76
<i>Projeto de Vida, empreendedorismo e o discurso da liberdade de escolha</i>	77
<i>O trabalho do professor e a formação inicial docente: para onde caminham com a reforma?</i>	83
Educação geográfica e raciocínio geográfico: o apagamento teórico de um objeto de ensino	85
CAPÍTULO 2	89
DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS AOS DIRECIONAMENTOS PARA A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA	89
As contribuições teóricas do Círculo de Bakhtin	89
As relações discursivas e o curso do desenvolvimento humano em Vygotsky	100

Ensino de Geografia e as relações dialógicas: os conteúdos escolares, a mediação docente, as interações discursivas e o/a aluno/a	110
As práticas de linguagem como organizadoras da educação geográfica	117
<i>Fanzines</i>	119
Análise Textual Discursiva (ATD).....	121
<i>Unitarização</i>	121
<i>Categorização</i>	124
<i>Teorização ou produção de metatextos</i>	126
Mudanças climáticas como tema da sequência de atividades.....	128
Mudanças climáticas e o espaço amazônico: a construção dialógica de um conteúdo escolar	132
CAPÍTULO 3	137
METODOLOGIA.....	137
Ensino por Investigação.....	137
Universo da pesquisa.....	143
<i>Escola Técnica Estadual Martin Luther King</i>	143
<i>Os sujeitos envolvidos na pesquisa</i>	145
CAPÍTULO 4	148
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	148
Os conceitos cotidianos sobre as mudanças climáticas	148
Processos sociais e naturais integrando a construção de conhecimentos geográficos: dialogia e produção de sentidos	160
Diálogos com o lugar - quando as alunas e alunos respondem às vozes sociais nos conteúdos escolares	162
<i>Categoria “Compreensão Ativa e Reconstrução dos Sentidos de Lugar”</i>	162
Diálogos sobre o território	176
<i>Categoria “Leituras Territoriais”</i>	177

<i>Categoria “Consciência Espacial e a Palavra Alheia”</i>	182
A produção da linguagem e do conhecimento escolar de base geográfica	187
<i>Categoria “Atividade”</i>	190
<i>Categoria “Resultados de Atividades”</i>	197
<i>Categoria “Representação Discursiva de Atores Sociais”</i>	203
A Geografia Escolar encontra a perspectiva dialógica do discurso	207
Produção discursiva de base geográfica dialogicamente orientada	211
<i>Quando a produção escolar não apresenta uma produção discursivo-geográfica sígnica</i>	212
<i>Quando a produção escolar apresenta uma produção discursivo-geográfica sígnica</i> .	217
CONSIDERAÇÕES FINAIS	232
REREFÊNCIAS	236
APÊNDICE A - Atividade 1- Mudanças climáticas: Pesquisa no Instagram	249
APÊNDICE B - Atividade 2 - Clima amazônico	250
APÊNDICE C - Atividade 3 - La Niña e a seca como evento extremo.....	254
APÊNDICE D - Atividade 4 - Documentário <i>Quentura</i>	258
APÊNDICE E - Atividade 5 – Documentário “Sob a pata do boi”	263
APÊNDICE F – Atividade 6 - Produção de fanzines	264

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa é fruto de um longo percurso acadêmico que começou no Sul da Bahia. Desde a graduação o conhecimento apareceu para mim de forma surpreendente e a paixão logo se instalou. Um amor que foi sendo construído e constituído com muitas leituras, discussões e escritas.

As questões de natureza socioambiental, se assim é possível dizer, sempre me chamaram à atenção. Na graduação busquei compreender como as encostas situadas em áreas urbanas poderiam ser um valioso objeto de conhecimento da realidade. A cidade de Ilhéus na qual fiz a graduação em Geografia passa por recorrentes movimentos de massa, inundações, e isso sempre me chamou atenção. Pensava e sempre discutia com os colegas a vulnerabilidade das pessoas da cidade e o tema, recorrentemente, aparecia com muita ênfase em minha prática docente.

Já no mestrado, tentando me aproximar mais do método científico, enveredei-me em conhecer os discursos, a linguagem em uso, que me chamam muito a atenção. Na busca pelo método para investigar os discursos sobre desastres naturais em livros didáticos, me defrontei com teorias de discurso francesa e britânica e com a filosofia dialógica da linguagem russa. Foi um divisor de águas. Uma segunda paixão avassaladora que até hoje continua muito forte.

A partir desse contato aprendi a sistematizar melhor minha própria prática em sala de aula, a refinar os critérios que usava para escolher os temas de estudo e as respectivas formas de avaliação. Foi o linguista britânico Norman Fairclough, por meio de seus textos, que me fez ver a potência do discurso e seu funcionamento para olhar mais profundamente meu objeto de estudo do mestrado – o livro didático. Este autor e alguns de seus interlocutores brasileiros me ajudaram observar a fecundidade desta área para a Geografia que eu praticava até então. Foi possível aprofundar e ressignificar os conhecimentos da minha área de pesquisa e atuação profissional. Foi através daquele autor que me aproximei de autores como Michael Foucault e Michel Pêcheux, baluartes fundadores de teorias do discurso.

Outro autor que mudou radicalmente minha forma de ver o mundo, de ver minha prática profissional e a ciência da qual participo, foi Mikhail Bakhtin. Quanta transformação! Esse filósofo russo e seus colaboradores me auxiliaram por meio de seus textos a compreender a amplitude da linguagem nas relações sociais dentro e fora da escola. Aprendi que o discurso

é elementar para os processos de significação, para a criação ideológica (criação de sentidos e valores) e para a diversidade de linguagens que permeia toda a sociedade. Foi o Círculo de Bakhtin que me mostrou como o outro está presente naquilo que falo quando tomo a palavra. O que falo, se falo, o outro já me atravessa, porque uso palavras de outros anteriores a mim ou mesmo contemporâneos e as arranho com outros sentidos. Discursos esses que orquestro em todo texto que escrevo. E isso fica evidente nesta pesquisa: a forma como busquei articular autores, valores e projeto político em meus textos. Logo, considero esta pesquisa um trabalho coletivo, pois sem considerar quem veio antes de mim nada disso seria possível. É a partir do outro que vejo e posso ressignificar o que vejo, em constante dialogia.

Os autores do Círculo de Mikhail Bakhtin permeiam toda esta pesquisa e foram eles quem me levaram a pensar que a produção do conhecimento não está desvinculada da própria produção da linguagem.

É a partir do discurso que me aproximo do que tem me chamado a atenção na escola: como os alunos constroem seus conhecimentos. Os textos mais recentes de alguns autores da Geografia e do Ensino de Geografia me fizeram refletir sobre como pensar a realidade junto com meus alunos a partir de onde estamos, o nosso lugar social. Penso que essa é nossa contribuição, a da ciência geográfica, seja ela em qualquer área de atuação tanto do geógrafo bacharel quanto do geógrafo professor.

Agora no doutorado consegui definir os meus próprios caminhos. Articulei minhas ideias com minhas possibilidades de ação na escola. O doutorado é um momento único na vida de qualquer pesquisadora ou pesquisador. Momento este que se pode acrescentar uma “vírgula” ao progresso da ciência. Sob este ponto de vista considere articulação o discurso e Ensino de Geografia como possibilidade teórico-metodológica. Não apenas como proposição, mas como outra forma de ver o próprio processo de ensino e aprendizagem. Como forma mais consistente de levar meu aluno a pensar a sua realidade ou determinado objeto de conhecimento. Construir com ele os sentidos, desconfiar do que nos chega à mão. E como ler o espaço geográfico, as ações, o território, os lugares a partir do dito em qualquer suporte textual, mídia ou gênero discursivo.

Nesse ensejo, o tema das mudanças climáticas foi incluído nesta pesquisa para justamente articular discursos em práticas socioespaciais situadas. A justificativa para sua escolha foi devido às queimadas no espaço amazônico que além de ganhar grande visibilidade nacional, muitos jornais internacionais reportaram tal evento, levantando a questão com as

mudanças climáticas, e como já se tem apontado, sendo a Amazônia, atualmente, mais emissora que sumidouro de carbono. Como se verá, foram utilizados textos multissemióticos sobre a Amazônia, sobre as mudanças climáticas, sobre as ações de grupos sociais. Mas também nos preocupamos em investigar os efeitos destes mesmos textos nas atividades desenvolvidas, a forma como nos faz ver os fenômenos, ou pelo menos o que pretenderam fazer ver a partir dos sentidos gerados pelos alunos. Resgatando meu interesse em questões ditas ambientais, sempre com o olhar atento e desconfiado para o que se diz, enveredei com meus alunos e alunas em conhecer as motivações que nos levaram até o estado atual da humanidade. Sem querer da conta da totalidade, mas situando espaço-temporalmente a problemática para não perder nem sua historicidade nem sua espacialidade.

A pandemia de Covid-19 trouxe mudanças radicais para a nossa pesquisa, o que geraram adaptações para o contexto do dito “ensino remoto” como forma de proceder às atividades. Foi preciso um olhar mais cuidadoso sobre os sujeitos da escola. Devido às condições de acesso à tecnologia digital e a internet banda larga, mudei meu foco de pesquisa, que era a produção de textos multissemióticos com as tecnologias digitais. Tive de reavaliar metodologias, recursos, tempos e espaços escolares, além da participação dos sujeitos na pesquisa.

A participação dos sujeitos não foi uma constante. Alguns alunos participaram de mais atividades que outros. Foram os efeitos do ensino remoto e da pandemia. Então esta pesquisa foi realizada dentro do possível, das condições dadas: escassez de recursos, baixo acesso à tecnologia digital, alta demanda por sondagens e buscas ativas etc. Um momento extenuante. A demanda pela alta performance nesse momento, seja por parte do aluno seja por parte do professor, pesou para todos e todas. Nesse sentido, esta pesquisa jamais terá um acabamento, um fechamento, uma vez que se compreende que a transformação é mais importante que a chegada.

O desejo é que esta pesquisa possa ser respondida. Que ela suscite discussões para que todos possam sair transformados.

INTRODUÇÃO E PROBLEMA DE PESQUISA

A cada movimento da sociedade as discussões em torno do ensino de Geografia na escola ganham diferentes enfoques e tendências de pesquisa. Nos últimos anos, diferentes autores têm se debruçado sobre o desenvolvimento do raciocínio geográfico de alunos e alunas, em diferentes situações de ensino e aprendizagem, a partir de diferentes perspectivas teóricas. Esse tema, posto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem aglutinado um conjunto de pesquisas, artigos e discussões em diferentes situações de comunicação que objetivam construir um ideal sobre o desenvolvimento do aluno a partir dos conhecimentos geográficos. No campo da didática em Geografia, essa questão tem sido considerada como algo a ser realizado pelo professor de Geografia junto a seus alunos e sendo discutido como elemento da formação docente (CAVALCANTI, 2019) (CASTELLAR, 2019).

De antemão já adiantamos o nosso problema de pesquisa: nesta pesquisa trataremos de discutir acerca do raciocínio geográfico nas aulas de Geografia enquanto discurso do aluno no contexto de relações interdiscursivas, a fim de verificar se há, de fato, um tipo de raciocínio que seja particularmente geográfico. Na BNCC do Ensino Fundamental, o raciocínio geográfico aparece atrelado ao pensamento espacial, devendo ser mediado pelos princípios geográficos e pela cartografia. Ressaltamos que no referido documento não foram esclarecidos nem apresentados os fundamentos histórico-geográficos nem do raciocínio geográfico nem do pensamento espacial.

A Lei 13.415/17 e a BNCC do Ensino Médio, não falam do raciocínio geográfico, uma vez que, ao promoverem a mais recente reforma curricular, diluíram os conhecimentos da Geografia e mudaram seu estatuto de área de conhecimento científico para competências e habilidades (LUZ NETO, 2021). Nesta mesma senda, todas as disciplinas consideradas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foram integradas na área que recebe este mesmo nome.

Não há um consenso entre os pesquisadores com relação ao que seja o raciocínio geográfico na escola. Muitas teorias têm surgido com diferentes perspectivas teóricas e sugerido diferentes metodologias de aplicação e definição. Mas há uma forte tendência entre um grupo de pesquisadores em considerá-lo como uma forma de pensar específica da Geografia, principalmente baseado no livro *Quadros Geográficos* de Gomes (2017) e em outros casos, apoiando-se nos clássicos da Geografia, dos quais se originam os princípios geográficos que a BNCC apresenta no quadro da didática da Geografia.

A partir da literatura da área de Geografia ensino de Geografia, notamos ao menos três concepções gerais de raciocínio geográfico. A primeira deriva de uma relação com o meio e com o desenvolvimento de práticas espaciais. Girotto (2015a, b) é os um dos pesquisadores que sustenta essa ideia principalmente a partir de Laval (2010) e Lacoste (2012). Nesta perspectiva, a história da Geografia se confundiria com o desenvolvimento de povos, nações, do uso militar do conhecimento do espaço etc., mas também de um saber que nasce do cotidiano da relação do sujeito com a/o cidade/campo. Um saber que nasceria da prática de forma tácita e cumulativa.

A segunda concepção de raciocínio geográfico ou de um sentido geográfico para objetos e fenômenos, que pode ser encontrada em Martin (2016) Gomes (2017) Moreira (2014, 2015, 2019), orienta-se na direção de um saber científico mobilizado/construído com os conceitos, categorias e teorias da ciência geográfica por meio dos quais dá-se certa inteligibilidade ao mundo, aos processos naturais e sociais relacionados ou não.

Uma terceira concepção, ainda não muito bem clara, é o raciocínio geográfico como saber/conhecimento que nasce na escola a partir de situações de ensino e aprendizagem, fruto de tentativas parciais e provisórias que se relacionam com um conjunto de atividades escolares, por meio das quais as linguagens e conhecimentos empíricos e científicos misturados e ressignificados serviriam para compreender a realidade social sendo esta como conteúdo escolar. Encontram-se com essa orientação os trabalhos de Cavalcanti (1998, 2011, 2012, 2019) Callai (2005, 2010), Roque Ascensão e Valadão e seus colaboradores entre outros autores mais recentes que serão apresentados mais adiante.

Há que se considerar também o conjunto de documentos legais que definem os processos de produção do conhecimento escolar. Se por um lado as disputas em torno da BNCC do Ensino Fundamental eram para garantir que a Geografia não perdesse espaço no currículo, mesmo que apagando todo seu edifício teórico em prol da assunção de um suposto raciocínio geográfico baseado em princípios geográficos e do pensamento espacial – esse resultado se verifica na terceira e última versão -, aleito meio institucional único de fazer Geografia na escola, por outro, no Ensino Médio, a Geografia está diluída aqui e ali se confundindo com História, Sociologia e Filosofia compartilhando as mesmas categorias de análise (SIMÕES, 2017). Mas não se pode esquecer que tanto na primeira como na segunda versão da BNCC do Ensino Fundamental as competências não eram uma tônica, contrariando muitas pesquisadoras e pesquisadores que construíram juntos um texto mais aberto e democrático possível.

Nesta pesquisa nos interessamos pela terceira concepção de raciocínio geográfico que elencamos anteriormente, mas enquanto produção discursiva do aluno situada e produzida no contexto de relações interdiscursivas e dialógicas das aulas de Geografia na escola básica. Partimos do ponto segundo o qual para se trabalhar com os conteúdos da realidade é preciso apresentar uma dimensão material desta, um conteúdo semiótico, o uso e a produção de diferentes materiais e linguagens pelo aluno com mediação docente.

Do ponto de vista da Análise Dialógica do Discurso, perspectiva teórica que orienta essa pesquisa, é preciso investigar os enunciados/discursos produzidos pelos alunos em sala de aula para compreender como ocorre a produção de conhecimentos em situações concretas de práticas e interações discursivas. Ou seja, é preciso saber como a interação promove a produção de um discurso de base geográfica que se diferencia tanto do senso comum como do conhecimento científico e que responde às demandas dos objetivos de ensino.

Mais especificamente, é preciso compreender como se dá o funcionamento dos discursos discentes, considerando as estratégias enunciativas que mobilizam nas atividades didático-pedagógicas para produzir sentidos e como se inscrevem como sujeitos históricos quando operam os conhecimentos científicos geográficos na leitura da realidade.

A perspectiva teórica assumida nesta pesquisa orientada pela Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin considera que o discurso é um elo de uma cadeia de interação verbal e que o discurso só pode ser compreendido nas relações sociais (VOLÓCHINOV, 2017). Daí nosso interesse em compreender como o aluno produz conhecimentos novos pelo discurso (uso e produção da linguagem) a fim de verificar se há ou não um raciocínio geográfico.

O problema que se coloca nesta pesquisa é: há um raciocínio propriamente geográfico na escola ou um raciocínio escolar de base geográfica? O primeiro supõe que haja uma forma específica de pensar a realidade social que se constitui na diferença de outras formas de pensamento e áreas do domínio científico e que independeria da escola; o segundo pressupõe o raciocínio geográfico como uma modalidade cognitiva do pensamento científico-escolar orientado pela ciência geográfica.

Uma vez que o objeto desta pesquisa já se apresenta socialmente avaliado por diferentes perspectivas teóricas e ideológicas, preocupou-se em garantir a diversidade de vozes sociais, como forma de mostrar suas diferentes avaliações, aproximações e afastamentos.

Do ponto de vista dialógico é preciso considerar a produção do discurso do aluno como locus de produção discursiva escolar a ser analisada. Há nesta questão três pontos a serem

considerados, quais sejam: a) os discursos anteriores sobre o objeto de conhecimento, com toda sua historicidade. Isso pressupõe que o contato com o mundo acontece de forma indireta mediado pela linguagem a partir do que já foi construído; b) o processo de ensino-aprendizagem proporciona o contato do aluno com o conhecimento social considerado válido, com a cultura, por meio da mediação e interação e c): a internalização/apropriação e transformação do discurso alheio em discurso próprio ocorre ao operar com diferentes linguagens e semioses em situações de interação discursiva e ensino e aprendizagem das formas de dizer. Aqui o que interessa é saber como esse processo ocorre e como auxilia no desenvolvimento dessa pretensa forma de pensar o espaço geograficamente, tentando evidenciar a própria constituição de conhecimento novo.

Partimos da premissa segundo a qual as práticas de uso da linguagem instauram e organizam interações discursivas as quais constituem a produção de sentidos do aluno em contextos particulares.

Assumimos prática de uso da linguagem enquanto o uso, apropriação e produção de diferentes linguagens dos gêneros do discurso e diferentes semioses seus variados usos sociais em contexto escolar (BRASIL, 2018). Quer-se dizer que quando o aluno aprende a mobilizar determinada linguagem social ele poderá ser capaz de ampliar o próprio conhecimento geográfico a fim de construir seu próprio conhecimento.

Com relação a concepção de linguagem adotada, esta pesquisa é apoiada na teoria da linguagem como atividade, e foi proposta por Mikhail Bakhtin, um filósofo russo do século XX e seus colaboradores. Bakhtin é conhecido por suas contribuições à teoria da linguagem, especialmente por sua concepção de linguagem como um fenômeno social e histórico, que está em constante evolução e transformação. Bakhtin argumentou que a linguagem não é uma entidade estática, mas uma atividade dinâmica e interativa que é moldada pelas interações sociais e históricas dos falantes. Sua teoria da linguagem como atividade é uma parte importante da teoria do dialogismo, que enfatiza a importância do diálogo e da interação social na construção do significado e da compreensão.

Nesse sentido o objetivo geral desta pesquisa é avaliar se existe ou não um raciocínio que seja geográfico a partir da produção discursiva dos alunos de duas turmas do Ensino Médio de uma escola pública situada na cidade de São Paulo, utilizando a perspectiva dialógica do discurso.

Para alcançar tal objetivo, caminhos intermediários foram mobilizados, a saber: a) identificar as estratégias discursivas enunciativas dos alunos e alunas que indicassem à mobilização de conhecimentos b) compreender as formas pelas quais os alunos articulam, em seu discurso, diferentes vozes sociais e modos semióticos, os conteúdos escolares na forma de conhecimento novo, a fim de conhecer o funcionamento discursivo; na sequência; c) produzir categorias com base nos resultados das produções discentes, e por fim, d) desenvolver um esboço teórico a respeito dessa produção.

Essa pesquisa se justifica pela necessidade teórica de aprofundamento da discussão sobre o conhecimento produzido pelo aluno nas aulas de Geografia, uma vez que a BNCC está vazia de conteúdo teórico geográfico. Nesse sentido, considera-se importante a assunção teórico-epistemológica tanto do ensino quanto da aprendizagem na educação geográfica. Dito de outra forma, é preciso definir a base teórica da prática pedagógica para se pensar a partir de quais condições de ensino o conhecimento será trabalhado e aprendido no espaço escolar.

Do ponto de vista da importância social da Geografia na escola reafirmamos o compromisso com uma formação escolar sólida orientada pela possibilidade do desenvolvimento sociocognitivo de nossas alunas e alunos. Se a Geografia como disciplina escolar possui uma lente (espacial) específica que dá inteligibilidade ao mundo relevando aquilo que está oculto e que atinge a sociedade, que esse saber ganhe sentido na prática social de nossos discentes.

Por fim, esta pesquisa está organizada da seguinte forma. No Capítulo 1 discutimos o raciocínio geográfico como um campo em disputas, nas quais sentidos entram em concorrência. Apresentamos também a contexto da reforma curricular com a instituição do “novo” Ensino Médio que traz considerações modificação tanto para os sujeitos da escola como para a área de geográfica no Ensino Médio, com vista a sumarizar algumas implicações para a Geografia produzida na escola.

No Capítulo 2, apresentamos as bases teóricas que ancoram esta pesquisa a saber: o dialogismo do Círculo de Bakhtin e os pressupostos de Vygotsky e alguns apontamentos sobre práticas de linguagem.

No terceiro capítulo descrevemos a metodologia das atividades realizadas e da coleta, organização e comunicação de dados com base nas orientações da Análise Textual Discursiva desenvolvida por Moraes e Galiuzzi (2016) o universo da pesquisa e as justificativas da escola do tema das mudanças climáticas como conteúdo escolar.

No quarto capítulo apresentamos os resultados e discussões da pesquisa. Este capítulo está dividido em cinco partes: a) discussão dos conhecimentos prévios de conteúdos escolares; b) discussão de conhecimentos escolares com base na categoria lugar; c) discussão de conhecimentos escolares orientada pela categoria território; d) categorização das práticas de linguagens realizadas com a produção de fanzines; e) disputamos sentidos de raciocínio geográfico como conhecimento científico-escolar de base geográfica.

A última parte a pesquisa encaminha as considerações finais.

CAPÍTULO 1

O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO: UM TEMA EM DISPUTA

O conhecimento geográfico existe desde antes da sua própria produção e sistematização pela ciência. Esse saber, por sua vez, sempre esteve articulado, de alguma forma, às necessidades humanas com o meio, sejam elas de sobrevivência, dominação ou subversão de dada ordem social. Deste modo, esse conhecimento é derivado da relação entre as pessoas, das pessoas com a natureza, para garantir a reprodução das condições de vida ou das diversas formas de controle social (CLAVAL, 2010).

No contexto espaço-temporal da modernidade, o saber geográfico foi utilizado para a dominação espacial e para a expansão territorial, concomitantemente à formação de Estados nacionais europeus. Esse saber, que era utilizado de forma estratégica, segundo aponta Lacoste (2012) tinha dupla função: uma que se destinava a tornar a prática docente desinteressante e apolítica; e outra que correspondia à formulação de estratégias centradas no espaço. Nesse sentido, quem dispõe do conhecimento geográfico ampliado do território desenvolve uma forma de vê-lo e de agir com e sobre ele.

É possível dizer que o saber geográfico se estruturou, mais formalmente, a priori na escola, pela necessidade de desenvolver uma certa identidade nacional em alguns países europeus, para consolidação do próprio Estado nacional. Neste período histórico-espacial o conhecimento adquiriu um colorido ideológico específico por atuar na construção da subjetividade de alguns povos. Já o conhecimento geográfico sistematizado, que nasce com caráter universitário, seguiu o próprio desenvolvimento das nações consideradas modernas. Ambos os conhecimentos geográficos - acadêmicos e escolares - apresentam pontos de convergência, mas também se distinguem pelos seus contextos de formação e objetivos específicos (TONINI, 2006).

No contexto de produção de um saber geográfico na escola e mesmo fora desta, alguns autores têm pontuado que o raciocínio geográfico é uma forma específica de pensar o espaço e agir com ele (CAVALCANTI, 2019) (MARTINS, 2016) (GOMES, 2017). Notam-se concepções sobre o mesmo objeto com diferentes e significativas perspectivas político-ideológicas. Outras como a de Giroto (2015a, 2015b, 2021) pontuam que este saber é estratégico e deve conduzir o aluno a uma leitura situada do espaço, considerando diferentes contextos de desigualdades em distintas escalas espaço-temporais.

Nesse sentido, desenvolver o raciocínio geográfico na escola seria ensinar sobre uma certa forma de pensar e agir sobre/com o mundo, de pensar a realidade vivida, a partir da mobilização de elementos teóricos da ciência de referência.

Além desta breve introdução este capítulo está dividido em duas partes da seguinte forma: na primeira parte, apresentam-se algumas pesquisas recentes sobre o raciocínio geográfico. Na segunda o que restou da Geografia do Ensino Médio após a Lei 13.415/17 que reorganizou esta etapa da educação básica. O objetivo da primeira parte é dialogar com alguns trabalhos à medida que discutem resultados importantes para o debate teórico e prático do objeto de pesquisa, raciocínio geográfico.

A segunda subseção discute a Geografia na BNCC do Ensino Médio, uma vez que trabalhamos com estudantes desse nível de ensino, os quais foram (e são) diretamente afetados por esta reforma. Para tanto, apresentamos algumas questões sobre a recepção da reorganização curricular trazida pela Lei 13.415/17, a partir do que tem sido levantado de críticas e as implicações com a implantação do novo currículo.

Sentidos de raciocínio geográfico

O que as autoras e autores têm dito sobre o raciocínio geográfico

Nesta seção é apresentado o debate teórico sobre o raciocínio geográfico na escola. A escolha de autoras e autores presentes neste texto justifica-se por serem estes que têm conduzido tal discussão e a partir de seus trabalhos de pesquisas seus colaboradores têm confirmado as proposições teóricas correntes. Nesse sentido, traz-se a esta arena de linguagem o que tem sido dito sobre o tema, a partir de diferentes matrizes teóricas que sustentam seus enunciados.

Não houve a intenção de sumarizar as pesquisas, uma a uma, de ponta a ponta, mas discutir com esses autores de referências e as pesquisas de seus colaboradores aquilo que é de mais interessante para os objetivos desta pesquisa. Logo trata-se uma seleção na qual pesquisas de igual relevância foram excluídas, mas que não apresentavam discussões pertinentes aos intentos do que se pretende desenvolver neste trabalho. A Figura 1 sintetiza a discussão que segue.

Figura 1: Campo de atuação de pesquisas sobre raciocínio geográfico.

Pesquisadora/pesquisador	Campo de pesquisa sobre raciocínio geográfico
Lana Cavalcanti	Pensamento geográfico associado aos conceitos geográficos, formação de professores e didática.
Sonia Castellar e colaboradores	Pensamento espacial, cartografia, raciocínio geográfico e formação de professores.
Eduardo Giroto	Raciocínio geográfico de acordo com Lacoste, Pistrak e Paulo Freire, interpretação geográfica situada, escalas espaço temporais e educação política.
Roque Ascensão e colaboradores	Espacialidade do fenômeno, conceitos e didática.

Fonte: elaboração do autor (2023).

O raciocínio geográfico foi colocado como um objetivo para a Geografia enquanto componente curricular na escola básica. Isso se confirmou com a implantação da BNCC do Ensino Fundamental (BRASIL, 2016) em que textualmente foi apresentado.

Alguns autores têm se debruçado sobre essa questão, como é o caso de Cavalcanti (2012, 2014, 2019, 2021) que tem preferido em seus textos usar a expressão “pensamento geográfico” para definir o saber apropriado e produzido pelo aluno em suas interpretações da realidade com base nos conceitos geográficos. O ponto de partida dessa autora é o campo da didática em Geografia e que trabalha com o confronto de saberes cotidianos e científicos. A autora afirma que pensamento geográfico é a capacidade geral de realizar análise de fatos e fenômenos da realidade, aportando nela elementos originais, ou seja, implicando o desenvolvimento da autoria do aluno.

Para Cavalcanti (2019) esse pensamento está associado às perguntas que direcionam, segundo sua perspectiva, a construção do conhecimento, a saber: Onde? Por que ocorre aí? Que lugar é esse? A partir dessa concepção epistemológica a autora vem trabalhando em outros textos seus, como pode ser encontrado em Cavalcanti (2014) os procedimentos de problematizar, sistematizar e sintetizar.

Essa perspectiva desenvolvida nos textos mais recentes da autora, nos quais ela discute o porquê das localizações, estão ancoradas em Gomes (2017) e Martins (2016). Ambos os autores discutem maneiras semelhantes de produzir o conhecimento sobre a realidade de natureza geográfica, como forma particular de conhecer o mundo.

Sob uma outra perspectiva em Castellar e Paula (2020) é possível encontrar encaminhamentos para a construção do que os autores entendem por raciocínio geográfico. Esses autores pontuam a participação do pensamento espacial como base para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Neste texto de 2020, os autores relacionam

conhecimentos da Cartografia brasileira, do conceito de pensamento espacial desenvolvido por autores estrangeiros e da Geografia brasileira. Fazem ver também que princípios geográficos e categorias geográficas devem participar da construção do raciocínio geográfico, mas a ênfase recai sobre o papel do pensamento espacial como conteúdo procedimental para chegar àquele.

Em Castellar e Paula (2020) há uma organização procedimental para desenvolver o raciocínio geográfico a partir do conteúdo enchente. Nesta mesma sequência didática, embora muito bem desenvolvida, não o tema enchente está situado como fruto de um desenvolvimento desigual que produz diferentes espaços ambientalmente vulneráveis. A nosso ver esse pano de fundo que situaria essa realidade sob um ponto de vista crítico aprofundaria ainda mais o entendimento das relações entre sociedade e natureza.

Aliás, como se pode observar no texto, os princípios geográficos regem o procedimento didático, muito embora algumas categorias geográficas estejam presentes como alegorias. O que se percebe, é que, neste caso, o raciocínio geográfico embora olhe a realidade ele não se conecta com a vida das pessoas que sofrem com a situação das enchentes.

Do ponto de vista da formação do professor em outro texto seu Castellar (2019) atrela o raciocínio geográfico à formação docente. Neste caso, caberia ao professor de Geografia se apropriar das categorias e princípios geográficos e trabalhar esses conhecimentos na educação geográfica¹. Nesta perspectiva, o raciocínio geográfico dos alunos atrela-se às condições de ensino do professor.

estudar Geografia deve ser um movimento de colocar-nos diante do mundo, com um olhar que nos permite compreender a dinâmica dos lugares, suas paisagens, seus territórios, sua configuração territorial, seus sistemas locacionais etc. O estudo da Geografia, portanto, permite-nos compreendê-las a partir das relações sociais de produção, das ocupações e, por meio da leitura dos lugares, interpretar as **espacialidades da organização do espaço geográfico**. Isso significa potencializar um olhar diferente para as coisas, um olhar geográfico. (CASTELLAR, 2019, p. 10-11, itálico nosso).

Nota-se que Castellar (2019) atribui muitas funções para à Geografia na escola: compreensão das relações sociais, apropriação da terra, as formas de organização do espaço, as peculiaridades dos lugares, as dinâmicas dos territórios. Essas formas de relações compreendem um conjunto de conteúdos que atravessam a formação escolar e que constituem muitos dos

¹ É importante ressaltar o profundo descontentamento por parte da crítica às políticas educacionais (BNC FORMAÇÃO) que vincularam a formação de professores à BNCC. Mas não apenas isso. Muitos críticos já avaliam o reducionismo de se atrelar a formação de professor aos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular, com prejuízos tanto para a formação das professoras e professores quanto para os estudantes.

objetos de conhecimento. O elemento organizador do espaço é uma marca que pode ser notada em seus textos e de seus colaboradores.

Castellar (2019) atribui ao raciocínio geográfico uma atividade de interpretação, de leitura da realidade, da manipulação de dados, do uso da localização e das interpretações dos conteúdos sociais espacializados por meio da linguagem cartográfica. Inferir, argumentar, propor são movimentos que a autora considera como condição para o raciocínio geográfico. Mas tais movimentos são elementos próprios de toda prática científica. A nosso ver essa visão investe o raciocínio geográfico de um pragmatismo científico, racionalizando a produção da Geografia escolar.

Do ponto de vista da autora em questão, pensar geograficamente compreende um conjunto de ações mentais e físicas que precisam ser desempenhadas, como por exemplo, selecionar, organizar a informação geográfica e interpretar esses dados em cartas, mapas etc. Castellar (2019) recorre à argumentação como parte constituinte do processo de raciocinar geograficamente, mediada por representações cartográficas e dados que mostrem a veracidade da realidade estudada. Mas a argumentação é uma prática discursiva em toda a produção científica, logo não pode ser reclamada para constituir o estatuto epistemológico da prática geográfica na escola, porque não traduz à natureza específica da Geografia, mas do comportamento científico.

Para Castellar (2019) não basta saber, ao contrário, é preciso fundamentar a argumentação com lógica e dialética. Essa discussão que a autora apresenta tem como pano de fundo a formação do professor. Nesse sentido, a autora está preocupada em como o professor ou a professora de Geografia irá compreender e mobilizar esse conjunto de conhecimento.

Na citação abaixo, consideramos alguns pontos para discussão.

Para tratar da Geografia escolar se faz necessário apresentar o sentido da própria ciência geográfica e articular com a vida. Procura-se dar uma especificidade ao conteúdo e mostrar como, por que, para que e para quem deve-se ensinar Geografia. Um ponto a ser destacado é o de compreender a espacialidade dos fenômenos a partir dos objetos técnicos e suas funções nas localizações. Significa dizer que se trata de subsidiar análises geográficas que permitam desvendar, com base em seus atributos locais, por que galpões industriais poluentes e barulhentos, conectados por ruas largas e servidos de pontos de ônibus e estações de metrô, estão, quase sempre, mais próximos dos loteamentos populares que dos condomínios de elite? (CASTELLAR, 2019, p. 15-16).

Nesta citação podem ser encontrados alguns elementos contraditórios do ponto de vista teórico, além da presença de discursos antagônicos considerando o fazer geográfico nas

aulas de Geografia na escola. A primeira parte apresenta uma voz que inclui o sujeito e seu mundo ao aluno a participação do cotidiano do aluno. No segundo período, “Procura-se dar uma especificidade ao conteúdo e mostrar como, por que, para que e para quem deve-se ensinar Geografia”, nota-se um discurso da Geografia preocupada com as contradições com as relações de poder no espaço que se constitui por meio de contradições. Essa, a nosso ver, é uma segunda perspectiva teórica. No restante do enunciado encontramos uma mistura teórica em que se vê parte da Geografia miltoniana com o uso de “objetos técnicos” e da geográfica teórica preocupada com a organização do espaço sem pessoas. O final volta-se ao retorno da distribuição desigual dos objetos.

Entendemos que há nesta perspectiva o dado funcionalista e compreender o espaço por ele mesmo é algo que Santos (2012) afirma que não é suficiente para uma análise geográfica, mesmo na escola. Autor que a autora faz ver muito em seus textos. Nota-se, portanto, que, para Castellar (2019) a organização do espaço é mais preponderante que a noção de produção deste.

De acordo com Santos (2012, 58) “o espaço não pode ser estudado como se os objetos materiais que formam a paisagem trouxessem neles mesmos sua própria explicação. Isto seria adotar uma metodologia puramente forma, espacista, ignorando os processos que ocasionaram as formas”.

Mais adiante Santos (2012) declara que os objetos espaciais nascem prenes de simbolismo, de intencionalidades, de valores sociais que direcionam o conteúdo do objeto em um dado período histórico. Aqui é possível indagar sobre quem define como os objetos espaciais, tais como a fábrica, a rua, os condomínios, o parque serão alocados e a quais processos correspondem. Outra questão apontada pelo autor é tempo e relação entre passado e presente (sociedade atual) e como esse movimento *produz* o espaço e redefine o conteúdo social das formas.

O terceiro ponto de maior destaque para os interesses desta pesquisa é quando Castellar (2019) afirma que o importante é “compreender a espacialidade dos fenômenos a partir dos objetos técnicos e suas funções nas localizações”. Tal questão relaciona-se com o que outros autores chamam da relação entre espaço e fenômeno, como ambos se alimentam, se influenciam na mudança, na configuração do espaço, no movimento do processo. Roque Ascensão e Valadão (2014) afirmam que a espacialidade do fenômeno tem mais a ver com a relação entre objetos espaciais que com a aprendizagem isolada de tais objetos. Ora, esta relação entre objetos espaciais entra em contradição com a ideia segundo a qual o espaço geográfico é

um sistema de objeto e ações, ou seja, objeto e relações sociais de toda natureza e não objeto e fenômeno.

Essa noção de espacialidade, como apontam Roque Ascensão e Valadão (2014) é uma resposta à formação de professores que destina aos estudos técnicos da graduação a ensinar as áreas da Geografia de forma isolada. Portanto, não se trata de uma discussão teórica que olha para os alunos diretamente, mas para professores. O que autores sugerem é que a forma de apropriação das categorias geográficas na formação inicial incide sobre a forma como irão ensinar aos alunos. O texto faz ver que os conhecimentos dos alunos são um possível reflexo dos conhecimentos do professor de Geografia.

Em texto anterior Roque Ascensão e Valadão (2011) que inclui a noção de espacialidade e relacionam-na com o que chamam de “tripé metodológico”, com categorias geográficas e processos naturais e sociais. O tripé metodológico tal como “localizar, descrever e analisar”, tem a função de construir a metodologia do trabalho pedagógico, que geraria perguntas como “onde?”, “como?” e “por que?”, situadas nas orientações de Cavalcanti e Castellar e seus colaboradores. Para trabalhar a questão da espacialidade do fenômeno, a partir dessas perguntas, os autores se baseiam em Cavalcanti (2002). A essas perguntas associam as categorias de espaço, tempo e escala, com ênfase nesta última para declarar a necessidade de desenvolver um percurso metodológico de fenômenos geográficos. Nas palavras dos autores,

A escala é um referencial imprescindível à interpretação da dispersão espacial de um fenômeno. Tomada como indicador da abrangência daquilo cuja espacialização se pretende interpretar, **a escala favorece a compreensão das relações de simultaneidade dos fenômenos** e entre fenômenos com base na possibilidade que abre para o entendimento de possíveis paralelismos escalares: um fenômeno de mesma origem pode, ao mesmo tempo, ser local, regional, global. (ROQUE ASCENSÃO e VALADÃO, 2011, p. 157, itálico nosso).

Em um texto de 2018 encontramos Roque Ascensão, Valadão e Silva (2018) problematizando a relação do pensamento espacial e raciocínio geográfico, ideia desenvolvida por alguns pesquisadores da Universidade de São Paulo. Os autores questionam quais são os espaços definidos pelo aparato teórico que define o que é pensamento espacial, pois para eles não há situação que não haja a presença do espaço. Assim não haveria de dizer “espaço familiares” ou “situações que contém espaço”, visto que para os autores isso recairia na ideia de espaço como palco.

Outra questão levantada pelos autores é que “todo Raciocínio Geográfico é essencialmente espacial, mas a recíproca não é verdadeira, já que nem todo Pensamento

Espacial constitui uma leitura geográfica de um fenômeno” (idem, p. 79). Aqui problematiza-se o estatuto de uma certa forma de pensar a realidade a partir da linguagem da Geografia, algo que seria mais específico e diferente que considerar apenas a dimensão espacial mais genérica.

Para compreender o dado geográfico Roque Ascensão, Valadão e Silva (2018) consideram as práticas espaciais como elemento importante da produção de conhecimento tendo como pano de fundo a relação sociedade e natureza. Mas cabe ressaltar que o conceito de práticas espaciais apresentado parte de duas matrizes teóricas diferentes. Vejamos uma outra passagem sobre a epistemologia do raciocínio geográfico para tais autores.

Localizar, descrever, inferir, analisar são habilidades cognitivas imprescindíveis ao Raciocínio Geográfico. Todavia, tais ações somente se concretizam solidamente edificadas sobre alguma questão e, no caso da Geografia, questões referentes à compreensão das Práticas Espaciais. Os movimentos cognitivos anteriormente citados devem vir associados ao reconhecimento dos processos espaciais lidos através de uma ordem conceitual específica da Geografia ou que atende ao entendimento das relações interativas entre componentes espaciais (físicos e humanos). Esse entendimento seria buscado ao que denominamos por espacialidade do fenômeno e tal busca seria a operacionalização de um raciocínio específico – o Raciocínio Geográfico. (ROQUE ASCENSÃO, VALADÃO e SILVA (2018, p. 81).

Observemos a centralidade atribuída às práticas espaciais no enunciado e como estas orientam o uso das habilidades cognitivas. Outra questão é que tais habilidades ganham validade a partir de processos espaciais que os autores apresentam como relação entre processos sociais e físicos.

Outra concepção de raciocínio geográfico é apontada por Girotto (2015a, 2015b) que relaciona raciocínio às questões da vida. Segundo o autor, “o raciocínio geográfico pode ser concebido como a capacidade de estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas” (GIROTTTO, 2015a, p. 72). O autor busca discutir o raciocínio geográfico como objetivo da educação básica com vistas a superar a tradição de ensino conteudista do ensino de Geografia; afirma que há uma dicotomia entre a geografia da vida dos sujeitos e a Geografia que se ensina na escola.

O autor equipara raciocínio geográfico a saber estratégico com base em Yves Lacoste, portanto, afasta-se da ideia de conhecimento escolar visto como algo desinteressante. Girotto reforça algumas ideias desenvolvidas por Lacoste (2012) sobre a natureza da Geografia tanto na escola como a dos Estados maiores, proposta por aquele autor. Sob este ângulo a Geografia escolar, bem como o próprio conhecimento geográfico, não podem ser

descontextualizados de suas condições históricas de produção, nem mesmo dos ranços da Geografia Tradicional que ainda, atualmente, os perseguem. No mesmo contexto, Giroto (2015a) recorre às experiências passadas de algumas sociedades oriundas de Claval (2010) para argumentar a função do saber e raciocínio geográficos na constituição e estabilidade da dominação territorial.

Esse passo dado por Giroto (2015a) a nosso ver é um avanço teórico, pois não desloca o que acontece na escola ou o que é projetado para ela fora do contexto da produção das políticas educacionais. Explicitamente o autor faz ver que o raciocínio geográfico que pretende ser desenvolvido na escola é fruto, sem ser reflexo, de diferentes escalas de ação que interpelam as aulas de Geografia na escola. Aqui o que é importante ressaltar deste autor é que o contexto escolar não está apartado de outras instâncias regulatórias que sempre buscam definir o que deve acontecer no espaço escolar, questão essa que ficou muito clara nos documentos legais para a Geografia escolar.

O que entram em disputa a partir da voz de Giroto (2015a) são os conhecimentos socialmente válidos. E isso tem profundas implicações para os variados campos disciplinares e, no caso da Geografia escolar, o raciocínio geográfico aparece como aquele que é válido e autorizado a ser trabalhado na escola. Medir e quantificar esse saber como raciocínio geográfico por meio de exames nacionais e internacionais travestido de “objetivo de ensino” não pode ser considerado um dado secundário, mas de considerável força política no campo das políticas educacionais.

A noção de “situação geográfica significativa” apresentada por Giroto (2015a) sugere a problematização da realidade. Mas o autor não discute especificamente o que entende com essa ideia. Isso fica implícito à sua discussão de como que os conteúdos se tornariam meios e não um fim. Em vista disso, o objetivo maior, de acordo com o autor, é levar o aluno a ler a realidade de forma problemática. Esta problematização está ancorada em Paulo Freire e que neste caso significa questionar o estado das coisas.

Em outro texto seu Giroto (2015b) se aproxima de Paulo Freire para dissociar a prática docente do ato mecânico da transmissão de conteúdos e pensar a questão do raciocínio geográfico com a vida do aluno, promovendo a formação e desenvolvimento do que chama de “leitores do mundo”. O autor fala da importância das palavras. A escolha das palavras geradoras. Estas estão carregadas de significações, e muitas dessas estão cheias de significações espaciais. E usar essas palavras que os alunos trazem como ponto de partida para o

desenvolvimento do raciocínio geográfico. Essas palavras podem significar práticas, vivências, formas de constituição do outro, de si ou do mundo pelo discurso.

Trata-se, portanto, de reconhecer que sem dialogar com a vida dos sujeitos e suas experiências, que são essencialmente espaço-temporais, torna-se difícil produzir um ensino de Geografia que amplie as possibilidades dos alunos de reconhecerem a dimensão espaço-temporal dos fenômenos nos quais estão imersos. (GIROTTTO, 2015b, p. 237).

Ressoa do discurso de Giroto uma concepção de lugar de orientação miltoniana: o lugar como acontecer através de múltiplas escalas. A nosso ver, nesta questão, o autor se afasta da perspectiva da Geografia cultural do lugar. Nessa proposta o conhecimento nasce na relação. Um processo didático no qual as vozes estejam em produção de sentido, quer dizer, em relação dialógica, apresentando alteridade e responsividade para com o outro no ato de produzir conhecimentos escolares.

Em texto mais recente Giroto (2021) reconhece o raciocínio geográfico como um princípio da Geografia. Recorrendo ao princípio da localização para expor suas ideias, Giroto (2015b, p. 233 -234) afirma que:

A capacidade de compreender a localização como um ponto de relações vai se construindo a partir do desenvolvimento da capacidade de observação, interpretação e correlação que o professor, com o uso de diferentes materiais e ações didáticas, vai propondo ao aluno, em um constante processo no qual a dúvida e a inquietação frente à realidade estão sempre presentes.

Ao recorrer à localização do fenômeno Giroto (2021) mostra-se de acordo com os autores que foram discutidos anteriormente. O princípio fundante da localização é saber “onde” as coisas ocorrem, como já dito, bem como identificar o conjunto das relações possíveis que sirvam tanto para trabalhar como objeto de conhecimento.

Ao buscar fundamento na localização em Giroto (2021) é possível ver que o autor está de acordo com a literatura clássica da Geografia, mesmo ressignificada para o contexto da sala de aula. Caberia ao professor, como afirma o autor, proceder aos questionamentos, apresentando ao aluno os materiais necessários para que este vá construindo seu conhecimento. O que essa passagem faz ver é que o raciocínio geográfico é construído com a mediação docente; nasce, portanto, a partir das relações interpessoais e não se configura como um ato cognitivo individual, posto que as condições de ensino é que orientam tal desenvolvimento.

O ato de pensar o espaço e as práticas socioespaciais a partir dos conteúdos geográficos escolares não foge de uma prática responsável, ética, que considera quais elementos

são fundamentais para o desenvolvimento tanto da mobilização quanto da construção de conhecimentos. Disso depende-se um movimento de pensar a partir de quais maneiras a ação docente deve comprometer-se para que o aluno aprenda a lidar com a diversidade das problemáticas sociais que são enfrentadas na sociedade.

Nesta discussão algumas questões aparecem: como ensinar o aluno a construir conhecimentos sobre a realidade com base nos conhecimentos geográficos? Como o aluno mobiliza o conhecimento geográfico e organiza o seu próprio conhecimento? Dessa forma, ensinar implica em reconhecer-se como responsável pela formação do outro.

Se o aluno possui conhecimentos que derivam e constituem suas práticas espaciais, talvez seja possível falar em consciência espacial, isto é, a ciência de que o espaço constitui nosso viver. Neste sentido e colocando sentido na prática de educação em Geografia, há tanto a afirmação de que o aluno deve ser orientado a produzir reflexões para si e para os outros, quanto pode promover a construção de um sujeito que visa a justiça social e um espaço mais democrático (NOGUEIRA e CARNEIRO, 2013).

Nessa posição cabe também mencionar que o espaço e suas representações, as construções imagético-discursivas são elementos que podem constituir a promoção do saber geográfico escolar. E aqui, a linguagem tem papel fundamental, mas que essa seja tanto um instrumento mediador como um objeto de ensino. Quer dizer que não basta que o aluno aprenda a interpretar mapas, mas que seja de igual modo produtor de suas criações cartográficas (CASTELLAR, 2011) e que essas produções evidenciem um espaço real.

A apropriação dos gêneros cartográficos torna-se parte importante na educação geográfica por possibilitar a mobilização de diferentes conhecimentos, por permitir a representação de diferentes realidades socioespaciais, por orientar a organização do pensamento tornando-o possível, bem como ensejar uma forma de agir no mundo, sendo também uma atividade. E na atualidade o avanço das tecnologias digitais permitem a produção de novos gêneros textuais, novas práticas e novas formas de ensinar e aprender (SEEMAN, 2011).

De acordo com Kimura (2011) caberia então relacionar que a prática da educação geográfica na escola deve considerar então que pensar e fazer deva ser algo indissociável. Aluno e professor nesse contexto são protagonistas na promoção de um conhecimento que nasce no contexto das aulas, saberes que são específicos e que devem possuir um significado particular.

Mas pensar e fazer como sujeitos éticos que miram conhecer a realidade a fim de construir novas possibilidades de interpretações geográficas, supõe tomar a realidade a partir

de um ponto específico desde a realidade nacional, situando esta mesma realidade com outras no atual período histórico. Um saber, como aponta Freire (2018) que não esteja desvinculado da vida e das questões sociais com as quais convivemos. Logo, esses saberes escolares que vão se construindo na relação deve possuir aí o sentido tão procurado: fundado na vida de cada aluna e aluno (GIROTTI, 2015a) mas que correlacione outras realidades, gere identificações, aguce a curiosidade e desperte para um compromisso social.

É preciso então conhecer esses sujeitos que habitam as escolas, que conversam nas escadas, que brincam no intervalo, que “fogem” da aula para fofocar. Parece que a escola é um espaço muito maior que garantir a aprendizagem, é o lugar privilegiado da instrução. Cavalcanti (2019) pontua algumas questões que buscam interrogar sobre os jovens que habitam nossas escolas. O que a autora ressalta é quais universos simbólicos esses alunos compartilham e que podem ser de interesse para a prática docente.

Então estamos falando de sujeitos históricos que chegam à escola com saberes construídos e que em contato com os conhecimentos científicos muito provavelmente serão transformados de modo que a interpretação ingênua ceda lugar a um saber sistematizado, ancorado pelos conceitos e teorias geográficas. Pelo menos esse é um objetivo que se espera alcançar: a promoção da autoria e autonomia discentes. Para tanto, o planejamento docente deve ser um momento de permanente reflexão e ação de modo que consiga dialogar com mundo dos alunos e com esses saberes dialogar (FREIRE, 2018).

Cabe então ao professor de Geografia definir quais caminhos teóricos metodológicos trilhar e que seu horizonte social contemple os seus alunos. Tal postura implicará na forma como as atividades serão pensadas e construídas, para além das formalidades educacionais sem perder o rigor de sua prática. Se um dos objetivos da educação geográfica é o desenvolvimento do raciocínio geográfico como alguns autores afirmam, é preciso considerar o sujeito que produz esse raciocínio sempre na relação travadas nas aulas. E o contato com o conhecimento geográfico deve considerar que cada sujeito opera e se apropria da cultura de maneira particular.

À luz dos pressupostos teóricos assumidos para esta pesquisa, sugere-se que o professor esteja em relação de negociação com seu aluno, pois é a este que se destina seu ato. Sob este ângulo, o processo de ensino e aprendizagem orienta-se para a educação. Este sujeito que tensiona e constitui a prática docente, deve ser considerado em toda sua vida, historicidade e condições de vida.

Reconhece-se que a aprendizagem de qualquer conteúdo qualitativamente geográfico, não pode ter um fim em si mesmo, muito menos a forma como se propõe pensar a realidade deve estar acabada ao final da aula. Esse pensar, em contato com a vida, requer uma reflexão das condições das situações de aprendizagem, do que se quer ensinar, de modo que a formação cidadã seja algo factível e exequível. Isso perpassa pela seleção criteriosa de conteúdos, metodologias e, principalmente, de método. É, justamente, esse o lugar que o professor ocupa que ninguém mais pode estar em um dado tempo-espço. Logo, implica em intencionalidades.

Se fosse apenas a "lida com o conhecimento", não precisaríamos de professores. Algumas concepções de ensino-aprendizagem tendem a isso, ainda mais atualmente, com o aporte da tecnologia. Então, em que sentido e em que medida o professor é um profissional efetivamente necessário à formação? Essa questão é central para refletirmos a respeito do ensino de qualquer disciplina escolar.

Assumimos que, o professor pode fazer dentro da relação pedagógica em que a ação se transforma em ato, de acordo com Bakhtin (2010) porque este dota-se de responsabilidade, isto é, de um compromisso ético explicitamente assumido que se orienta em direção ao aluno. Portanto, ensinar apresenta uma dimensão das relações humanas que está longe de ter sido entendida e considerada. E que está distante de perspectivas cognitivistas de ensino.

Neste sentido, orientar-se para o outro é assumir a responsabilidade de suas ações, em atos únicos e que terão impactos pretensamente positivos para a formação cidadã, para uma certa forma de pensar o espaço, sua historicidade e contradições que considera o sujeito-aluno em um contexto situado de aprendizagem. E que essa forma de pensar, de mobilizar o conhecimento e sua produção autoral, que se propõe desenvolver com cada aluno e aluna, extrapole a escola e o/a leve a problematizar, questionar a sua vida e a vida do outro, entrar em relação dialógica com este e participar da vida que o/a cerca.

Nesta seção apresentamos e avaliamos alguns elementos teóricos apresentados por algumas autoras e autores sobre o raciocínio geográfico. Apresentamos o tema a partir de diferentes matrizes teóricas que o tem constituído, desde a relação com a construção com conceitos Geografia, passando pela Cartografia, na relação entre conceitos e princípios geográficos com a relação com a vida, até o papel dialógico assumido forjado para o professor. Observa-se que tal conceito de raciocínio geográfico ainda não está plenamente estabelecido a partir de uma única matriz teórica, mas tem-se mostrado a partir de uma pluralidade teórico-metodológica.

Das pesquisas recentes sobre raciocínio geográfico

Nesta seção apresentamos e discutimos algumas pesquisas encontradas no site² do Catálogo de Teses e Dissertações Capes relacionadas diretamente com nosso objeto e objetivo de pesquisa. Devido à finalidade específica de investigação do tema “raciocínio geográfico”, o recorte deste tema dentro da área de Ensino de Geografia, no período selecionado (2014-2021) apresenta uma leitura parcial da realidade da produção no nível da pós-graduação. Assim, assume-se o risco do modo fragmentário no qual esta investigação incorre. Logo, aceita-se que muitos outros trabalhos ficaram de fora, com outras leituras possíveis sobre o tema.

Já é consenso que o ensino de Geografia é uma das possibilidades de formação escolar consagrada na escola. Mas também se aceita a ideia de que sem o conhecimento que o aluno traz para a sala de aula pouco se pode fazer (CAVALCANTI, 2012). Nesse sentido que a Geografia na escola é um ir e vir, entre os saberes do aluno, saberes da ciência de referência e os saberes dos professores e a cultura da escola. Nessa relação a Geografia na escola se alimenta e alimenta os conhecimentos dos alunos, sempre tendo o professor como aquele que media e fornece as condições de ensino para que a relação entre aluno e conhecimento se dê da melhor forma proveitosa possível.

O ensino de Geografia se processa a partir de um conjunto de saberes, materiais e situações específicas. Suas finalidades são várias, mas pode-se dizer que, em grande medida, dedica-se muito tempo a um tipo de formação que ajude a aluna e o aluno a fazerem uma leitura de mundo, isto é, saibam interpretar a realidade socioespacial a partir dos conhecimentos geográficos. Isso relaciona-se, de modo mais geral, com a possibilidade que os sujeitos da aprendizagem sejam capazes de intervir na sociedade, no seu bairro, de algum modo na cidade no campo e nas relações campo-cidade. Que sejam capazes de compreender como, espaço temporalmente os objetos e processos espaciais vão se formando em feixes de relações assimétricas, que os lugares se conectam indissociavelmente com outros lugares em diferentes escalas de relação.

E uma das formas que muito tem estado nos debates acadêmicos é como o raciocínio geográfico pode ajudar nessa leitura de mundo. Raciocínio esse não como algo dado,

² Disponível em: em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

mas como se fazendo na própria formação escolar, no dia a dia da escola, sendo desenvolvido nos e pelos sujeitos da escola, nas aulas de Geografia. Se não é a única forma de compreender a Geografia presente na realidade socioespacial, certamente é uma poderosa forma de construção de conhecimento, desde que trabalhado de modo a permitir que o/a aluno/a possa, ao seu modo, mobilizar o conhecimento. Aqui nada tem que a ver com relativismo, mas achar que a forma de mobilização dos conhecimentos geográficos seja igual por sujeitos históricos tão distintos uns dos outros, é no mínimo, ingenuidade.

É preciso superar o modelo tradicional de aplicação de princípios geográficos que a BNCC orienta para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Geografia na escola. Essa metodologia é insuficiente para compreender a complexidade da contemporaneidade mundial e a diversidade social e territorial em um mundo prenhe de contradições, segregações e privilégios. A inclusão das categorias geográficas e sua constante reelaboração na academia e na própria escola deveria ser um mote a orientar boas práticas de ensino-aprendizagem, mas pensando a abertura para a multidisciplinaridade como constitutiva da própria construção de conhecimento.

Em outro texto a espacialidade do fenômeno é tratada por Roque Ascensão e Valadão (2017, p. 180) da seguinte forma:

Para tanto, é essencial que os alunos do nível básico do ensino percebam a relação entre o espaço e o fenômeno – um fenômeno afeta o espaço onde ocorre, assim como é ele afetado pelas características do local de sua ocorrência. Sob tal perspectiva é essencial a construção de um raciocínio que leve em conta a interação entre os componentes espaciais.

A nosso ver essa perspectiva funcionalista em si mesma, ecoa o discurso cujo objetivo é mais entender a relação funcional das coisas que compreender o estado das coisas em uma dinâmica contraditória e seletiva que é o cerne da produção do espaço capitalista (HARVEY, 2006). O uso da palavra “fenômeno”, feito pelos autores significam tanto processos naturais como sociais. Mas ao homogeneizar ambos os processos como fenômeno, a nosso ver, os autores silenciam as especificidades das realidades. Com consequência tem-se uma instrumentalização da formação escolar.

Se o movimento da sociedade produz as condições de um espaço desigual, por que esses elementos não são ouvidos nos textos dos autores citados? Por que não está proposto como parte de uma “práxis geográfica” na escola, sendo que o Brasil possui mais de 30 milhões de pessoas em situação de insegurança alimentar, por exemplo, e os riscos climáticos tendem a incidir sobre espaços já socio ambientalmente vulnerabilizados? Por que esse retorno à noção

de organização funcional do espaço para ensinar na atualidade questões tão complexas e necessárias e que envolve a vida de milhões ou bilhões de pessoas?

Como mostra Santos (2012, p. 61) a distribuição da sociedade não é algo do acaso e que acontece pela força da natureza ou por algo que não pode ser explicado. “Ela é o resultado de uma seletividade histórica e geográfica, que é sinônimo de *necessidade*. Essa necessidade decorre de **determinações sociais** fruto de necessidades e das possibilidades da sociedade em um dado momento” (negrito nosso, itálico no original).

Se o saber docente e sua capacidade de mobilizar o conhecimento geográfico é importante para o raciocínio geográfico do aluno, as condições de ensino são fundamentais para que este raciocínio geográfico se desenvolva e para que a construção de conhecimentos escolares aconteça no sentido de um entendimento real das contradições do mundo e da inclusão dos processos naturais subordinados à lógica capitalista de mercado.

Embora este debate se concentre no aluno, não é possível esquecer que o professor é peça fundamental nesse processo, pois é este, com base nos objetivos de ensino traçados e na intencionalidade dos processos de ensino-aprendizagem propostos, quem proporciona as atividades que podem construir a aprendizagem. É preciso estar atento sobre qual a perspectiva teórica docente de Geografia está recebendo em sua formação inicial. Assim, cabe a esse profissional planejar as sequências de atividades ou unidades de ensino, selecionar e organizar os materiais, mídias e conteúdos geográficos e empíricos, definir quais metodologias irá utilizar na sala e quais ações exigirá do aluno, para que os objetivos sejam alcançados, pois tais “objetivos destinados ao ensino é que dão sentido ao planejamento” (KIMURA, 2011, p. 82).

Desse ponto de vista o raciocínio geográfico pode ser considerado uma relação indissociável entre aluno, professor, conhecimento e condições de ensino. Essa relação pode materializar-se em diferentes situações de ensino e aprendizagem. Um dado interessante discutido por Kaecher (2010, p. 140) é ouvir os alunos. “É importante que o educador saiba ouvir, induza a discussões, faça provocações, e proponha novos temas para que a fala dos alunos não fique restrita só a assuntos imediatistas ou apresentados pela mídia”. É preciso que o professor esteja sensível ao discurso discente, à sua cultura, às suas práticas espaciais (CAVALCANTI, 2012a).

Há, aqui, uma intencionalidade, um planejamento e a ação que segue o curso da aula e que, pelo caráter imprevisível da sala de aula, pode alterar completamente o planejamento

docente. Essa dinâmica da aula é um elemento que a constitui e que deve ser considerada em qualquer organização do trabalho pedagógico.

O trabalho de Quincas, Leão e Ladeira (2019) traz contribuições interessantes sobre o papel do professor na formação do raciocínio geográfico. O objetivo dos autores é entender como se dá a construção do raciocínio geográfico por meio dos conceitos e conteúdo que são mediados no cotidiano de uma sala de aula. Assim, estão voltados para entender as condições de ensino.

Mas o texto não apresenta uma discussão sobre o raciocínio geográfico, embora informe que um dos objetos do artigo estava voltado para entendê-lo no contexto da sala de aula. O texto discute alguns conceitos da ciência geográfica, tais como espaço geográfico, paisagem e território, os quais, principalmente o de território, foi utilizado em suas atividades. O texto dedica a maior parte a descrever e tentar explicar os modos da prática docente (uso de materiais didáticos e metodologias) de um professor. Assim consideramos que o artigo tenta, ao seu modo, articular a prática do professor com o desenvolvimento de conteúdo.

O que o texto de Quincas, Leão e Ladeira (2019) faz ver é que as condições de ensino correspondem a um eixo no qual os objetivos de aprendizagem a ser desenvolvidos devem ser uma preocupação central na prática docente. Embora os autores não expliquem como o professor buscou desenvolver o raciocínio geográfico dos alunos, é importante que na sala de aula, além de manter um ambiente aberto, as práticas precisam ser diversificadas, direcionando sempre a condução da leitura da “espacialidade” a partir dos conhecimentos geográficos.

As condições de ensino, como afirma Falcin (2011) são determinantes para que os alunos tenham uma relação afetiva positiva com os objetos de conhecimento. A organização da sala de aula, dos materiais e metodologias, bem como a atenção despendida para sanar dúvidas ou mesmo a abertura ao diálogo proporcionadas aos alunos entre outras questões, conduzem a uma relação que extrapola o cognitivo, alcançando a afetividade na sala de aula.

Nesse sentido enfatizamos que as condições de ensino requerem uma especial atenção por parte do professor para que o aluno se aproprie positivamente do conhecimento geográfico. Quer-se dizer que, não se trata apenas de ressaltar o aspecto cognitivo do raciocínio geográfico, mas requer, como afirma Leite (2011) assumindo uma perspectiva monista de ser humano (quer dizer, uma visão integral de sujeito histórico com emoções, motivações, história pessoal, predisposições etc.) haverá mais chance de o aluno obter maior êxito em sua aprendizagem. Mas essa condição forjada para este sujeito esbarra na reforma do “novo” Ensino

Médio³, com a diminuição da carga horária da Geografia para este nível de ensino, o que dificulta o trabalho docente.

Assim deve ocorrer também com o aspecto da avaliação. O trabalho de Silva (2014) associa raciocínio geográfico à avaliação. O objetivo do trabalho era o de identificar se a avaliação da aprendizagem, na perspectiva formativa, contribui para desenvolver o raciocínio geográfico de alunos do Ensino Médio. A autora trabalhou com a premissa na qual a avaliação pode ajudar o aluno a desenvolver o raciocínio geográfico, o que levaria o aluno a operar com os conceitos e categorias geográficas. Para a autora formar o raciocínio geográfico a partir da sua instrumentalização na escola mediado pelo conhecimento geográfico, ajudaria o aluno a questionar sua realidade, intervir nela e fazer conexões com outras.

Silva (2014) com o discurso de que o raciocínio geográfico é a mobilização do conhecimento geográfico para além da aprendizagem do conteúdo. Mas a avaliação a partir da posição assumida sobre avaliação aproxima-se de uma verificação de competências (o aluno foi capaz ou não de mobilizar conhecimentos), uma vez que o professor deveria verificar a aprendizagem, isto é, se o aluno desenvolveu as competências necessárias para usar o raciocínio geográfico.

É nesse sentido que a autora sugere raciocínio geográfico como uma relação na qual envolvem-se professor, aluno e conhecimento. A autora posiciona a avaliação como o momento no qual o professor irá averiguar se aquele foi desenvolvido. Mas, mesmo com essas posições assumidas: construção do conhecimento, relação interpessoal e mobilização do conhecimento científico geográfico, a autora toma o conceito como tácito, ou seja, não apresenta o raciocínio geográfico como um conceito teórico. Entretanto, a autora delimita alguns pontos que considera importantes para seu desenvolvimento, a saber: “os saberes docentes do professor de Geografia, a seleção e o tratamento dos conteúdos; o caminho percorrido pelo aluno no processo de construção desse raciocínio e os limites e possibilidades da intervenção docente nesse processo (SILVA, 2014, p. 32).

O ponto forte que se destaca neste trabalho é o papel atribuído ao professor que produz as condições de ensino as quais servirão para que o aluno possa mobilizar o conhecimento da realidade a partir da operação com os conceitos e categorias. Mas, este mesmo

³ A reforma do “novo” Ensino Médio será retomada adiante.

trabalho não detalha como a avaliação sob a perspectiva formativa, efetivamente, cumpre seu papel.

Em suas conclusões a autora ressalta que,

A concretização de uma avaliação formativa em todos os componentes curriculares da Educação Básica, e da Geografia, que favoreça a aprendizagem do aluno e a formação do raciocínio geográfico depende da convergência de um conjunto de fatores. Estes fatores estão associados à: legislação brasileira atinente à educação; formação inicial e continuada dos professores de Geografia; mudança de concepção sobre o que é avaliar. (SILVA, 2014, p. 131).

Notemos que os aspectos relacionados ao avaliar a aprendizagem do aluno apresentam diferentes escalas de constituição, mas que se direcionam mais ao professor. A autora não discute os elementos, os critérios que podem servir para avaliar o aprendizado do aluno, ao invés disso, menciona a importância, dar visibilidade a momentos importantes da avaliação em termos de condições dada ao docente. A prática avaliativa não é apresentada em seu percurso, o que poderia ser primordial para sua contribuição de pesquisa. Ora se a avaliação é uma dimensão que, de fato, deve ser considerada no processo de desenvolvimento do raciocínio geográfico, a pesquisa da autora deveria ter explorado as possibilidades de sua realização.

Fato diferente é apresentado por Rodrigues (2018) que apresenta indicadores para a alfabetização geográfica. Destaca-se o título desta pesquisa: “Categorias do raciocínio geográfico e níveis de conhecimento: o uso de indicadores de alfabetização geográfica no Ensino Médio”. A autora trabalha com a ideia de que o raciocínio geográfico possui categoriais e que a apreensão do conhecimento possui diferentes níveis e que tais níveis podem ser medidos pelos indicadores de alfabetização geográfica.

Rodrigues (2018) orientou seu trabalho a partir da relação entre alfabetização geográfica e o raciocínio geográfico com a finalidade da leitura de mundo. Essa alfabetização, para a autora, compreende dois pontos: as categorias do raciocínio geográfico e os níveis do conhecimento geográfico. Aquelas referem-se aos princípios e categorias de análise da ciência geográfica; os últimos a autora os definem como “os graus de complexidade em que as categorias **do raciocínio geográfico** podem ser construídas pelos alunos. Os três níveis são: **básico, intermediário e complexo**” (SILVA, 2014, p. 93, negrito no original).

A autora estipula seis IAG – índices de alfabetização geográfica, que serviram para balizar a aprendizagem, quais sejam: “**representação do espaço, interações entre a natureza e sociedade, espacialização e temporalização, o papel da sociedade na transformação do**

espaço e pensamento crítico” (SILVA, 2014, p. 95, negrito no original). A ideia é que o aluno possa articular o conhecimento geográfico (princípios e categorias) dentro do conteúdo. É por meio dos índices estipulados que a autora vai analisar de que forma o aluno operou este conhecimento com a realidade.

Os níveis de pensamento são alguns que a autora apresenta. De modo geral é possível identificá-los a partir de diferentes graus de exigência, do simples ao mais complexo, tais como: descrever/reconhecer/, interpretar/relacionar e avaliar/aplicar/produzir. A autora caminha da descrição e reconhecimento até a possibilidade de o aluno poder avaliar uma dada situação, a realidade, ou seja, atribuir juízo de valor e poder considerar decisões a tomar.

Esse parece ser um ponto importante da pesquisa: a autora estipula critérios de alfabetização, relaciona com o conhecimento geográfico e projeta diferentes posições de apropriação do conhecimento pelo sujeito aluno. Obviamente que é questionável a ideia de enquadrar o aluno em certas posições. A pesquisa parece caminhar para uma racionalização da aprendizagem, ao definir a medida da aprendizagem. Isso pode facilitar o trabalho do professor ao tentar usar critérios para a avaliação, ao mesmo tempo que pode deixar de aproveitar aqueles aspectos mais subjetivos que podem estar fora do estipulado pelos IAG.

Rodrigues (2018) aplicou duas vezes as atividades propostas, primeiro para avaliar o conhecimento geográfico dos alunos, seu nível de alfabetização geográfica. Na primeira sequência de aplicação notou que a maioria dos alunos apenas descrevia ou identificava os elementos apresentados em termos de imagens ou palavras, sem apresentar uma reflexão mais aprofundada sobre as questões. Na segunda aplicação identificou avanços no tocante ao uso de palavras com sentidos mais geográficos, na forma de identificar, explicar e propor soluções, fazer analogias ou mesmo de relacionar mais de uma variável para entender os problemas. Mas não se vê, com relação ao desenvolvimento do pensamento crítico proposto pela autora a problematização do estado das coisas. Ecoa, portanto uma instrumentalização escolar que analisa sem problematizar.

De todo modo, Rodrigues (2018) reconhece que, mesmo com avanço na aprendizagem, é necessário que haja um cuidado didático-pedagógico com todo o processo educativo, com as etapas anteriores ao Ensino Médio, para que os alunos, progressivamente, ampliem seus conhecimentos e realizem a leitura de mundo, mas aqui soa o mundo como objeto e não como uma construção contraditória, como se espera a partir dos conhecimentos geográficos para etapa do ensino.

A proposta da autora mostra-se interessante para a realização de uma pesquisa diagnóstica sobre os conhecimentos dos alunos em determinadas níveis de ensino, ou mesmo depois de realizada uma sequência de atividades. Os critérios de avaliação delineados e aplicados são coerentes com a área de pesquisa e com aquilo que se construiu para a formação escolar em Geografia, embora os procedimentos para o desenvolvimento do pensamento crítico não estejam claros.

Acreditamos que pode ser um potente elemento constitutivo da prática docente, até mesmo como ficou demonstrado, porque serve para balizar a ação do professor em termos de objetivos a serem traçados ou mesmo para se aproximar deles.

No entanto, ressaltamos o cuidado que é preciso ter neste processo, para que não se fomente à construção de certos estigmas quanto àqueles que não conseguiram alcançar os objetivos almejados. Diga-se isso, em termos de alcançar ou não, ser capaz ou não. Esse argumento não invalida a pesquisa nem ações que buscam avançar na aprendizagem dos alunos, mas podem abrir fronteiras em que para certos alunos podem ser atribuídos certos sentidos sem o devido cuidado.

Neste sentido, aceita-se a ideia de que cada um apresenta uma forma específica e única de mobilizar conhecimentos, dados, informações, linguagens e materiais para desempenhar uma certa forma de compreensão, organização e comunicação de conhecimentos construídos, seja na forma de resolução de problemas ou seja no entendimento de relações em situações específicas. Daí a importância do pensar pelos conceitos, sem perder a dimensão da vida, pois são esses que ajudam na organização de conhecimentos, bem como na sua construção para o entendimento de uma dada situação (CAVALCANTI, 2012b).

Dito de outra maneira, definir a aprendizagem em termos de níveis de aprendizagem pode gerar, mesmo sem esta intenção, grupos de sujeitos com determinadas características e isso pode levar a diferenciação entre alunos. Demanda, por assim dizer, um cuidado ético em termos de para que isso serve, deve ser levado em consideração, quando se trata de avaliar o outro. Por isso, em nossa pesquisa preferiu-se trabalhar com a noção de produção de sentidos a partir da mobilização de conhecimentos geográficos, de dados da realidade, recursos e linguagens cartográficas ou não-cartográficas, de modo que sejam respeitadas as individualidades sem perder o rigor do processo de ensino-aprendizagem. Assim, respeita-se o tempo de aprendizagem, bem como a forma singular de cada um em mobilizar o que já sabe com os conhecimentos historicamente formados.

Outra pesquisa que trabalhou com a noção de índices de alfabetização é a de Rizette (2017) atrelados a uma avaliação contínua. Esta autora pesquisou, a partir da permissa na relação do conceito de lugar com a alfabetização cartográfica, como condição para uma aprendizagem significativa. O sentido de aprendizagem escolhido pela autora é de origem piagetiana. A pesquisa desta autora considerava o desenvolvimento tanto do raciocínio geográfico quanto do pensamento espacial, já discutidos. Em suas conclusões a autora afirma que:

Na verdade, percebemos que o Pensamento Espacial é desenvolvido ao mesmo tempo que se estimula o raciocínio geográfico do estudante, pois é no momento em que ele aplica (raciocínio) esse pensamento que ele faz novas elucubrações e avança no processo cognitivo, complexizando cada vez mais o Pensamento Espacial. (Rizette, 2017, p. 151-152).

Notemos que a pesquisa sugere maior ênfase no pensamento espacial, pois é este que a autora considera como em contínuo desenvolvimento. Transposto para as discussões teóricas do fazer Geografia na escola, tal conceito reduz-se à aplicação dos princípios geográficos desvinculados das categorias geográficas de análise. Vale lembrar que pesquisas dessa natureza tem a linguagem cartográfica mais como expressão ou representação dos conteúdos da realidade do que como atividade, a qual é uma forma de relação, de construção de relações pela linguagem entre sujeitos. Pesquisas daquela natureza parece tomar a linguagem cartográfica como espelho do pensamento do aluno, não como organizadora da atividade cognitiva.

É interessante notar que a autora afirma que atividades envolviam estreita produção verbal, apresentaram um percentual de rendimento menor que as que se destinavam à produção não verbal. A autora sugere que atividades nas quais os alunos aparentavam estar mais livres, o movimento cognitivo pareceu melhor, ou seja, em atividades consideradas mais lúdicas, alguns alunos apresentaram melhor desempenho. Diferente de textos escritos os quais exigiam certo domínio da linguagem padrão formal.

A pesquisa sugere que o trabalho com a produção textual seja um momento mais difícil para os alunos, linguagem a qual requereria desses um maior domínio para mobilizar o conhecimento. Diferente das linguagens não verbais as quais tornaria o trabalho mais fácil, segundo a pesquisa, porque lúdico, porque não pesado. Ora, é preciso considerar que vivemos em uma sociedade livresca e letrada, muito embora a tecnologia digital tenha tensionado a escrita impressa. Mas a produção textual de qualquer natureza não pode ser vista como um empecilho, mas como uma possibilidade de constituição do próprio pensamento, sem o qual é

impossível ocorrer. É algo que serve à reflexão das condições de ensino, das possibilidades do trabalho interdisciplinar e das formas como as práticas sociais de letramento são apresentadas aos sujeitos da escola. Mas ao mesmo tempo, é preciso ter o cuidado com a posição lúdico pode ocupar no processo. Quer-se dizer que o lúdico não pode ser uma espécie de válvula de escape de tarefas que demandam do aluno uma atenção e dedicação maiores. Em nossa pesquisa, como se verá, poucas dificuldades são apresentadas pelos alunos ao produzir diferentes textos.

O trabalho de Santos (2020) relaciona a aprendizagem da Geografia com a cartografia, e nesse contexto, sugere o desenvolvimento do raciocínio geográfico. O autor partiu do ponto de que os alunos já produzem raciocínios geográficos e que o papel da escola é ampliá-lo.

Santos (2020, p. 5) fala em “raciocínios geográficos mais complexos” que são aqueles que possibilitam aos estudantes o entendimento da localização, distribuição e correlação de fenômenos espaciais, a partir da apropriação de conceitos e linguagens geográficas e da articulação de variáveis em diferentes escalas espaço-temporais.” Se há raciocínios que sejam mais complexos, nessa lógica, o oposto também existe, aqueles de menores complexidades, fato que o autor não menciona nem explora. Ora, nesse sentido, há algum raciocínio geográfico que não mobilize conhecimentos geográficos e dados empíricos em uma dada escala? Provavelmente não, o que pode haver é, aí concordando com este autor, uma maior ou menor complexidade de conhecimento mobilizado, da quantidade de variáveis trabalhadas pelo sujeito ou ao produzir uma certa interpretação da realidade socioespacial.

O autor apresenta indícios do que possa ser o raciocínio geográfico quando afirma que os alunos possuem tal movimento cognitivo antes mesmo de entrar na escola. Aí Santos (2020) cita duas variáveis constitutivas, quais sejam, a elaboração de hipóteses e a construção de argumentos. Mas, mesmo aqui, não há uma especificidade constitutiva da prática geográfica. As ciências naturais já trabalham com os dois movimentos, o que é próprio do raciocínio científico. Nesse sentido, a partir de seu ponto de vista, para pensar geograficamente, é preciso imaginar um cenário prévio que dê conta de a hipótese fazer sentido, e argumentar com o conjunto de provas que sustentam a hipótese. Essa assunção parece interessante uma vez que coloca o aluno como sujeito ativo com relação ao conteúdo da realidade expresso no objeto de conhecimento.

Mais adiante Santos (2020, p. 21) afirma que o raciocínio geográfico é “a capacidade dos sujeitos de produzirem explicações sobre os fenômenos da realidade, destacando a sua dimensão espacial, o que significa entender sua localização, distribuição e as

possíveis correlação de tais fenômenos”. Quais elementos destacam-se dessa conceituação? A explicação, a dimensão espacial do fenômeno e os princípios. Não há diferença de uma perspectiva que não questiona o estado das coisas e que reduz o ensino de Geografia na escola à aplicação cartesiana já vivenciada no Século XX.

Na sequência, o autor afirma que o raciocínio geográfico é um saber estratégico. Ora, o raciocínio geográfico é uma forma de pensar o espaço, uma forma de mobilizar conhecimentos ou um tipo de conhecimento da realidade? É importante ressaltar que essa ideia de raciocínio geográfico de que fala Santos (2020) oriunda de sua aproximação teórica com Lacoste (2012) para qual o raciocínio geográfico é um saber estratégico geopolítico, no sentido de que é um certo conhecimento sobre o espaço que é possível obter para se conseguir certas vantagens ou para servir a fim de mobilizar recursos com fins específicos.

De outro ponto de vista Gomes (2017) considera raciocínio geográfico como uma forma de fazer perguntas com a finalidade de construir relações entre objetos espaciais, ou um tipo de pergunta que constitui o estatuto do raciocínio geográfico. Dito de outra maneira, este autor considera que determinadas formas de fazer perguntas que objetivam saber o porquê de as coisas estarem onde estão, seria uma forma sofisticada de construir relações entre os objetos no espaço.

Enquanto saber o raciocínio geográfico torna-se um conhecimento acessível e utilizável sempre que necessário, mas como forma de pensar, não, porque requereria o desenvolvimento de habilidades supostamente cognitivas intrínsecas e específicas.

As atividades trabalhadas na pesquisa de Santos (2020) seguiram uma sequência do tipo: conhecimento prévios, ensino dos elementos do mapa (aprendizagem do gênero) e interpretação do lugar via cartografia. É interessante, pois o autor foi construindo com seus alunos um movimento no qual os sujeitos da aprendizagem foram internalizando tanto a linguagem cartográfica quanto o conhecimento geográfico. Isso fica evidente na atividade número quatro, na qual os alunos deveriam analisar um mapa de São Paulo, a partir de algumas variáveis. Deveriam também mobilizar seus conhecimentos sobre a cidade. Mas, como ele aponta, faltaram elementos da dinâmica social para a interpretação do mapa ganhar mais sentido e se relacionasse ainda mais com a realidade local.

O que se pode apreender dessa sequência de atividades é que, não se pode reduzir a realidade socioespacial ao mapa. Junto a este é preciso considerar a dinâmica da sociedade para que o mapa entre como recurso potente da realidade e para que os alunos, além de localizar,

possam explicar os motivos das localizações dos fenômenos estudados. Em outras palavras, é preciso ter o cuidado com o conteúdo presente no gênero cartográfico escolhido, de modo que as potencialidades de ambos possam ser exploradas em uma situação de aprendizagem.

Algo semelhante pode ser encontrado na pesquisa desenvolvida por Paula (2020). Este autor também utilizou a cartografia como meio de desenvolvimento do raciocínio geográfico. Diferindo de alguns autores já discutidos, ao se aproximar dos teóricos do pensamento espacial, Paula (2020) entende que este deve sustentar o raciocínio geográfico.

Percurso semelhante ao de Santos (2020) Paula (2020) realizou três atividades: uma diagnóstica, outra para compreender o mapa e uma terceira para compreender o conteúdo social pelo mapa. Para o autor, o pensamento espacial, como dito, junto com a cartografia, deve ser considerado como a base para pensar geograficamente. Em seus resultados observou que poucos foram os alunos que desenvolveram raciocínios geográficos mais complexos, relacionando mais de duas variáveis (notemos que a quantidade de variáveis a serem mobilizadas constitui forma do raciocínio geográfico). Segundo o autor e pelo que a pesquisa faz ver, embora os alunos tivessem apresentado uma certa leitura da condição social dos bairros da cidade onde moram, seus argumentos não tinham a base cartográfica dos mapas oferecidos para as atividades.

O que a pesquisa não revela é como o conteúdo social foi trabalhado. Nesse sentido, o que pode ser notado é mais uma alfabetização cartográfica que geográfica. Por exemplo, quando na atividade, os alunos deveriam mais localizar as informações no mapa, embora, em algumas atividades esperava-se mais dos alunos. Pelo que pode ser notado das respostas discursivas dos alunos, estes apresentavam uma acurada leitura das desigualdades de posto de saúde e outros bens públicos e privados, inclusive, faziam um recorte de classe para explicar a concentração ou dispersão de tais equipamentos urbanos. A questão que se coloca é como a leitura do mapa foi realizada em termos de argumentação usando seus dados. E outra questão é como o pesquisador utilizou as categorias e conceitos geográficos para levar os alunos a compreender as espacialidades nos mapas da cidade.

Se Paula (2020) identificou a aplicação do pensamento espacial por parte dos alunos, por que o mesmo não ocorreu na mobilização dos conceitos geográficos? Uma das hipóteses levantadas é que, pesquisas dessa natureza estão mais atentas a uma alfabetização cartográfica que geográfica, mesmo considerando o dado geográfico como preponderante para uma leitura com base na ciência de referência. Ou talvez essa pesquisa releve a posição dada à Cartografia na Geografia: a sua linguagem. Mas, o documento cartográfico tão utilizado pela

ciência geográfica não pode ser confundido com ela mesma. Queremos dizer que o que define a linguagem da ciência geográfica é a forma como conceitos e categorias são estruturados para explicar a realidade objetiva. O mapa deve ser pensado como uma segunda linguagem de apoio.

Pensar geograficamente, e isso já há muito tempo é apontado por alguns autores da Geografia, tais como Cavalcanti (2001, 2012a, 2012b, 2019) Nogueira e Carneiro (2013) Callai (2005, 2010) Couto (2011, 2012) entre outros, implica que são os conceitos que estruturam o pensamento. São as categorias de análise operadas que permitem abrir o conteúdo da realidade em direção a uma leitura do tipo geográfica. Essa é a linguagem por excelência. São seus edifícios teóricos que enriquecem a leitura e interpretação da realidade de forma diferente se feitos por outras áreas do conhecimento.

A Cartografia enquanto atividade de linguagem serve para pôr em um “plano de expressão” o que a realidade apresenta e sua leitura, *a priori*, se dá pelos princípios. O que vai aprofundar a leitura do mapa seja na escola ou fora desta são as teorias, conceitos, categorias geográficas, a das diferentes perspectivas teóricas. Uma leitura apenas por princípios geográficos não é suficiente para dizer que se trata de uma leitura geográfica, talvez espacial. Mas o espaço na Geografia é geográfico, carece de um conteúdo social que está sempre em movimento, mudando e sempre se revisitando para atualizar-se. Qual o sentido de ensinar o mapa pelo mapa dizendo que se trata da realidade se as contradições não são evidenciadas e aprofundadas pela mobilização das categorias geográficas? Ganha-se um conhecimento superficial e fragmentado, porém pouco ciente da real condição das populações e suas relações com o território.

Diferente do trabalho cartográfico, mas se tratando do uso de linguagem, o trabalho desenvolvido por Souza (2020) investigou o uso do cinema como instrumento para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. A perspectiva utilizada pela autora é interessante porque ela utiliza a linguagem cinematográfica e transforma isso numa forma de pensar os conteúdos da Geografia. A autora trabalhou filmes dentro de um contexto em que pôs em relação a vivência do aluno com os filmes.

Considerando que Souza (2020) trabalhou com dois públicos distintos, um do Ensino Médio e alunos da educação de jovens e adultos, é bem interessante a forma como ela traz a perspectiva cinematográfica e transforma isso em uma forma mais próxima dos alunos e aberta. O interessante da proposta dessa autora é que ela deixou os alunos se expressarem, produzirem os seus próprios sentidos sobre o material assistido.

Em determinado momento os alunos tiveram que escolher o filme e fazer suas próprias interpretações. O cinema sendo utilizado como uma metodologia para pensar a realidade tanto aquela que é trazida por essa linguagem, quanto a sua própria realidade do cotidiano do aluno. A autora buscou construir uma perspectiva interdisciplinar entre Geografia e arte. E a partir do momento em que o aluno aprende os elementos da linguagem cinematográfica ele avança em sua leitura geográfica do conteúdo do próprio filme.

Um dado importante desta pesquisa é que Souza (2020) trabalha com os sujeitos da aprendizagem a linguagem cinematográfica, de modo que os alunos possam entender como as cenas são pensadas, organizadas. Ou seja, há aqui a aprendizagem da linguagem em si. Isso é importante pelo fato de a autora não ter apenas se preocupado em tomar o conteúdo e analisá-lo geograficamente, mas estudar com seus alunos a forma. Para pensar geograficamente os conteúdos, a autora trabalhou a Geografia dos lugares, dos personagens a partir de perguntas e de fragmentos dos filmes que mobilizassem tanto o conhecimento de mundo dos alunos, como aquilo que os filmes evocam.

Há, na pesquisa de Souza (2020) um movimento de ir e vir: do filme ao cotidiano do aluno e deste àquele. Essa abordagem permitiu que os alunos compreendessem os papéis sociais de suas vidas e dos personagens, em dois movimentos: comparar e correlacionar. Essa forma de trabalho buscou estreitar o filme com as memórias, as Geografias individuais e familiares dos alunos. Um ponto que pode ser considerado forte nessa proposta é que o tempo todo o aluno é chamado a falar a partir do seu lugar social. Como previsto, diferentes pontos de vistas apareceram em dialogia, um respondendo ao outro e ao ponto de vista dos filmes.

Outro dado interessante dessa proposta, com base na perspectiva miltoniana, a autora trabalhou a posição que o cinema enquanto técnica social ajuda na naturalização dos modos de vida, na reprodução simbólica da sociedade, ao apresentar os papéis sociais e as relações sociais dos personagens e a apresentação dos espaços. Ou seja, a autora trabalhou o papel exercido pela técnica no contexto social.

Aqui é importante considerar como a técnica utilizada ao mesmo tempo reproduz a sociedade como tanto coloca esta sociedade para a apreciação pública, para causar a reflexão. Há então dois sentidos pedagógicos para a técnica na sala de aula, como dito: reprodução e reflexão.

Ao propor leituras subjetivas, tornamos possível aos alunos as percepções dos aspectos sociais e geográficos por trás de cada filme, como eles simbolicamente influenciam nossas ações e como transformam os espaços

geográficos a partir dessas redes de conexões entrelaçadas com a Reprodução de certos discursos. (SOUZA, 2020, p. 70).

A autora faz ver que há uma proposta de reflexão em seu trabalho sobre o filme como produção cultural. Como este pode ser capaz de influenciar ações, de naturalizar situações, de maneiras implícitas, como um discurso que pode ser reproduzido e que pode fazer ecoar sentidos preconceituosos, machistas, classistas, racistas, por exemplo.

Outro ponto que se destaca no trabalho de Souza (2020, p. 76) é sua posição política perante a formação escolar dos sujeitos da aprendizagem, quando afirma que,

Com o desenvolvimento dessas atividades, estamos promovendo ações de emancipação intelectual, de construção de pontos de vista e de escuta do mundo, como possibilidade de imaginá-lo de outro modo, construindo assim uma pedagogia crítica, que Giroux (1988, p. 133) caracteriza pela busca em incorporar a experiência do aluno ao conteúdo curricular “oficial”.

Neste ponto há um destaque para a dimensão do político na sala de aula que se pretende que seja extrapolado para além dos muros da escola. O político que, buscando na experiência e na escuta, sai para o mundo para observá-lo, escutá-lo, compreendê-lo. A ideia apresentada pela autora de se estudar a Geografia das coisas, dos personagens dos lugares, a proposta tangencia o que Cavalcanti (2012) já tem sinalizado em seus trabalhos: a espacialidade dos fenômenos, compreendendo a relação entre espaço e o próprio movimento da sociedade.

Em continuidade ao trabalho com diferentes linguagens para a promoção do raciocínio geográfico nas aulas de Geografia, a pesquisa de Alves (2020) se apropriou da linguagem da televisão e do cinema em um contexto de plataformas de *streaming*. O trabalho buscou romper com o modelo de ensino que está no currículo institucionalizado. Assim o fez por meio do uso de séries contidas em plataformas digitais, de modo que tais conteúdos aproximassem os alunos da realização de uma leitura geográfica.

Alves (2020) objetivou desenvolver o raciocínio geográfico por meio da construção de conhecimentos através de diferentes linguagens e pela mobilização de conceitos da linguagem geográfica. De acordo com a autora, as atividades contribuiriam para uma nova forma de relação com a disciplina escolar, com os colegas e com os professores envolvidos. A pesquisa aponta para elementos do cotidiano que podem ser utilizados como mediadores do processo didático, à medida que ganham novos sentidos de uso.

No que tange o uso de determinados gêneros⁴ na sala de aula, seja para promover a internalização de sua linguagem ou seja utilizando-o como mediador do conteúdo, é preciso ter clareza principalmente teórica ao tomar qualquer objeto como parte do processo de ensino-aprendizagem, bem como o lugar que esse pode ocupar nas aulas de Geografia. O trabalho de Rodrigues (2018) que apresenta uma excelente discussão sobre o porquê do uso do atlas para desenvolver o raciocínio geográfico, é um desses.

O autor apresentar sua discussão tendo como objeto de estudo o atlas geográfico. Desde seu título a pesquisa faz ver que este material é um elemento mediador no desenvolvimento do raciocínio geográfico. O questionamento de Rodrigues (2018) é que nem todo atlas poderia ser utilizado nas aulas de Geografia, porque para ser um “atlas escolar” este material deveria apresentar algumas especificidades.

Esse posicionamento abre brecha para, pelos menos duas inquietações: primeiro, nem todo material usado em sala de aula foi feito para essa finalidade, aí se inclui o mapa, mas quando incluído na ação educativa, ele se torna um gênero escolar (SCHNEUWLY e DOLS, 2004) ; segundo, se todo material usado em sala de aula tivesse que ter em si um caráter didático, muitos dos recursos que são usados nas aulas não deveriam fazer parte do repertório de recursos do professor, tais como músicas, literatura, reportagens, filmes, entre outros.

Mas há algo interessante que pode ser considerado na sala de Rodrigues (2018). Quando o atlas se torna escolar ele precisa apresentar elementos característicos para esta finalidade. Neste ponto o autor parece discutir como poderia ser a linguagem do atlas.

Para tanto, em um atlas deve se considerar não apenas as estratégias e as metodologias, mas também ao se elaborar um atlas, concordando com Martinelli (2008) não basta possuir apenas uma coleção de mapas prontos e acabados, mas sim uma organização sistematizada de representações trabalhadas, cuja finalidade é promover uma aprendizagem específica, que, para nós, é o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Portanto, as representações cartográficas no atlas não podem ser concebidas como mera ilustração dos textos didáticos, mas sim como representações que revelam questões e processos espaciais. (RODRIGUES, 2018, p. 117).

Observamos que, para que o atlas adquira um estatuto escolar, deste ponto de vista, as representações cartográficas devem “dialogar” com a aprendizagem. Nesse sentido pontuamos que o atlas não deve ser uma “coleção de mapas”, mas endereçar-se em ajudar no desenvolvimento do raciocínio geográfico. Essa relação parece importante, mas o autor não explora, em detalhes, como deveria ser um atlas para desenvolver tal raciocínio. O que o autor

⁴ Ver discussão no próximo capítulo.

menciona são os objetivos ideológicos do mapa, no sentido de para quem, por que, com qual propósito. Vejamos.

O atlas escolar deve se preocupar em apresentar o: para quem ensinar com ele, o que contém, como ensinar, que objetivos almeja alcançar e para quem foi produzido. As propostas de textos e atividades precisam se conectar com as representações gráficas e outras linguagens (RODRIGUES, 2018, p. 121).

Há uma aparente confusão conceitual na pesquisa, ao equipar os conceitos de atlas (não apresentado) mapa e cartografia. Embora o autor afirme que o atlas não pode ser considerado como um conjunto de mapas, a discussão não passa disso. Não desenvolve uma discussão específica do atlas enquanto um projeto de dizer, ou seja, o autor não explora a linguagem do atlas e suas especificidades metodológicas que o conceitue enquanto um instrumento para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Na verdade, tenta fazer ao equiparar o mapa ao atlas. Neste ponto o autor poderia ter trabalhado o gênero atlas escolar com maior profundidade em sua especificidade, porque esse é seu objeto, ou seja, como um conjunto de mapas, textos verbais e outros recursos cartográficos e semióticos que considera importante e que o compõem em um processo contínuo de encadeamento de temas, atividades ou conteúdos. Ao invés disso optou por trabalhar as questões postas por Simielli sobre o ensino do mapa e pelo mapa.

Na pesquisa de Rodrigues (2018) não há uma clara descrição acerca das diferentes posições quanto ao raciocínio geográfico e sua relação com o atlas. No primeiro momento o autor situa o raciocínio geográfico como elo entre o atlas e a alfabetização cartográfica. Desde ponto de partida, o raciocínio geográfico parece estar pronto e o objetivo é a alfabetização do sujeito. Não há uma discussão sobre essa condição de elo. Em outra passagem o raciocínio geográfico aparece como produto da relação com o atlas, ou seja, os atlas, se bem construído, levariam ao desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Na pesquisa desenvolvida por Rodrigues (2018) embora tenha como pano de fundo a utilização da linguagem do gênero atlas, não uma discussão teórica acerca do conceito de “gênero” que pode ser encontrado na literatura sobre linguagem. Segundo que não apresenta em sua discussão quais elementos do atlas podem ser utilizados e de que forma, mesmo para exemplificar, sua relação didático-pedagógica. Ao invés disso, apresenta a alfabetização pelo mapa, o que deixa transparecer que atlas e mapa são o mesmo objeto. Se assim o fosse, não seria necessário a discussão sobre atlas escolar. Nesse sentido, ressalta-se o cuidado conceitual no estudo de gêneros específicos, para que seja possível aproveitar o potencial da linguagem

do gênero, uma vez que as formas de apresentação e apresentação do conteúdo e de significação variam de acordo com a forma.

Algumas pesquisas se endereçam em analisar como determinadas metodologias podem contribuir para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Uma dessas pesquisas é o trabalho realizado por Ferreira (2017). Nesta pesquisa o raciocínio geográfico faz parte de uma ação política mais ampla, que envolvem aspectos da realidade como elementos constitutivos de uma possível leitura geográfica da realidade social.

Assim a educação geográfica cumpre papel objetivo e efetivo na vida daqueles que a ela tem acesso. Nesta perspectiva, é possível contribuir para o desenvolvimento do raciocínio geográfico como meio de ação e militância para uma vida melhor. Isso inclui a necessidade de enfatizar a importância de se compreender não apenas as relações sociais e a interação da sociedade com a natureza, mas também compreender a natureza, já que é sobre esta base material e na interação com seus complexos processos que o espaço humano é produzido. (FERREIRA, 2017, p. 46).

A pesquisa realizada por Ferreira (2017) atribui ao raciocínio geográfico um caráter exclusivamente político, mediado pelo trabalho de campo, metodologia que considera como forma e conteúdo, isto é, como a prática na prática enformadora de uma ação e como possibilidade de aprender para uma outra finalidade. A perspectiva de cunho mais político normalmente apresenta questionamentos sobre os motivos pelos quais usar ou não tal metodologia, materiais etc.

Como dito, para Ferreira (2017) a aula é a forma/conteúdo do reconhecimento das práticas espaciais do aluno, de ressignificar os lugares já conhecidos ou de aprender em lugares desconhecidos. Para o autor, é na aula de campo que a prática se efetiva, pois ela em si é a prática, que o autor considera concreta e situada, portanto, porta para a construção da abstração, da generalização de conceitos. Mas não se pode dizer que a prática de uma aula se dá apenas nesse sentido (conceber o concreto fora da sala ou como uma atividade para além do tradicional reduzindo-a ao lúdico como característica mais preponderante) uma vez que esse discurso pode anular a validade de outras metodologias igualmente significativas. Os resultados apresentados pelo autor e discutidos, mostram uma ampliação do uso de conceitos geográficos para entender as questões que pediam a articulação destes com os problemas apresentados.

Nesse sentido que a pesquisa de Ferreira (2017) faz ver que o raciocínio geográfico deve ser desenvolvido, à medida que os conceitos geográficos foram sendo apropriados, o que reforma a posição de que conceitos e categorias permitem uma leitura geográfica da realidade, independente da metodologia utilizada.

Essa seção não pretendeu esgotar as questões e temas que orbitam o raciocínio geográfico. Mas dedicou-se a apresentar alguns aspectos que as pesquisas mais recentes apontam. Nesse sentido é possível fazer algumas conclusões, mesmo que provisórias. Os trabalhos apresentados abordam sob perspectivas diversas o tema do raciocínio geográfico. Nesse sentido, há pesquisas que se dedicam a centralizar a questão como objeto principal, enquanto outras consideram o raciocínio geográfico como uma questão secundária.

Pesquisas marcadamente cognitivas são aquelas que estão mais associadas à linguagem cartográfica. Nesses trabalhos a centralidade da Cartografia assume papel de destaque seja dentro de uma concepção segundo a qual para alcançar o raciocínio geográfico, é preciso primeiro aprender os gêneros cartográficos, uma vez que, tais trabalhos sugerem que há um consenso sobre o predomínio da linguagem cartográfica como constitutiva da Geografia.

Algumas das pesquisas com ênfase na prática cartográfica nas aulas de Geografia consideram o pensamento espacial como o conceito mais direcionador de uma significação geográfica. Mas tais pesquisas fazem ver que, a ênfase na alfabetização cartográfica acontece em detrimento da educação geográfica. Isso fica evidente nos resultados apresentados que mostram que os alunos não desenvolvem de forma significativa o raciocínio geográfico.

Tais pesquisas apontam que é mais fácil que os alunos intuitivamente pensem os conteúdos cartografados a partir dos princípios geográficos, muito menos que por meio dos conceitos e categorias geográficas. Assim, essas pesquisas carecem de uma melhor associação entre conceitos, categorias e princípios geográficos e pouco avançam no quesito de uma leitura qualitativamente geográfica.

Uma lacuna que aparece de modo geral, é que muitas pesquisas não apresentam seus dados no corpo do texto. Isso dificulta a verificação das aprendizagens pelos pares. Há pesquisas que muito pouco apresentam as vozes dos alunos ou as produções das atividades, sendo tomadas em discurso indireto ou mesmo como relato de prática, embora haja esforço na apresentação das atividades propostas.

As pesquisas que aqui são chamadas de *cognitivistas de orientação cartográfica* também careceram de um tratamento teórico mais aprofundado dos conteúdos da realidade socioespacial, tais trabalhos reduzem tais conteúdos ao que os documentos cartográficos apresentam. Uma hipótese para isso seria o fato de, no momento das aulas, as discussões não terem sido mediadas pelos conceitos e categorias geográficas, privilegiando, em sua maioria, o uso dos princípios geográficos dentro do campo do dito pensamento espacial.

Mas é possível encontrar uma certa aproximação com o cotidiano do aluno, isso é fato, mesmo assim, pouco se discute utilizando a categoria lugar ou mesmo paisagem, consideradas como as mais significativas e próximas, junto com a categoria território do dia a dia do aluno (CAVALCANTI, 2014). A partir disso, pode-se dizer que há uma lacuna deixada nas pesquisas, acerca da explicação da relação entre princípios e conceitos geográficos no desenvolvimento do raciocínio geográfico.

O outro conjunto de pesquisas são aquelas que não tem alfabetização cartográfica como seu eixo central, mesmo discutem as ideias do pensamento espacial. Nesse grupo é possível notar que a finalidade da Geografia na escola aponta par a leitura da realidade, para o reconhecimento de si no processo e na apropriação dos conteúdos da realidade socioespacial.

Essas pesquisas usam linguagens que não estão no domínio da Geografia, mas já se tornaram prática comum. Os referenciais teóricos também variam. Essas pesquisas, ao pôr o raciocínio geográfico como um objeto de discussão, não o centralizam, pois este entra em concorrência com temas que o orbitam (avaliação, prática docente, metodologias). Tais trabalho centram sua discussão na educação geográfica e nos temas que dão destaque como os mencionados.

É possível dizer que algumas dessas pesquisas se preocupam com a apropriação de conceitos, com a análise do conteúdo da realidade, com as análises paralelas com o cotidiano. Assim, a formação cidadã está como objetivo último, discurso que acompanha a ação individual no meio social.

Na próxima seção daremos um salto para o contexto da BNCC do Ensino Médio para avaliar seus enunciados e discursos e posteriormente apresentar as implicações para o Ensino de Geografia que a literatura já tem apontado. Mostraremos o contexto de produção da Base e mais especificamente da Lei n° 13.415 conhecida como lei do “novo” Ensino Médio. Isso importa nesta pesquisa, uma vez que esse nível de escolarização que situamos nossa pesquisa.

A produção da Base Nacional Comum Curricular e suas implicações para os sujeitos da escola e para a Geografia escolar

Se de um lado algumas recentes pesquisas apontam para diferentes sentidos de raciocínio geográfico, outros textos como o de Aguiar e Souza (2022) questionam a existência

do termo como objetivo para educação geográfica no lugar do estudo do espaço geográfico. A BNCC do Ensino Fundamental postulou um sentido único de ensinar e aprender nas escolas brasileiras ao instaurar o raciocínio geográfico com finalidade didática da prática docente. Nesse sentido, o objetivo dessa seção é apresentar algumas das críticas que se endereçam a esse documento que institui o novo marco regulatório da educação nacional.

Esta enquanto um texto legal, que nasce na esfera da educação formal e institucional brasileira, a BNCC foi e continua sendo objeto de disputas políticas. Uma vez que a BNCC se constitui como o mais novo marco regulatório como orientador da educação nacional, busca forjar determinadas práticas pedagógicas e discursivas no contexto da escola e, mais especificamente, no ensino de Geografia.

Esta seção está dividida em duas partes. A primeira apresenta alguns estudos sobre as implicações da BNCC para a educação brasileira, mostrando permanências, rupturas, silenciamentos. A segunda apresenta uma discussão sobre como a nova lei no Ensino Médio mudou este nível de ensino com efeitos considerados nefastos para alunos e alunas de todo o Brasil. Em ambos os documentos as implicações para a Geografia na escola são graves tanto do ponto de vista didático-pedagógico como epistemológico da produção de conhecimentos.

O que dizem da BNCC

Nesta seção busca-se apresentar algumas das críticas e posicionamentos de distintos autores e autoras sobre a BNCC. Neste ensejo, dialoga-se com alguns pesquisadores e pesquisadoras da área do currículo, sem buscar esgotar o que em muito já tem sido discutido: o caráter complexo e multifacetado do discurso institucional que atravessa a BNCC e suas implicações para as escolas do Brasil.

As políticas educacionais atuais que conformaram a produção da BNCC e que buscam uma forma particular de implementação deste texto nas escolas de todo o Brasil, constituem-se, em grande parte, de disputas sobre o que e como ensinar. Disputas essas que forjam, de um lado ou de outro, identidades sociais do ser aluno/aluna e do ser professora/professor, bem como de especificidades imputadas à escola em termos de práticas sociais. Mas, junto às práticas sociais que podem ou não materializar tais ideais, tais políticas buscam a criação de consensos sobre o ser e o estar no espaço escolar: comportamentos, expectativas, ações e discursos entre outros.

Concebemos o texto da Base tanto enquanto uma prática discursiva como um discurso (FAICLOUGH, 2016). Enquanto prática, orienta, legitima, normaliza e normatiza tempos e espaços escolares, bem como busca produzir consensos no imaginário tanto das escolas quanto na própria sociedade, ao instituir, pela forma da lei, um dado projeto de educação, que vincula também um projeto de nação. E nisso busca influenciar e direcionar as ações pedagógicas. Assume-se que, não basta produzir um texto de natureza institucional para torna-se legítimo ou mesmo eficaz em seus propósitos, mas sim, são necessários contínuo esforços de (re)construção/sustentação para a sua materialização/implementação de uma forma ou de outra em contextos escolares particulares. Mas esse mesmo texto é fonte de dissidências, confrontos e constantes momentos de negociações e sujeitos a diferentes interpretações.

A discussão que adiante é apresentada situou-se através de algumas críticas identificadas nos textos consultados que discutem a BNCC, quais sejam, o que se dizem sobre as principais diferenças entre as três versões; o discurso da competência e determinação de conteúdos de aprendizagem; o alinhamento em torno das avaliações externas; a sua relação com contextos e grupos econômicos, as implicações para as escolas, entre outros. Esses elementos estão entrelaçados e, pela sua natureza complexa e multifacetada, não podem ser considerados separados.

Um conjunto de textos legais foram organizados para que a BNCC viesse a existir: Constituição Federal (CF) (1988) Lei de Diretrizes e Bases da Educação - (LDB) (1996) Diretrizes Curriculares Nacionais (2014) e o Plano Nacional de Educação (2014-2014); tais documentos previram a sua criação por diferentes sujeitos, como resposta a uma demanda de organização curricular em escala nacional.

Na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 210 fica determinado o seguinte:

É promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular. Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental. § 2º O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988).

Logo se vê, no texto da lei, a necessidade da constituição de conteúdos mínimos, como uma herança da determinação sobre o que deve ser definido enquanto um mínimo a aprender. Uma prática discursiva que, como diz Fairclough (2016) atua no eixo do saber, ao

procurar determinar o que se aprende. Mas, mesmo sendo a lei que determina no sentido de garantir esse mínimo, o que deste conteúdo é problematicamente discutido, visto que, historicamente, isso tem atendido a determinados grupos que tomam a educação como objeto de manutenção da estrutura social e do *status quo*.

As práticas discursivas de que trata Fairclough (2016) em seu texto constituem as formas de instauração de práticas sociais e que as práticas discursivas relacionam um conjunto de ações sobre produção de textos que reverberam sobre a vida em sociedade, sobre a prática organizativa das ações de grupos sociais, sujeitos e instituições. E no contexto que a própria CF foi promulgada, tal ação assentou-se para garantir que o acesso à educação pudesse ser posteriormente universalizado.

O direcionamento de uma Base Nacional Comum Curricular também está manifesto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9394/96) que estabelece em seu texto legal, no Art. 26 que,

os currículos do Ensino Fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Já o Plano Nacional de Educação foi sancionado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Tal plano já estava previsto no Art. 214 da CF e buscava organizar e estabelecer metas para a educação brasileira.

Do ponto de vista da produção da BNCC, o processo da redação do texto foi marcado por controvérsias quanto a sua natureza político-pedagógica, configurando um período de intensas disputas pelo que poderia ou não está presente no documento. De acordo com Neira, Alviano Junior e Almeida (2016, p. 32) na primeira versão do texto não se pretendia um texto-curriculo, não se tratava de conteúdo. Esses autores afirmam que esse primeiro texto teria sido destinado a orientar a produção de currículos, logo, o texto da Base na sua primeira versão não era um texto curricular, mas uma ponte de apoio para que a escola forjasse suas próprias ‘razões de currículo’. Essa questão será retomada na próxima seção. Como afirmam os autores, a ideia era de que “ela poderia inspirar professores e professoras a pensarem em objetivos que se coadunam com as intenções educativas da escola, definidas coletivamente e com a participação da comunidade”.

A leitura feita por Neira, Alviano Junior e Almeida (2016) sugerem que os pressupostos assumidos para a construção da BNCC versão 1, apresentaram-se como uma

resposta ao um país diverso, complexo e continental. Ou seja, era preciso considerar as múltiplas vozes da diversidade social, bem como outras possibilidades de entendimento e construção da realidade social, muito mais do que se teriam produzido até o momento.

Neste esteio, os autores comentam que as questões de gênero, as religiosas e a diversidade social de perspectivas sobre a sociedade foram ingredientes importantes para se pensar uma Base que desse condições de inspirar currículos locais. Mas, de acordo com os autores, a primeira versão preliminar do documento recebeu críticas tanto de progressistas quanto de conversadores, o que culminou em uma nova consulta pública que resultou na participação da população com cerca de 12 milhões de contribuições.

As primeiras críticas feitas, como afirmam Neira, Alviano Junior e Almeida (2016) incidiam sobre o caráter não prescritivo da primeira versão, uma vez que não se determinara o que ensinar nem procedimentos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas foram sinalizados. Essa proposta, que mostra um ideário mais democrático de escola e que em tese poderia atender a diversidade social, foi acusada de ‘esquerdista e ideológica’. Veja-se aqui a associação entre o que é considerado algo esquerdista e ideológico, como se posições contrárias não contivesse presunções valorativas. Deste ponto de vista isso seria algo negativo para a educação.

Mas, nessa discussão, a voz que considera algo como esquerdista é uma voz conservadora. Essa presunção de valor sobre o que deve estar na BNCC, sustentada por vozes, em seu contrário não-esquerdista e não-ideológico, mantiveram o *status quo* histórico de um texto prescritivo, conteudista e determinante dos cotidianos escolares, fato esse apresentado na terceira versão do texto da Base. Veja-se a proposta inicial da Base, segundo os autores.

Observe-se que, desde a primeira versão, não há qualquer indicação de atividades de ensino, métodos ou instrumentos de avaliação. Isso significa que a BNCC, inversamente a tantas propostas curriculares estaduais e municipais, não definia como a aula deveria acontecer, nem qual material utilizar, a referência a ser adotada, nem tampouco como se deveria avaliar. Ela apresentava simplesmente um rol de objetivos e o coletivo docente é o sujeito do processo, cabe a ele criar, inventar, recorrer à experiência própria e ao conhecimento dos alunos para organizar e desenvolver o trabalho pedagógico, o que significa reconstruir criticamente e ampliar o patrimônio disponível na comunidade. (NEIRA, ALVIANO JUNIOR e ALMEIDA, 2016, p. 38-39).

Ora como manter um projeto de poder e controle via avaliações externas⁵, sem os instrumentos por meios dos quais é possível quantificar a produção escolar? Impossível. Essa proposta torna-se muito libertária e anárquica demais para determinados grupos sociais que pensam a transmissão do conhecimento e não sua construção - e que aliás sobre valorizam o conhecimento científico como única forma de entendimento da realidade - que não se dá no chão da escola por suas ilimitadas razões e motivações. Mas, uma transmissão de conhecimento que garante o caráter reprodutor de classes e seus privilégios e subalternidades de outras. Logo, uma questão se coloca: a quem serve um currículo com ou sem conteúdos e metodologias de ensino? Veja-se como isso aparece na primeira versão do texto da Base enquanto resposta a uma demanda.

Na apresentação do texto da primeira versão, escrita por Renato Janine Ribeiro, então ministro da Educação, apresenta alguns elementos que orientam quanto ao tom assumido no referido documento. Primeiro se trata de uma resposta, como dito, a uma demanda. Qual? A de que a educação do Brasil sirva para a transformação social, seja tanto no quesito profissional dos escolares, quanto pessoal e da cidadania. Leia-se em a BNCC “é a base para a renovação e o aprimoramento da educação como um todo”.

As palavras do Ministro sugerem um processo aberto de construção de um documento que seja base para todas e todos e para o aprimoramento da educação. Próprio de uma fala mais democrática que incita o debate, o questionamento do texto legal, uma vez que se tratava de sua primeira versão. O texto é claro ao afirmar que se trata de uma versão preliminar.

No tópico intitulado “Princípios Orientadores da Base Nacional Comum Curricular (BNC)” foi traçado o perfil de sujeito-cidadão forjado. Vê-se que o texto considera o sujeito e seu outro social, a comunidade, a coletividade, como forma de formar-se pelos exercícios da partilha, do reconhecimento, da crítica, da produção, entre outros. Sugere uma relação de alteridade profunda com o social. Esse sujeito, posto em movimento, entende que sua participação na sociedade é fundamental, considerando-se vital sua formação para a participação da vida pública.

⁵ O PISA, do Inglês *Programme for International Student Assessment*, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, objetiva avaliar o desempenho escolar de alunos da educação básica com vista ao desenvolvimento econômico do país que integra essa organização supranacional. Logo, sua concepção de educação está atrelada ao discurso neoliberal.

A partir da categoria analítica “Modalidade” discutida por Fairclough (2016) é possível verificar como o texto se compromete com esta formação social e cidadã e a relação de alteridade sugerida entre aluno e sociedade. A modalidade para este autor, sugere diferentes graus de comprometimento e aproximação com o que se fala ou se escreve sobre algo ou alguém. Sendo assim, os princípios colocados no texto da Base em sua primeira versão estão repletos de presunções valorativas que sugerem um tom democrático de inclusão, pertencimento do sujeito-aluno em sociedade e afetividade. Veja-se alguns exemplos destes princípios: a) “[...] fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro” sem discriminações de qualquer natureza; b) “[...] partilhar sentimentos e emoções [...]”; “[...] promover o cuidado com os ambientes naturais e os de vivência social e profissional [...]”; d) “[...] experimentar vivências individuais e coletivas [...] em situações significativas que promovam a descoberta de preferências e interesses [...]”; e) combater injustiças e enfrentar conflitos de interesses.

Como se vê, alguns desses princípios sugerem, como dito, uma relação de alteridade entre o aluno e seu outro social, que pode ser o colega de classe, da escola, o professor ou qualquer outro funcionário do espaço escolar, e, forja-se um sujeito que saiba enfrentar as dificuldades de estar na sociedade em termos de vivências, conflitos, movimentos. Como o texto da Base é um espaço disputado, não foge à regra das assimetrias de poder e do exercício da disputa pelo controle sobre quais perfis ideacionais de sujeito deveriam compor o espaço da escola. Como afirma Fairclough (2016, p. 98)

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Como implicam essas palavras, a prática política e a ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder.

É nesse sentido de produção de determinado perfil e posições de sujeito que a BNCC em sua primeira versão constrói uma identidade baseada na diferença a partir daquilo que não se quer, pois, como afirma Fiorin (2011) o discurso cria o seu oposto, ou seja vai revelar seu oposto pelo não dito. Pode-se compreender que o sujeito que aparece como um perfil selecionado que busca atender as demandas de uma sociedade que tenta construir, pela educação, um tipo específico de cidadão e cidadã: mais aberto, mais inclusivo, mais compartilhador de sentimentos, saberes, que não nega nem suas afetividades nem sua subjetividade etc. Não foge à regra de uma valorização específica, de uma presunção valorativa

sobre como se deve ser na escola e fora desta. Possivelmente são essas questões que incomodaram os conservadores, pois a primeira versão tende mais ao humano do que à cognição embora essa não seja descartada.

Entende-se que a proposta da primeira versão da BNCC desestabilizaria diferentes grupos sociais acostumados a forjar um discurso generalizante para toda a sociedade, seja qual fosse a posição política de tais grupos, em termos de projetos de educação nacional. Após as críticas a segunda versão da BNCC apresenta-se reformulada em alguns pontos.

Se a primeira versão apresentava certas falhas como alguns colocaram, a segunda versão como apontam Neira, Alviano Junior e Almeida (2016) parecia mais democrática. Aponta-se um começo para que as escolas pudessem produzir seus próprios currículos, uma vez que a determinação do que aprender, ler, brincar etc., não faziam parte de seus propósitos.

Olhando para o perfil de sujeito que a segunda versão da BNCC pretendia formar, é possível abstrair uma pessoa distinta da projetada em outras propostas curriculares. Tratava-se de alguém com consciência histórica e sensível às diferenças, uma pessoa que interagiria com os outros, que seria colocada diante das grandes mazelas que afligem a sociedade brasileira, convidada a olhar criticamente e posicionar-se. Os objetivos de aprendizagem presentes em todos os componentes curriculares convidavam a combater o preconceito, o tratamento desigual de gênero, de etnia, religião, classe social, condições de vida e cultura, pois estavam comprometidos com a democracia, a sustentabilidade, a segurança e a saúde. Todas as temáticas que têm impactado a sociedade brasileira encontravam-se presentes na segunda versão da BNCC. (NEIRA, ALVIANO JUNIOR e ALMEIDA, 2016, p. 40).

Dois pontos em contrário são manifestos por Gontijo (2015) ao analisar a situação da BNCC na primeira versão, quais sejam: primeiro, a designação de objetivos de aprendizagem que, segundo a autora, abrem brecha para avaliações externas; segundo, a apresentação das áreas de conhecimento de modo separado, mas pretendendo uma suposta articulação. Do ponto de vista da autora, esses dois pontos reforçam a disciplinarização do conhecimento escolar desde a infância. A autora considera difícil, a partir dessa separação, aprimorar e renovar a educação.

Gontijo (2015) ainda vê com desconfiança e encara como reducionista a classificação das práticas escolares, como aparecem no texto da Base na primeira versão. Tais práticas são: práticas da vida cotidiana, práticas artístico-literárias, práticas político-cidadãs, práticas investigativas, práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação e práticas do mundo do trabalho.

Com relação a essa classificação das práticas, podemos dizer que é totalmente estranha e reducionista, principalmente no que diz respeito aos limites a elas impostos, exigência de qualquer classificação. Por exemplo, toda ação em qualquer campo é necessariamente política e cidadã. Assim, além de classificar crianças, de acordo com determinados níveis de desenvolvimento da escrita, agora, há classificações das práticas, seguindo padrões completamente alheios à vida social que é múltipla e, ao mesmo tempo, passível de recriações constantes, quando pensamos os sujeitos como pessoas responsivas diante das diversas situações que criam e vivenciam. É necessário notar que os objetivos de aprendizagem ligados às práticas político-cidadãs não ajudam as crianças a vivenciar situações que possam expressar opiniões e se posicionarem diante de situações vivenciadas ou de textos. (GONTIJO, 2015, p. 187).

A autora em sua análise sugere que, pelo que é apresentado, as práticas escolares mostram-se sem possibilidade de conexão umas com as outras, o que poderia, a seu ver, causar um distanciamento com a vida social.

Uma outra crítica ao texto 1 da Base é apresentada por Girotto (2017). O interesse deste autor é sobre o não dito e sobre o que ele chama de sujeitos ocultos no texto. Uma de suas críticas recai no modelo de construção do currículo que, segundo seu ponto de vista, obedece a uma lógica histórica neoliberal a partir do especialista, posição autorizada a dizer o que deve ou não compor o texto da BNCC.

Outra questão que Girotto (2017) comenta, é sobre o que se considera enquanto “qualidade da educação”. Em suas palavras,

Vale ressaltar que a meta 7 é a mais longa do PNE (2014-2024) composto por 36 estratégias, o que já demonstra a complexidade das questões que envolvem o debate sobre ampliação da qualidade da educação pública no Brasil. No entanto, este debate é reduzido, uma vez que, de início, há uma definição de qualidade da educação brasileira como sinônimo de aumento dos resultados quantitativo do IDEB. (GIROTTTO, 2017, p. 431).

O que o autor critica é, justamente, a vinculação do que seria a qualidade da educação a números que são gerados pelas avaliações externas às escolas, a exemplo do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)⁶. Como assumidos por muitos pesquisadores, trata-se uma lógica gerencialista que já está presente na educação brasileira desde a década de 1990 com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Girotto (2017) comenta sobre

⁶ Desenvolvido e coordenado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) o Pisa é referência nas discussões sobre melhoria da qualidade de ensino. No Brasil, o programa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33571?start=20>.

a atuação do Banco Mundial, instância de poder econômico supranacional que prescreve tanto para a educação brasileira quanto para América Latina, o que deve ser ensinado nas escolas.

Aparecem, então, os sujeitos ocultos de que fala Giroto (2017): grupos privados que buscaram implementar, pela BNCC, a lógica privada na educação pública do país, os mesmos discutidos por Macedo (2019). Aqui uma contradição surge no texto da Base: a complexa pretensão a uma educação de qualidade. Se no texto aparecem vozes que proclamam um ensino mais inclusivo, aberto, participativo e democrático, há, no entanto, nessas mesmas linhas, uma lógica tecnocrata neoliberal por grupos considerados conservadores que atuaram fortemente na construção da BNCC.

A primeira versão da BNCC aparece como um complexo e multifacetado de fios discursivos, o que reflete sobre os muitos interesses em torno da educação nacional, em termos de o que, como e por que ensinar e aprender na escola. Mas também esse mesmo texto refrata/interpreta, ao seu modo, ou melhor, ao modo daqueles que influenciaram sua produção, determinadas posições sociais que os sujeitos da escola deveriam, em tese, cumprir. Assim, num contexto de práticas discursivas (da produção dos textos da Base, anteriores e posteriores) os autores até aqui citados deixam transparecer que a luta pelo dito e o não dito deve ser um processo permanente de posições antagônicas sobre sentidos de educação, de escola, de sujeito e de conhecimento.

É interessante observar a natureza do currículo do ponto de vista de Apple (2001, p. 53).

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.

A BNCC em sua segunda versão não determinava o que ensinar/aprender, apenas projeta objetivos de aprendizagem de modo geral e que esses tendiam para o enfrentamento dos problemas sociais da sociedade brasileira. A própria construção da identidade do sujeito forjada pelo texto mostra que, para que isso acontecesse, o sujeito não deveria ser aquele genérico e idealizado, mas um sujeito com história e vida.

É interessante apresentar a leitura feita por Macedo (2015) a essa questão.

Um dos aspectos que chama a atenção é que tais direitos são direitos do indivíduo, ao mesmo tempo em que são postulados como de todos e para

todos. São, portanto, direitos individuais e universais, apresentados como a única forma de garantir a vida democrática. Meu argumento aqui é que tal entendimento é efeito de um discurso político particular, no qual a igualdade se alicerça numa semelhança abstrata capaz de garanti-la. Trata-se de uma igualdade formal dos indivíduos perante a lei que, embora apresentada como a única forma de produzir sentidos para a política, refere-se a uma formulação derivada do republicanismo francês que vem sendo posta em cheque pela emergência dos movimentos que reivindicam o reconhecimento da diferença. (MACEDO, 2015. p. 896).

Como a autora faz ver, os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão alicerçados em uma base histórica, exterior à realidade brasileira que tende ao universalismo que apaga a diferença e a coloca debaixo do tapete. Mesmo concordando com a ideia de direitos de aprendizagem em contraposição à noção de “expectativas de aprendizagem”, cuja expressão alude ao gerencialismo da educação e a noção de competências gestadas na década de 1990, a autora não deixa de fazer sua crítica. Para aquela autora a singularização do sujeito em termos de identidade está alicerçada em um discurso universalizante e abstrato, porque ideal. Então o texto da base em sua segunda versão ainda se mostra ambivalente, apresentando as tendências tanto críticas quanto conteudistas como discutido em (Macedo, 2015).

Reafirmando a ideia de disputa entre os grupos sociais envolvidos, e para não cair numa perspectiva estruturalista da realidade escolar e da produção dos textos da Base, é importante ressaltar as leituras que Macedo (2019) apresenta. A autora afirma alguns termos que constituem o ideário educacional que estão em disputa. Isso significa que dentro de uma relação conflituosa muito pode-se ganhar, perder ou mesmo estabilizar. Como a autora diz, embora certa hegemonia pode se estabelecer, isso não ocorre sem constantes reafirmações sobre os sentidos instaurados inicialmente.

Essa leitura permite compreender que a BNCC é um produto inacabado e que está sendo refeita constantemente a partir daquilo que aparece enquanto um texto institucionalizado. Se, de um lado, há prescrição das formas de ensinar, aprender, ser e estar na escola, por outro, isso não está consolidado principalmente porque as disputas ainda continuam em diferentes instituições e escalas de atuação dos vários grupos. Deste modo,

Toda hegemonia é marcada, desde o seu interior, por uma fratura – o exterior constitutivo – e precisa seguir lutando para suturá-la, sem sucesso (LACLAU, 2011). Ou seja, a BNCC aí está – e isso importa porque ela desloca o poder, o que tem efeitos –, mas, para se manter efetiva na significação da educação e da escolarização, ela tem que seguir reiterando os sentidos que instaura. E esse

processo, que vivemos hoje, é tão político e disputado quanto aquele que a instituiu. (MACEDO, 2019, p. 41).

Ressalta-se que, no contexto das práticas discursivas, isto é, da produção, circulação e consumo de textos da Base e os que a seguem ou mesmo a precedem, a luta pela hegemonia é algo constante de uma recorrente reafirmação do que se propõe a construir para a educação nacional. E sobre a relação entre discurso e hegemonia Resende e Ramalho (2014, p. 43-44) afirmam com base em Fairclough que,

A hegemonia e a luta hegemônica assumem a forma da prática discursiva em interações verbais a partir da dialética entre discurso e sociedade. Hegemonias são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso. Em segundo lugar, o próprio discurso apresenta-se como uma esfera da hegemonia, sendo que a hegemonia de um grupo é dependente, em parte, da capacidade de gerar práticas discursivas e ordens de discurso que a sustentem.

A partir do dito acima quer-se dizer que, não basta para a Base o seu próprio texto. Mas, é a partir dos textos subsequentes que a BNCC poderá ser efetiva ou não em diferentes contextos e escalas de atuação. Até porque a existência de um texto legal por si só não garante sua eficácia, somente a ação dos sujeitos e grupos sociais em diferentes contextos de atuação podem materializar ou não seus objetivos. Daí por que Macedo (2019) se preocupou em analisar os textos que sucedem o texto da Base, principalmente aqueles que foram produzidos por grupos de sujeitos que não estão dentro das escolas, mas aqueles que se encontram em instituições da iniciativa privada.

Ao analisar a BNCC, a autora afirma que o texto curricular sugere duas formas: primeiro, a parte formal prescritiva; segundo, o currículo em ação que sugere acontecer nas escolas. Macedo (2019) está de olho nos guias de implementação criados para orientar a implementação da base. A autora afirma se tratar de um momento de disputa. Um momento no qual busca-se significar a Base.

Pode-se dizer também que não apenas significá-la, mas sobretudo, interpretá-la ao modo que convém. “Se eles não são os únicos discursos em circulação, são parte da luta por significar educação e escola neste momento em que a Base é implementada” (MACEDO, 2019, p. 43). Essa ideia de significar a Base proposta por Macedo (2019) sugere que ações estão sendo realizadas no sentido de uma apropriação particular da BNCC por grupos particulares sobre o que e como ensinar a partir do que consta na superfície textual.

Outra questão levantada por alguns autores e que toca diretamente na questão da formação do sujeito na escola para estar em sociedade é o discurso da competência. Segundo Silva (2021) trata-se de um discurso velho e empoeirado, cuja gênese ocorreu na década de 1990 e que agora foi retomado e reforçado com a reforma do Ensino Médio pela Medida Provisória 746/16, sancionada num momento conturbado da política nacional brasileira. “A Medida Provisória 746/16 já recuperava a ideia organização curricular com base em definição de competências, o que foi mantido com pequena alteração na Lei 13.415/17” (SILVA, 2021, p. 9).

A definição de competências como eixo de prescrições curriculares foi favorecida, no contexto da reforma curricular da década de 1990, em virtude de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade (SILVA, 2008). Esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional. (SILVA, 2021, p. 11).

A autora resgata o discurso da competência em diversos documentos legais anteriores às novas/velhas proposições colocadas ao dito novo Ensino Médio. Nesse sentido, sugere que se trata de um discurso recorrente básico sobre o ensinar e aprender, enquanto memória discursiva que busca legitimar um certo sentido de educação. A autora continua sua crítica:

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia. (SILVA, 2021, p. 11).

Como apontado por NEIRA, ALVIANO JÚNIOR e ALMEIDA (2016) é a terceira versão do texto da Base que traz modificações substanciais, cujo discurso das competências aparece como central para as práticas de ensino (MACEDO, 2019) depois de embates políticos nos quais conservadores e grupos sociais ligados a instituições financiadas pela iniciativa privada, que acusaram a primeira versão da BNCC de esquerdista e ideológica, como dito anteriormente. O que esse tipo de discurso faz ecoar é uma educação instrumentalista, cognitivista em sua maioria e pouco atrelada ao sujeito concreto, uma vez que, como ficou mostrado em Macedo (2015) é o universalismo a base da formação do sujeito concreto no texto da Base.

Outra questão que Silva (2021) aponta sobre as competências na BNCC é o controle as ações do aluno em termos de experiências na escola. Isso atrela-se as avaliações externas à escola que, a partir do foco em resultados, ou seja, no desenvolvimento de certas competências, massifica a produção escola à revelia do processo didático-pedagógico.

Nos textos analisados, quando se associa a prescrição de competências à atribuição de sentido aos saberes escolares, ela é tomada em sentido restrito e utilitarista. A experiência limitar-se-ia à aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos, ao exercitar o que é aprendido na escola em situações da vida cotidiana. Por essa forma de pensar, a experiência formativa não se concretiza. Uma vez reduzida à aplicação, ao imediato, reforça-se a ideia de que o conhecimento se limita a dar respostas imediatas às situações-problema do dia a dia, e se impede que se tome o conhecimento como objeto de experiência que oportuniza a reflexão e a crítica. (SILVA, 2021, p. 12).

Assim mesmo, como afirma a autora, tenta-se controlar não apenas os alunos e alunas, mas os professores e professoras, o processo de ensino-aprendizagem, que se mantem à base da transmissão e não da construção do conhecimento, bem como o controle de toda a escola. Essa perspectiva entra em conflito com a proposta de uma educação mais inclusiva e mais democrática como postula os próprios direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são sustentados pelos princípios éticos, políticos e estéticos que o próprio texto da Base menciona.

Para Macedo (2019, p, 46) “até a segunda versão, o conceito de competência não tinha sido usado, sendo a Base estruturada em torno da noção de direitos de aprendizagem”. As justificativas apresentadas para a introdução de competências gerais na BNCC têm por base a LDB e a tradição de sua ocorrência nos sistemas de ensino do país.

Esta introdução das competências como um retorno de um discurso empoeirado como dito por Silva (2019) Macedo (2019) esclarece que primeiramente elas foram introduzidas com os PCN, na década de 1990, na esteira de uma educação estritamente economicista amplamente discutida e criticada. Essa última autora apresenta os papéis da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na atuação em economias nacionais com vistas a deliberar medidas sobre a educação nacional não apenas no Brasil, mas de países que estão na periferia do capitalismo. Daí a importância, como postula Giroto (2017) de compreender o texto da BNCC dentro de diferentes escalas de atuação, levando em consideração o movimento histórico das políticas educacionais no Brasil.

[...] a governança da OCDE no campo só fez aumentar, com efeito sobre as políticas nacionais. Há razoável consenso entre os pesquisadores de que ela vem sendo exercida de forma branda (soft governance) por meio da criação de uma linguagem internacional para a comparação de resultados educacionais. [...] Um marco do protagonismo da OCDE no processo de significar competência foi a redação do documento que visava à “definição e seleção de competências” – DeSeCo (OCDE, 2005)⁷ –, no qual a organização pretendeu estabelecer as “fundações teóricas e conceituais” para o termo. (MACEDO, 2019, p. 48).

Ressalta-se que não se trata de competências apenas cognitivas, constitutivas do processo de apropriação sistemática do conhecimento, mas, como aponta Macedo (2019) do gerenciamento das emoções, ou seja, da produção de subjetividades que são inerentes à formação do sujeito em sociedade que podem ser controladas e, quando de seu não alcance, a responsabilidade recai sobre o sujeito individual.

A exterioridade das competências em relação aos sujeitos é um dos aspectos que me parece problemático, especialmente quando se refere a “competências” como empatia ou curiosidade ou, nos termos do Center for Curriculum Redesign, à dimensão “caráter” do processo educativo. Em outro lugar (2013) argumentei que tal exterioridade põe no sujeito a culpa pelo fracasso das políticas públicas, que passa a ser visto como derivado de incapacidade individual de performar. Com a entrada em cena de competências emocionais ou sociais ou culturais, tal culpabilização se torna ainda mais intensa, posto que a incapacidade parece se localizar naquilo que é próprio dos sujeitos, por exemplo, suas emoções. (MACEDO, 2019, p. 50-51).

É nesse sentido que a recorrência às competências na BNCC é uma continuação do modelo de padronização de ensino baseado na avaliação do desempenho. Uma perspectiva gerencialista da padronização que orbita conteúdos, práticas e metodologias escolares. Santos (2019) ao discutir essa questão em seu texto, recorda a historicidade das competências na educação, ao mostrar, a partir de outros autores, a relação entre competências e trabalho. E agora, as competências são utilizadas na BNCC para atualizar as habilidades que os sujeitos em formação escolar, segundo o texto da Base, precisam desenvolver para saber lidar com uma série de questões que envolvem tanto a vida em sociedade, quanto o desenvolvimento individual, quanto sua relação com a formalidade do trabalho.

Outro ponto de críticas por parte da comunidade acadêmica é a vinculação da BNCC às avaliações externas municipais, estaduais, nacionais e internacionais, numa tentativa de instituições supranacionais padronizar os sistemas de ensino nacionais de países da periferia

⁷ ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). The Definition and Selection of KCs: Executive Summary. Paris: OECD, 2005.

do capitalismo. Essa vinculação já possui alguns anos na educação nacional, desde avaliações externas municipais, estaduais e mesmo nacionais.

As disputas em torno do que e como ensinar nas escolas brasileiras constituem um rico debate em torno das avaliações externas, com várias frentes de críticas, resistências em meio aos jogos de poder. O que se coloca, do ponto de vista dos comentaristas críticos, é uma contínua narrativa que orbita o sentido de qualidade atribuído à educação, baseada na avaliação de desempenhos tanto de alunos quanto dos professores e escolas. O papel do Estado, em suas diversas escalas e instâncias de atuação, é preponderante sobre essa questão.

A discussão aprofundada das avaliações externas e seus impactos na educação nacional está fora dos objetivos desta pesquisa. Mas é importante situar a sua relação com a BNCC, dentro da continuidade das ações estatais, pois nesta construiu-se profundas relações entre performance escolar, formação de professores e constituição de subjetividades, a partir de da perspectiva gerencialista na educação.

Sem pretender esgotar as discussões que dizem respeito os discursos que ecoam da BNCC, esta seção alçou, brevemente, apresentar um panorama sobre alguns pontos que foram julgados relevantes. Notadamente, a discussão centrou sobre a questão das identidades que o documento pretende fazer existir nas escolas brasileiras. Não sem resistência, profundas críticas têm sido feitas por pesquisadoras e pesquisadores da educação e das áreas específicas das disciplinas escolares.

Buscou-se mostrar como práticas discursivas, a partir de Fairclough (2016) estão situadas na dinâmica e jogos de poder que, no contexto mostrado, produzindo e ainda continua produzindo e fazendo circular, um conjunto de textos que exercem influência e sobre práticas sociais ao mesmo tempo que é influenciado por estas, tanto na academia, quando nas instâncias institucionais, quanto nas escolas, e em outros espaços que disputam a BNCC. A próxima seção a discussão centra-se na lei do “novo” Ensino Médio e seus possíveis efeitos aos sujeitos da escola, principalmente o que está imputado para professores e alunos.

As políticas educacionais para o Ensino Médio: mudanças, retrocesso e ampliação das desigualdades

Esta seção tem como objetivos discutir a Lei nº 13.415/17, a lei do “Novo” Ensino Médio e apontar fragilidades e possíveis efeitos para a educação básica especificamente o Ensino Médio. Isso porque a pesquisa foi realizada com os estudantes deste nível de ensino.

Como parte da trajetória de escrita desta pesquisa, o texto busca, portanto, entrar em diálogo com autores que consideram a recente reformar curricular como continuidade das políticas públicas brasileiras, pós golpe de 2016 que destituiu a então presidenta Dilma Rousseff. Especificamente, mostraremos as implicações desta proposta de reorganização curricular para os alunos, professores e para a escola, considerando que as últimas mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – (LDB Lei nº 9394/96) como reportado por diferentes autores e grupos de pesquisa, podem causar a ampliação das desigualdades em território nacional, bem com a contínua restrição do acesso ao conhecimento socialmente válido e reconhecido pelos estudantes oriundos das classes trabalhadoras, das periferias, vilas e favelas etc.

Neste sentido o contexto de produção do “Novo” Ensino Médio, como muitos autores apontam está em íntima relação com a produção capitalista no Brasil que se estende desde a década de 1990, a partir do neoliberalismo que aqui foi implementado por meio tanto de ações governamentais como pela atuação de grandes corporações. Portanto, é preciso, inicialmente, considerar que uma política pública no âmbito educacional não está separada de processos mais amplos dentro e fora de nosso país (LIBÂNEO, 2012) muito menos, como neste caso, pode ser considerada uma novidade nas políticas curriculares, pois, como já se tem apontado, tais políticas vêm sendo implementadas nas últimas décadas (FERRETI, 2018).

As alterações decorrentes da Lei nº 13.415/17 incidem na LDB, na política de financiamento da educação básica, na formação de professores, bem como na lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), além de instituir a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” e revogar o decreto que tornou obrigatório o ensino da língua espanhola no Brasil.

Antes que a lei fosse sancionada pelo então presidente interino Michel Temer, foi criada no ano de 2016, logo após o “Golpe civil, jurídico e midiático” (GONÇALVES, 2017,

p. 134) em um curto espaço de tempo, a Medida Provisória nº 476, que tem força de lei e que trouxe as propostas de reformulação curricular sofrendo poucos ajustes para ser sancionada como lei do “novo” Ensino Médio.

As justificativas da reforma curricular

Com o objetivo de validar sua implementação foi apresentado, junto ao texto da MP 476, as “Exposições de Motivos”, que se trata de um conjunto de justificativas as quais atribuem sentidos negativos à educação brasileira e ao desempenho dos estudantes no Ensino Médio. O que chama a atenção neste curto texto é o lugar atribuído ao currículo do Ensino Médio e ao conjunto de conhecimentos que são ensinados nesse nível de ensino nas escolas brasileiras.

O texto Exposição de Motivos afirma que “atualmente o Ensino Médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI”. Nota-se nesse fragmento que os seus idealizadores desvalorizam a produção cultural do conhecimento acumulado e socialmente reconhecido, atribuindo-lhes uma carga pesada e negativa que tornaria o Ensino Médio desinteressante, inaplicável e que não dialoga com os jovens. Só neste trecho dois centros de valor são postos em relação de polêmica. Instaura-se uma tensão entre aquilo que seria novo, atual – os jovens, o mercado de trabalho e as supostas demandas do século XXI - e aquilo que está fora de moda, o velho, que seria o ensino considerado tradicional, cheio de disciplinas e descontextualizado.

Em nota⁸ a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED (2017) afirma que a proposta da Lei 13.415/17 apresenta uma concepção eurocêntrica de educação e um de seus efeitos é negar a diversidade cultural e territorial do Brasil. Além do mais, não pode pretender substituir o repertório cultural já sabido pelos alunos, mas que qualquer proposta de reforma curricular deve dialogar com esses saberes.

É interessante observar que a lei do “novo” Ensino Médio torna obrigatório em todas as três séries do Ensino Médio apenas as disciplinas de Português, Matemática e Língua Inglesa, sendo esta última sem a especificação da série. Muitos autores consideram que se trata

⁸ Disponível em: <https://anped.org.br/news/exposicao-de-motivos-sobre-base-nacional-comum-curricular>

de um apagamento da produção científica e que compõe o conjunto de conhecimentos que as escolas trabalham e diretamente apaga as ciências humanas e naturais tornadas “estudos e práticas” pela lei, em uma clara construção de hierarquia entre aquilo que é considerado válido ou não para ser ensinado obrigatoriamente.

Negar o acesso aos conhecimentos nas áreas de Física, Química, História, Geografia, Artes, Sociologia, Filosofia, Educação Física e Biologia é um projeto classista que se endereça principalmente aos filhos dos trabalhadores a fim de produzir corpos produtivos, porém e limitados quanto ao pensamento crítico (ARAÚJO, 2018). Ressalta-se que não se trata de nenhuma novidade a supressão ou pulverização de algumas disciplinas, principalmente as das ciências humanas. No passado recente, muitas das citadas acima sofreram diferentes apagamentos e um lugar social de subalternidade (SIMÕES, 2017).

Como aponta Ferreti (2018, p. 27) a lei do “novo” Ensino Médio traz duas justificativas principais: a baixa qualidade do Ensino Médio e a necessidade de torná-lo atrativo. Para tanto foram considerados os índices de reprovação e abandono neste nível de ensino. Segundo este autor, essa “segunda justificativa, que se apresenta como uma resposta à primeira, é equivocada por atribuir o abandono e a reprovação basicamente à organização curricular, sem considerar os demais aspectos envolvidos”, tais como a infraestrutura das escolas, a carreira precária dos professores e a realidade de muitos jovens que precisam trabalhar para ajudar na renda familiar, o que em muitos casos leva ao abandono escolar.

Outra justificativa apresentada é o desempenho dos jovens estudantes nas avaliações do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Com a utilização deste recurso, a MP e a lei tentam justificar a partir dos próprios meios institucionalizados que o ensino está aquém do estipulado para o Ensino Médio. Em outras palavras, desqualifica o ensino público a partir dos índices de desempenho dos alunos, sem ao menos reportar a precariedade das escolas que ofertam o Ensino Médio. Uma manobra das justificativas apresentadas é não mostrar a participação do Estado no melhoramento da qualidade da educação e o baixo investimento no Ensino Médio. E o que transparece é que a culpa é apenas das escolas que não ensinam como deveriam aos olhos de seus observadores.

A ANPED (2017) afirma que a LDB considera um conjunto mais amplo de conhecimentos, enquanto a BNCC do Ensino Médio elegeu apenas os componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa como obrigatórios. A organização aponta que dizer que a quantidade de componentes curriculares corrobora com a ideia de péssima qualidade de índices avaliadores externos à escola, é reduzir e simplificar algo tão complexo que são a

formação escolar e a vida dos estudantes. Pior: culpá-los a partir de uma estrutura imposta a esses sujeitos.

Gonçalves (2017) mostra uma relação entre a obrigatoriedade das referidas disciplinas com as avaliações externas como o PISA. A autora sugere que o governo federal está mais interessado no desempenho dos alunos nesta avaliação do que na qualidade da educação, porque essa avaliação daria visibilidade ao Brasil na escala internacional.

Ao tentar equiparar os índices do PISA nacional com outros países que compõem a OCDE, organização supranacional que o Brasil almeja participar, mostra seu caráter mercadológico e tecnocrata de educação, além de perseguir os valores de países tão distintos do Brasil em tamanho, diversidade sócio territorial e organização social.

Ao eleger conteúdos em detrimento dos direitos de aprendizagem, pois é a partir dos conteúdos que as competências são trabalhadas neste contexto, o texto das justificativas esgota a educação em apenas aprendizagem e a ANPED (2017) afirma que a educação está além desta, ou seja, a aprendizagem não se esgota em uma lista de conteúdos a serem ensinados. Lembrando também que a inclusão dos objetivos de aprendizagem é validadora da aplicação de avaliações de desempenho escolar.

A reorganização curricular: BNCC e itinerários formativos dividem o “novo” Ensino Médio

Uma mudança a ser considerada na reorganização curricular do Ensino Médio é a sua divisão em Base Nacional Comum Curricular e itinerários formativos, o que alguns autores chamam de parcelamento ou fragmentação do currículo (ARAÚJO, 2017). O art. 3º da Lei nº 13.415/17 que alterou a redação do art. 35-A da LDB, dividindo o currículo em áreas e que passou a ter a seguinte redação: “

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

Já a inclusão dos itinerários formativos como parte componente do Ensino Médio alterou o art. 36 da LDB por meio do art. 4º a Lei nº 13.415/17, com a seguinte redação:

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

Silva (2018, p. 4) aponta que “a principal crítica a essa formulação diz respeito ao enfraquecimento do sentido de Ensino Médio como “educação básica”, consagrado na LDB de 1996 fruto de lutas sociais e que pressuporia uma formação comum”. Quer dizer, a ideia de itinerários formativos restringe o acesso ao conhecimento geral que era destinado a todos os alunos do Ensino Médio e fragmenta-o, uma vez que, ofertados, os alunos deverão supostamente optar por um ou outro itinerário mais próximo do que pretenda estudar caso queira seguir ou no ensino superior ou no mercado de trabalho.

A lei também alterou a quantidade de horas do Ensino Médio, de 2.400 para 3.000. Destas 1.800 horas estão destinadas para a base comum e as 1.200 horas restantes foram reservadas aos itinerários formativos da educação profissional. “Na prática, reduz o Ensino Médio ao tornar apenas 1.800 horas obrigatórias de trabalho com a BNCC” (ARAÚJO, 2018, p. 223).

Sobre a educação integral Ferreti (2018) observa que a Lei 13.415/17 apresenta está associada à ampliação da carga horária e a criação de escolas de tempo integral, coisa que diverge na concepção de educação integral proposta pelo PNE (Plano Nacional de Educação 2014-2024) que a própria lei evoca.

Nesse contexto, amplia-se a carga horária de estudos, mas sem mencionar de que forma haverá mudanças nas condições de ensino, como por exemplo a criação de novos tempos e espaços escolares, contratação de profissionais, cursos de aperfeiçoamento e mesmo a distribuição de carga horária entre os professores. É importante lembrar que disciplinas foram tornadas não obrigatórias causando aí incertezas com relação ao emprego dos docentes. Além

do mais, com a diminuição das cargas horárias e criação de itinerários formativos em que áreas podem ser mais valorizadas que outras com o intuito de não perder corpo discente, a lei cria um ambiente de conflitos e disputas entre professores (SIMÕES, 2018).

Na meta 6 no PNE (2014-2024) consta a ampliação da ordem de 50% das escolas em tempo integral para atender pelo menos 25% dos alunos da educação básica. Para alcançar tal objeto, o plano evoca o decreto o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que versa sobre o programa Mais Educação⁹. Nesta concepção de educação integral a ampliação da carga horária de acordo com o PNE tem a ver com a ampliação conjunta das condições infraestruturais das escolas, da organização de diferentes tempos e espaços de aprendizagem, do aumento do financiamento da educação entre outros. Para a implementação da educação integral nas escolas o texto afirma que,

Nesse sentido, garantir educação integral requer mais que simplesmente a ampliação da jornada escolar diária, exigindo dos sistemas de ensino e seus profissionais, da sociedade em geral e das diferentes esferas de governo não só o compromisso para que a educação seja de tempo integral, mas também um projeto pedagógico diferenciado, a formação de seus agentes, a infraestrutura e os meios para sua implantação. Assim, as orientações do Ministério da Educação para a educação integral apontam que ela será o resultado daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades, que podem e devem contribuir para ampliar os tempos, as oportunidades e os espaços de formação das crianças, adolescentes e jovens, na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. (BRASIL, 2014, p. 28).

Ferreti (2018) questiona o próprio equacionamento desta meta considerando as condições materiais de todas as escolas e da sociedade brasileira, já Araújo (2018, p. 222) as considera “metas extremamente tímidas”. Aquele autor está indagando com a maneira pela qual essa proposta será viabilizada considerando uma série de percalços de precarização porque nossas escolas têm passado. E uma questão crucial que se coloca e apontada por Amaral (2017) é o financiamento das escolas de tempo integral, em um momento de restrição orçamentária com a instauração da Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016, que instituiu o

⁹ “O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>.

Novo Regime Fiscal a fim de congelar os recursos do Poder Executivo e controlar os gastos públicos por vinte anos.

Se a referência ao padrão de desempenho dos alunos dos países da OCDE é uma constante para elevar o progresso econômico do país do ponto de vista dos idealizadores da reforma do Ensino Médio, Amaral (2017) mostra que o investimento em cada aluno e aluna desta etapa nos últimos anos está aquém dos países da OCDE. Assim, este autor questiona se o MEC terá condições financeiras para concretizar tamanho projeto e que agora é afirmado em lei.

Retornando à questão dos itinerários formativos, estes apresentam problemas que interferem em primeiro lugar, na própria concepção de Ensino Médio como educação básica, já mencionado anteriormente. Em segundo, na separação daquilo que se torna comum e do que se torna particular ou destinado à parcela de alunos do Ensino Médio.

A oferta de itinerário formativos, como se tem apontado, foi uma forma encontrada para tornar o Ensino Médio mais atrativo para os alunos. Nisso, foi largamente tornado visível pela grande mídia de que os alunos teriam liberdade para escolher o que queriam estudar de acordo com seus interesses. Ou seja, além de os alunos não serem obrigados a estudar as treze disciplinas escolares que até então eram obrigatórias, agora, com a lei, podem escolher o que querem estudar (um conjunto de conhecimentos também parcelado). Mas essa suposta escolha esbarra no texto da lei.

O art. 36 da lei 13.415/17 afirma que a oferta dos itinerários formativos está condicionada aos interesses locais e as condições dos sistemas de ensino. Como já são conhecidas as reais condições das escolas brasileiras, como bem mostra a nota técnica da Rede Escola Pública e Universidade (REPU, 2022) de estudos sobre a distribuição e oferta de disciplinas e itinerários formativos no estado de São Paulo, há escola que só conseguiu ofertar um itinerário e outras com mais de um. E ainda há aquelas que, mesmo podendo ofertar mais de um itinerário não o fez. Além do mais, como o sistema estadual paulista de ensino possui uma grande quantidade de docentes em contratos temporários, milhares de disciplinas não foram atribuídas aos docentes, gerando um déficit na formação dos alunos no ano de 2022.

Nesse sentido a suposta escolha que tanto foi apregoada pelo governo federal de então nas propagandas que circularam no período, esbarra nas condições reais das escolas de todo o país. Além do mais a própria lei não obriga que a escola oferte todos os cinco itinerários e ainda abre a brecha para que áreas sejam integradas para formação de um único percurso

formativo (SILVA, 2018). Só essa decisão legal já evidencia os percalços que haverão de ser encontrados nos contextos escolares. Como se vê, os itinerários formativos não consideram a dinâmica das escolas.

O retorno ao ensino por competências

O Ensino Médio integra uma mesma política educacional no contexto de reformas no Brasil entre 2016 e 2017 (FERRETI, 2018) apontadas por muitos autores como orientadas pela perspectiva mercadológica neoliberal (GONÇALVES, 2017) na qual à educação é atribuída, ao fim e ao cabo, à formação de uma classe de futuros trabalhadores desobrigados da reflexão em favor do aprender a fazer (MAFRÉ, 2022). Assim, retoma-se as ideias implementadas desde a década de 1990 das competências na educação (SILVA, 2018).

Silva (2018) afirma que essa ideia de competências da educação básica está atrelada a outra igualmente recorrente no discurso neoliberal, a de competitividade. De acordo com a autora essa noção de competência restringe a autonomia, sugere uma forma de adaptação à sociedade como uma mimese, exclui a cultura, a identidade e a diferença, porque padroniza o que se deve aprender em um contexto de diferentes realidades no território nacional.

Daí Silva (2018) afirmar que há o resgate de um discurso empoeirado, isto é, o retorno de uma política que foi por um tempo abandonada, amplamente criticada, mas que agora é retomada com ar de novidade. Muito são os textos que debatem as competências na educação e seus efeitos. Aqui mostraremos alguns questionamentos pertinentes ao contexto atual da forma curricular.

Uma crítica que pode ser citada à educação por competência é seu caráter mercadológico neoliberal que transforma a educação em algo utilitarista, funcional, dotado de valor prático. Aqui há um antagonismo entre reflexão e praticidade. Trata-se de uma concepção hegemônica de educação que padroniza a educação nacional que, segundo Macedo (2019) só apareceu na terceira e última versão da BNCC do Ensino Fundamental e que foi chancelada também na lei 13.415/17. Ou seja, a ideia segundo a qual o que importa é adquirir conhecimentos mínimos para serem aplicados. A noção de competência no currículo seria uma forma de controlar o acesso ao conhecimento, de restrição da autonomia, bem como de determinar o conhecimento útil (SILVA, 2018).

Há também uma outra crítica à noção de competências, que é a regulação da vida escolar e das experiências dos alunos (SILVA, 2018). Quer dizer, como as avaliações externas são utilizadas à revelia das escolas e sua diversidade sócio territorial, as competências e o estabelecimentos de objetivos de aprendizagem restringiriam o acesso à cultura, uma vez que a determinação que sugere é a sobrevalorização do conhecimento a ser aprendido e posteriormente aplicado em situações de trabalho, em detrimento do compartilhamento de conhecimentos, saberes e experiências. Aqui o que se avalia é a aprendizagem em detrimento da valorização da educação e conseqüentemente da formação humana na escola.

Ao se falar em competências na educação Macedo (2019) destaca o papel desempenhado pela OCDE no desenvolvimento de políticas nacionais a partir do fim da Guerra Fria. A cultura da testagem, que tem sido implementada pela introdução do PISA em diferentes países foi uma forma, segundo a autora, de a organização comparar o desempenho dos alunos em diferentes países com vistas ao crescimento econômico. E no contexto nacional, Silva (2018) mostra o atravessamento por diferentes formas do discurso das competências em vários textos legais que orientam e promovem a educação nacional.

Fundação Lemann e sua influência nas políticas curriculares

Outra questão que se sobressai na produção da BNCC do Ensino Médio é a participação acentuada da iniciativa privada por meio de suas fundações e a exclusão ou a diminuta participação de professores da educação básica e pesquisadores e professores das universidades. Esse fato é constatado na pesquisa de Tarlau e Moeller (2020) realizada durante as discussões e audiências públicas. Verificou-se que a Fundação Lemann teve papel considerável na arquitetura das práticas que deram condições para a realização das reuniões, encontros em torno da produção do documento. Esses autores apresentam o conceito “consenso por filantropia” que designa a utilização de todo o recurso material, pessoal e financeiro para criar redes de atuações em diferentes escalas, tendo como pano de fundo a influência econômica para atuar na formulação de políticas educacionais.

Além da Fundação Lemann outros grupos são de igual forma atuantes como o Todos pela Educação do Movimento pela Base que apresentaram cerca de “54 emendas ao Plano Nacional de Educação em 2014” (TARLAU e MOELLER, 2020, p. 569) mostrando que

há uma continuidade na atuação desses autores que não se esgota na elaboração da BNCC do Ensino Médio. Houve também a participação do “Instituto Alfa Beta, Sistema S, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú” representando outros empresários (GONÇALVES, 2017, 141).

A rede Movimento pela Base como afirma Rosa e Ferreira (2018) foi a responsável por influenciar a adoção das competências gerais sugeridas pela OCDE e que estão presentes na BNCC do Ensino Fundamental, por exemplo. Aliás, de acordo com os autores, esta rede atua como porta-voz da OCDE e da Unesco no Brasil no tocante às políticas educacionais. Segundo os autores no portal da organização podem ser encontrados diferentes publicações que buscam orientar a implementação da BNCC, na produção de currículos locais e no direcionamento de métricas de avaliação de desempenho. É importante ressaltar que a organização é composta por diferentes fundações da iniciativa privada que tem atuado preponderantemente na produção nas reformas curriculares dos últimos anos no Brasil.

De acordo com Manfré (2022) é de autoria da Fundação Lemann a criação e introdução do Projeto de Vida no “novo” Ensino Médio. Tal projeto tem a ver com a possibilidade de os estudantes escolherem ou construir seu próprio futuro profissional principalmente desde a escola. Como já comentado, a suposta liberdade dada aos jovens para escolherem os itinerários formativos foi uma das bandeiras levantadas pelo governo e mídia hegemônica para tornarem a “novo” Ensino Médio mais atrativo. Mas essa escolha está condicionada às condições locais das escolas de ofertar tais percursos.

Projeto de Vida, empreendedorismo e o discurso da liberdade de escolha

A origem do Projeto de Vida surgiu depois de uma pesquisa realizada no ano de 2014 pela Fundação Lemann com estudantes, professores e empregadores. Tal pesquisa mostrou que a opinião de alunos cujo desejo apontava para o recebimento de orientações de como planejar o futuro. Como mostra o próprio relatório da pesquisa em seu portal na internet “a principal conclusão apontou que existe uma grande desconexão entre o que é exigido dos

jovens fora da escola e o que é ensinado nela¹⁰”. Aqui há um questionamento sobre quem define o que os jovens precisam aprender para atuar fora da escola para haver tal descompasso.

Nesse contexto, a aquisição de competências tem relação com a formação ou construção de um sujeito competitivo que, quanto mais conhecimento e competências possui, mas preparado ou mais diferenciado (vitrine pessoal) estaria para se inserir no mercado de trabalho. O que Manfré (2022) ressalta é que, já desde muito cedo em algumas escolas privadas começa-se a fazer ecoar ou a construir a ideia da empregabilidade. É possível notar o que seria a escola para os idealizadores da pesquisa: um espaço que deveria tornar o conhecimento útil, aplicável em diferentes aspectos e contextos da vida profissional.

Aqui é fundamental compreender como o discurso do empreendedorismo permeia tal projeto e como esse se insere até mesmo dentro dos debates sobre políticas educacionais, o que pode causar uma hiper individualização do ensino. Manfré (2022, p. 381) relata que

dois documentos publicados pelo governo federal chama a atenção: o parecer CNE/CBE nº 13/2010, [...] que tratou da inclusão do empreendedorismo como componente curricular desde a Educação Infantil, e o decreto nº10.393, de 9 de junho de 2020 [...], que instituiu a nova estratégia nacional de Educação Financeira (ENEF) e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira.

O Parecer CNE/CBE nº 13/2010 (BRASIL, 2010) é permeado por definições sobre o que é o empreendedorismo, ação empreendedora e o ser empreendedor. Fica muito claro a sua vinculação com o mercado de trabalho. O que é interessante notar em todo o documento é que não há um questionamento da falta de emprego que o texto mesmo afirmava existir, ou seja, não se questionou o estado das coisas.

Um dos proponentes do empreendedorismo na educação sugeriu que como há falta de empregos, seria interessante investir na educação empreendedora nas escolas para atuar no mercado de trabalho. Aqui se questiona em qual contexto ou lugar no mercado de trabalho senão na informalidade como se tem visto. Ao final o parecer aprova o empreendedorismo como um tema a ser tratado transversalmente na educação.

O decreto nº10.393, de 9 de junho de 2020 (BRASIL, 2020) instituiu a educação financeira e fiscal. Sobre esse decreto é importante trazer as vozes de Del Gaudio e Pereira (2022, p. 403). As autoras mostram qual o sentido e os possíveis efeitos de ensinar educação

¹⁰ Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/projeto-de-vida>

financeira e fiscal aos alunos em um contexto de crescente endividamento das famílias e sem perspectivas de saldar suas dívidas.

No entanto, qual é o problema dessa intenção? O fato de ela se chocar com a realidade, que, como vimos nos dados anteriores, corresponde a crianças e jovens cujas famílias não conseguem sequer saldar as dívidas contraídas e cuja renda é insuficiente para arcar com gastos básicos de transporte e alimentação. Indagamos, neste caso, confrontando a proposição dos temas transversais com os dados da “realidade” produzidos e divulgados por órgãos estatais ou patronais, qual o efeito relacionado ao ensino desses “objetos do conhecimento” para cerca de 90% dos brasileiros. Tais “objetos do conhecimento” promovem, na verdade, a construção de sentimentos de baixa estima e culpa. Os estudantes passam a receber educação financeira e fiscal para aprenderem a poupar, e educação nutricional para se instruírem acerca da importância de uma alimentação correta. Porém, suas famílias mal conseguem comprar óleo, arroz e pão.

Sempre de acordo com Manfré (2022) o que há é uma abordagem sedutora de um suposto sucesso na vida que dependeria da aquisição de competências, excluindo-se outros elementos da vida dos alunos ou mesmo os contextos sociais dos quais fazem parte como a econômica e a política. Para este autor, em sua leitura foucaultiana, o Projeto de Vida objetiva formar sujeitos politicamente submissos, porém economicamente ativos e que o “protagonismo é sinônimo de desempenho” (idem. p. 388). Ainda acrescenta:

a Pedagogia empreendedora encarrega-se de despertar possíveis vocações empresariais nos estudantes, acrescentando que a ação empreendedora necessita ser a mola propulsora do Projeto de Vida, dotando-os de saberes técnicos e instrumentais necessários à educação do futuro” (MAFRÉ, 2022, p. 385).

Por outro lado, pode-se dizer também que a apregoada liberdade de escolha e do protagonismo juvenil por parte dos estudantes sobre aquilo que desejariam estudar para continuar em sua vida profissional ou acadêmica, traz em si a responsabilização do aluno pelo seu sucesso ou fracasso. Neste sentido é importante compreender como o neoliberalismo vem implementando desde o início do século 20 os ideais da livre-iniciativa, do empreendedorismo e a competitividade tanto nas escolas como nas universidades (SCOTTA, 2022).

Como observa Scotta (2022) apoiada em alguns autores, a teoria do capital humano foi fundamental, principalmente a partir da década de 1970, para o desenvolvimento de uma subjetividade desde a infância sobre aquilo que os sujeitos deveriam ser no futuro. Uma teoria que, segundo relata, propiciou a inculcação de ideias sobre a preparação para, num futuro próximo, atuar no mercado de trabalho.

Esclarecem Resende e Resende (2011) o papel do discurso e seus possíveis efeitos por quem detém os mecanismos capazes de fazer ecoar no meio social as identidades que apresentam marcadores avaliativos afirmativos. Ou seja, é pelo discurso - recorrente - em diferentes frentes midiáticas entre outros que sentidos acerca do que se é ou do que se pretende que seja, circulam inculcando identidades. Não é difícil encontrar no discurso empresarial e na mídia hegemônica o que se espera dos sujeitos do Ensino Médio. Muito mais fácil é encontrar dentro da própria escola essa aceitação por parte de alguns professores e gestores, principalmente aqueles que trabalham na educação profissional, essa inclinação “irrefletida” sobre ser empreendedor desde a escola.

Aqui considera-se aqueles determinados comportamentos individuais que buscariam se qualificar para se destacar dos demais. O pano de fundo desta “pedagogia” é o estímulo à competição entre os sujeitos. Ter-se-ia assim um

cidadão investido de uma responsabilidade coletiva, cujo êxito pessoal é visto como contributo para a melhoria da sociedade como um todo dá lugar, a partir desse deslocamento, a um sujeito apartado da ideia social, para quem suas ações são coordenadas com o fim de atendimento a interesses pessoais. (SCOTTA, 2022, p. 356).

De acordo com Scotta (2022) a reforma do Ensino Médio em seu caráter de governamentalidade impinge ao sujeito aluno um modo de vida ou de construir a vida à luz do empreendedorismo, da lógica da concorrência e do protagonismo juvenil. Essa autora ao comentar sobre o processo de escolha dos itinerários formativos indica uma “individualização dos processos de conhecimentos e/ou disciplinas a serem estudados nas escolas” (idem, p. 358). É nesse sentido que a autora relaciona a teoria do capital humano com o gerenciamento de si. Seria, portanto, de responsabilidade de cada aluno ou aluna, saber escolher seus próprios caminhos, definir suas próprias metas, capacitar-se a partir dos recursos disponíveis, pois seria de sua total responsabilidade a construção do seu Projeto de Vida e da escolha dos itinerários formativos mais convenientes aos seus propósitos.

Em uma entrevista cedida ao portal¹¹ Uol Economia o professor do Departamento de Sociologia da Unicamp, Ricardo Antunes, pesquisador das relações de trabalho em várias partes do mundo, comenta que o empreendedorismo é um mito e afirma que “em uma sociedade

¹¹ Disponível em: <https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2019/09/14/entrevista-sociologo-ricardo-antunes-trabalho-emprego-empendedorismo.htm>

na qual o desemprego, o subemprego e a precarização são imensos, há um chão social que permite que o empreendedorismo ganhe força”. A rede Globo de Televisão tem sido uma porta-voz do empreendedorismo no Brasil, buscando através de propagandas vinculadas ao MEC, criar consenso sobre o protagonismo e empreendedorismo e sua naturalização como prática de trabalho, principalmente no contexto da Pandemia de Covid-19, a qual causou o desemprego de milhões por todo mundo.

No período da entrevista realizada em 2019, o então governo federal incentivava a formalização de trabalhadores em microempreendedores individuais – MEI, que é a materialização da precarização do trabalho por hora. Ricardo Antunes comenta ainda que essa disseminação do ideário do empreendedorismo é concomitante à impulso do desenvolvimento da tecnologia digital e da contínua desobrigação do Estado em garantir um mínimo de seguridade social. E essa desobrigação do Estado Brasileiro, por exemplo, manifestou-se na reforma trabalhista de 2017 que desregulamentou o trabalho formal em alguns aspectos e regulamentou a precarização dos novos contratos de trabalho, inclusive o MEI, ampliando sobremaneira as possibilidades da terceirização das relações de trabalho e o apagamento de direitos.

Neste sentido, Antunes afirma que “o empreendedorismo é uma forma mistificadora que imagina poder eliminar o desemprego, em uma sociedade que é incapaz de preservar trabalho digno com direitos”. Incentivar o trabalhador para ser MEI é provocar a mudança de pessoa física, que possui direitos sociais e trabalhistas para pessoa jurídica, cujos direitos não se aplicam. Instaura-se, portanto, uma nova relação de trabalho que suprime tais direitos. É importante considerar como os alunos do Ensino Médio têm sido interpelados a seguirem nesse engodo.

A “racionalidade empreendedora” “é uma concepção de mundo que projeta o empreendedor como fonte de todas as ideias, invenções e riquezas” (LAVAL, 2021, p, 102) atua fortemente no que tem se chamado de “uberização do trabalho”, que é a total precarização do trabalho daqueles que laboram mediados pelas plataformas digitais de prestação de serviços, dando-lhe seu colorido ideológico.

Grandes empresas como *Google, Ifood, Uber, Airbnb, Rappi* e outras vem ganhando cada vez mais espaço para atuar burlando as leis trabalhistas por onde passam – o chamado “capitalismo de plataforma”. De acordo com Antunes (2021) essa nova-velha modalidade de trabalho além de flertar com a precariedade do início da industrialização na Inglaterra, momento histórico no qual homens, mulheres, idosos e crianças trabalhavam até 16

horas por dia, tem ganhado força em todo o mundo, principalmente em países do Sul global que tem servido de espaços de experimentação da exploração acentuada dos trabalhadores e trabalhadoras mediados pela tecnologia digital. Consta nessa cartilha a inculcação de que cada um deve cuidar de si, de se autogerenciar. E o que isso releva é a desobrigação do Estado em criar políticas de emprego digno.

Para aprofundar um pouco mais a questão da escolha por meio dos alunos de seu projeto de vida e da escolha sobre o que estudar por meio dos itinerários formativos evocamos Han (2018) que discute em seu livro chamado “Psicopolítica – o neoliberalismo e as novas técnicas de poder”. O autor afirma que é de interesse do neoliberalismo a exploração da liberdade, pois por meio da ideia da “livre escolha” obtém-se maiores lucros. O capital então usaria a liberdade para se reproduzir. Em suas palavras

o neoliberalismo, como mutação do capitalismo, torna o trabalhador em *empreendedor*. [...] Hoje, cada um é um *trabalhador que explora a si mesmo para sua própria empresa*. Cada um é senhor e ser em uma única pessoa. A luta de classes também se transforma em uma *luta interior consigo mesmo*. (HAN, 2018, p. 14) (itálico no original).

A ideia da exploração da mente no contexto atual é uma contraposição à sociedade disciplinar estudada por Michel Foucault, como coloca Han (2018). E que agora não seria mais eficiente a exploração forçada, nos moldes tradicionais do chão da fábrica, embora esse tipo de trabalho não tenha desaparecido, inclusive tem se avolumado nos países da periferia do capitalismo (ANTUNES, 2021). Mas que atualmente o controle seria da *psique*, da mente, da ideia de que o sujeito é livre para fazer suas escolhas, uma vez que tal controle seria muito mais sutil.

Em três propagandas¹² do Ministério da Educação e que circularam na TV aberta a exploração da livre escolha e do protagonismo juvenil estão bem evidentes. Tais peças fazem ecoar sentidos de mudanças a partir da reformulação curricular, de que a partir deste marco o Brasil irá avançar. O uso de pessoas jovens mostra a quem as propagandas se endereçam. Ao mesmo tempo essas propagandas constituem seu outro ao falar de si: àquela educação tradicional considerada desatualizada e desconectada dos jovens.

¹² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoa0iY, <https://www.youtube.com/watch?v=rffon63gGBY> e <https://www.youtube.com/watch?v=SArnpY9y0QY&feature=youtu.be>.

O trabalho do professor e a formação inicial docente: para onde caminham com a reforma?

Com relação ao trabalho docente, a lei do “novo” Ensino Médio precariza, desqualifica e aumenta a sua vulnerabilidade (LINO, 2017). As alterações ocorreram nos artigos 44, 61, 62, 62-B da LDB. Com relação às alterações na CLT estas ocorreram no art. 318.

Listaremos as questões até então em maior evidência. De acordo com Lino (2017) a modificação realizada no art. 61 da LDB pela Lei nº 13.415/17 tem a ver com o estatuto atribuído ao professor da educação básica. Ao incluir o inciso IV - notório saber - sem definir que saber é esse, desqualifica o profissional docente, rebaixa seu trabalho e essa inclusão se choca com a formação exigida para atuar na escola. A autora afirma que essa mudança é um retorno ao profissional leigo que ministrava aulas sem ter a qualificação necessária como ocorria até a década de 1940 no Brasil. Portanto, trata-se de um retrocesso.

A LDB diz o seguinte:

Art. 61. Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Como o artigo faz ver, o trabalho docente deve ser exercido mediante qualificação profissional e de suas experiências anteriores na área. Logo, não há lugar ou motivo pelo qual haja a necessidade de incluir alguém para atuar como notório saber, sendo que esse saber não está claramente ou textualmente definido da lei. E pior quem terá autoridade para validar se o saber notório é válido ou não para ser considerado propício às finalidades do ensino de qualidade.

Sobre a inclusão comentada a redação da LBD art. 61 inciso IV consta da seguinte forma.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das

corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36

Lino (2017) aponta que houve muita luta social, com a inclusão na LDB pela Lei nº 12.014 de 2009, em torno da qualificação do professor para atuar na educação e agora, com a modificação na lei, isso se torna fragilizado. Neste caso a lei do “novo” Ensino Médio ignora toda a luta em torno da qualificação dos profissionais da educação, ao fazer tal modificação à revelia dos interessados na matéria.

Outra modificação realizada é a vinculação da formação de professores (BNC – FORMAÇÃO) à BNCC: “§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. A BNCC já muito criticada em sua lógica neoliberal e de trabalho com conteúdos mínimos a serem ensinados, as instituições de ensino superior se veem obrigadas, não sem resistência, a formar para a precarização do trabalho docente. A alteração ocorreu com a inserção do parágrafo 8º ao art. 62 da LDB, como referido.

Uma outra mudança tem a ver com a empregabilidade dos docentes. Como a escola não é obrigada a ofertar os cinco itinerários formativos e com a restrição orçamentária imposta, Lino (2017) comenta que a tendência vai ser a oferta do mínimo legal. Isso impacta a distribuição da carga horária dos professores. A autora prevê o não cumprimento do art. 35 da LDB, que alude às finalidades do Ensino Médio. Ou seja, como os alunos terão uma formação com bases nos conhecimentos socialmente reconhecidos e acumulados se a oferta dos itinerários formativos pode ser reduzida nas escolas? Isso além de incidir sobre a qualidade da educação, cerceia o acesso ao próprio conhecimento através da escola. E não se pode esquecer da não obrigatoriedade de disciplinas tornadas “estudos e práticas” e a obrigatoriedade de apenas três como já mencionado.

O art. 8º da reforma alterou o art. 318 da CLT que passou a ter a seguinte redação: “Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição.” Ou seja, agora o professor poderá trabalhar mais horas por dia, numa intensificação de seu trabalho. Haverá, portanto, aumentos nos custos de transporte e alimentação.

Como discute Simões (2017) com a não obrigatoriedade das disciplinas de ciências humanas, não seria necessária a contratação de novos profissionais. O que pode levar no curto prazo a perda de renda ou o aumento do trabalho em mais de uma unidade escolar. Como aponta

o autor, isso pode colocar tais professores dessa área em uma posição subalterna de desvalorização docente, com implicações também para a formação inicial. Além de simplificar a formação do Ensino Médio, a lei ignora a trajetória de milhares de profissionais da educação.

Conforme afirma Araújo (2018, p. 231) a flexibilização da contratação de professores foi uma demanda colocada pela CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação - e que foi atendida na lei. Aponta-se que haverá um aumento da carga de trabalho, pois com a reforma curricular, muitos professores perderão carga horária e terão de ministrar disciplinas fora do escopo de sua formação, como o Projeto de Vida. E como já acontece, muitos professores deverão trabalhar em duas, três escolas para completar as horas de trabalho.

Esta seção não pretendeu esgotar as questões que a reforma curricular mediante a Lei nº 13.415/17 impôs a todas as escolas e sistemas de ensino do país. O que foi proposto para esse curto texto tem a ver com algumas das principais críticas identificadas e possíveis consequências apontadas por diferentes pesquisadoras e pesquisadores e no que cabe ressaltar a previsão de ampliação das desigualdades, considerando que o vasto território nacional possui multiplicidades de existências, condições materiais e distintas trajetórias e demandas esbarram em uma proposta curricular que a tudo quer homogeneizar.

Educação geográfica e raciocínio geográfico: o apagamento teórico de um objeto de ensino

A última parte deste capítulo de forma breve foi delicada a sintetizar algumas críticas elaboradas por alguns pesquisadores da área de Ensino de Geografia acerca do raciocínio geográfico na BNCC no Ensino Fundamental e do lugar da Geografia na BNCC do Ensino Médio.

Uma das questões postas sobre o raciocínio geográfico é sua relação com as políticas educacionais do Brasil ressaltamos as considerações de Giroto (2021) como parte de um “discurso hegemônico” que normaliza e normatiza as formas de ensinar e aprender na Geografia na escola com pretensa orientação de se resolver problemas.

As considerações de Giroto (2021) nos permite relacionar a forma e o conteúdo da BNCC de maneira indissociável dentro do processo histórico das políticas curriculares no Brasil desde a década de 1990. Diferente do que o autor postula um olhar mais para a forma do que

para o conteúdo da BNCC, porque mira o conteúdo extraverbal do documento, em nossa concepção, com base em nossos estudos da linguagem, forma e conteúdo não estão dissociados. E quando falamos em conteúdo nos referimos ao projeto discursivo oriundo de uma produção discursiva institucional, local privilegiado para poder dizer. Estamos atentos, portanto, aos discursos que moldam a forma do texto, disputam ou instauram sentidos e produz uma Geografia imbricada de poder e autoridade.

O que Giroto (2021) chama a atenção de forma precisa é a relação entre agentes hegemônicos e as condições dadas por esses agentes para a produção discursiva do texto da Base. Precisamos pôr o texto da Base em relação com diferentes interesses (mercadológicos) de agentes hegemônicos econômicos dentro e fora do Brasil. Uma questão muito bem avaliada de críticas, dados e argumentos. Além da relação com outra política que Giroto (2021) adverte: a de formação de professores, pois a BNCC pretende orientar esta formação e aí reside, a nosso ver, o germe de toda precariedade da formação docente.

O projeto BNCC do Ensino Médio no contexto das ciências humanas e sociais aplicadas como se vê no Ensino Médio, diluiu as disciplinas em competências que orientam a produção de um conhecimento útil, inclusive a Geografia (LUZ NETO, 2021). Há que se considerar que nesta esta etapa da educação básica a ciência geográfica perde mesmo espaço enquanto ciência, que orienta e produz um conhecimento sobre diferentes questões sociais considerando a produção contraditória, excludente e capitalista do espaço.

Se a Geografia não se torna obrigatório no Ensino Médio, Luz Neto (2022, p. 389) afirma que agora “a Geografia terá que disputar sua presença nos itinerários formativos”. Acrescentamos que, enquanto a Geografia na escola servir como conteúdo para vestibulares e para o ENEM ela vai continuar existindo, principalmente nas escolas particulares. Trajando o discurso pedagógico (AGUIAR e ROCHA, 2022) a BNCC usa os discursos pedagógicos para legitimar-se, imputando aqui e ali a responsabilidade da aprendizagem no professor e no aluno e não se fala em educação, mas sim em aprendizagem.

“O desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes perde centralidade, pois a lógica é da competitividade por espaço nos itinerários formativos” (LUZ NETO, 2021, p. 389). E aqui deixamos nosso questionamento: qual Geografia está-se forjando, ou melhor, está sendo produzida para a educação básica? De um lado, no Ensino Fundamental, a Geografia como apontam Aguiar e Rocha (2022) foi deslocada do estudo do espaço geográfico para o desenvolvimento de um suposto raciocínio geográfico, que nasceu fora das discussões, nos Estados Unidos para atender a apropriação das geotecnologias nas escolas estadunidenses e, no

Brasil, o dito pensamento espacial como base para o raciocínio geográfico foi implantado com ares de novidade e sendo reforçado por autores consagrados da área de Ensino de Geografia. Desenharam uma única forma de pensar para a Geografia na escola e muitos estudiosos sérios têm investido tempo e dinheiro público nisso, desconsiderando toda a história e epistemologia da Geografia (GIROTTI, 2021).

Se o currículo não pode ser tomado como algo sem pretensões é preciso que seus produtores, que se dizem pesquisadores sérios sejam responsabilizados com o rechaço da própria Universidade. Principalmente quando se sabe que as discussões da primeira e segunda versões da BNCC do Ensino Fundamental tinham rumos diferentes do que foi apresentado na terceira versão. E principalmente com relação ao aumento das desigualdades já apontadas por diferentes grupos de pesquisas.

Com todas as críticas realizadas sobre os PCN de Geografia da década de 1990 e com as diretrizes para o Ensino Médio desta mesma década e dos anos seguintes (PCMEM, PCN+, DCNEM) ainda assim podia-se vislumbrar uma certa identidade da ciência geográfica: o estudo do espaço geográfico, das questões contraditórias do espaço social. Na BNCC tudo isso se perde: conceitos, categorias, teorias etc. para algo associado às geotecnologias (AGUIAR e ROCHA, 2022) em um país que, no contexto da pandemia de Covid-19 (2020-2022) milhões de alunos não tinham acesso à internet banda larga. Qual Geografia foi produzida ou tem pretendido ser? Uma “Geografia viúva do espaço” outra vez agora no contexto da escola?

Mas a BNCC de Geografia pretende produzir um certo tipo de conhecimento. E aqui vale lembrar Laval (2021) que fala sobre como o neoliberalismo se preocupa com a produção de conhecimento na sociedade, mas um conhecimento reduzido, precário e utilitário. Segundo este autor “há, aqui, portanto, uma dupla reivindicação: de um lado, a favor de um investimento maciço na educação e, de outro, a favor de uma redução dos conhecimentos que são considerados chatos e inúteis por não ter ligação clara com uma prática ou um “interesse” (idem, p. 50).

Encontramos na BNCC essa dupla reivindicação: de um lado viu-se um investimento maciço das instituições privadas na produção das condições materiais da Base, principalmente a Fundação Lemann, mas não apenas esta; de outro desde a década de 1990, orientados pelo neoliberalismo, tem-se visto que os interesses econômicos têm induzido o conhecimento científico e escola a algo mínimo, utilitário e superficial. E o que sobra da Geografia e do debate teórico e epistemológico no texto da Base? Nada! Encontra-se uma terra

arrasada na qual os frutos crescerão precários: saberes, sujeitos e futuros trabalhadores e trabalhadoras.

Ao longo deste primeiro capítulo centramos o debate em duas frentes: primeiro em torno da produção acadêmica a respeito do raciocínio geográfico. Mostramos a partir de alguns autores que não há consenso com relação ao tema, muito menos mostra-se plenamente acabado do ponto de vista teórico. Segundo, na reforma curricular que mais que descaracteriza a Geografia na escola. Há muitas críticas, pois a BNCC deixa ver muitas lacunas tendo disponível um volume qualificado de discussões teórico práticas sobre educação, currículo e escola que o país apresenta atualmente. Cabe agora, a nosso ver, ou qualificar o debate sobre raciocínio geográfico uma vez que está posto, ou projetar uma outra educação para a Geografia na escola, apesar da Base. Vale lembrar que no chão da escola muitas Geografias são produzidas.

CAPÍTULO 2

DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS AOS DIRECIONAMENTOS PARA A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

As contribuições teóricas do Círculo de Bakhtin

Por considerarmos que há a necessidade de uma melhor qualificação do processo de ensino e aprendizagem no Ensino de Geografia, principalmente considerando a proposição da BNCC para esta disciplina escolar, trazemos a essa arena de linguagens uma perspectiva que busca por meio da linguagem, lançar luz ao debate acerca do raciocínio geográfico, tendo em vista sua insuficiente discussão teórica.

Dentro deste contexto, nesta pesquisa adotamos os referenciais teóricos do Círculo de Bakhtin, especificamente os textos de Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pavel Medviédev, além das contribuições de Lev Semionovitch Vigotski para a educação, aprendizagem e desenvolvimento humano a fim de pensar uma Geografia Escolar que considere os alunos como sujeitos históricos e espacialmente situados com seu repertório simbólico e cultural.

A partir da perspectiva dialógica do discurso (BRAIT, 2018) o discurso assume papel central para compreendermos de que maneira o aluno constrói seu conhecimento a partir de discursos alheios (ciências, vozes do cotidiano, da mídia etc.) em um contexto de múltiplas relações e interações discursivas que ocorrem em sala de aula e, mais especificamente, nas aulas de Geografia na escola básica.

Para Brait (2018, p 24) “essa é sem dúvida uma das características de uma teoria/análise dialógica do discurso: não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos relevem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate.” Para a autora é importante que os sujeitos falem e a partir de seus enunciados, possam-se chegar às relações dialógicas travadas no nível do discurso. E mais ainda, que o embate de vozes revelem as significações para as quais apontam de seus respectivos lugares sociais.

A linguagem como dimensão constitutiva do ser humano é a condição principal para o estabelecimento de relações sociais (FAIRCLOUGH, 2016) desde a infância,

considerando contextos concretos de interação: em casa, na escola, na igreja, na associação de bairro etc., bem como para o desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2009). Nesse sentido, cabe a partir dos referenciais escolhidos tecer considerações a respeito desse campo simbólico. Compreende-se, portanto, que a linguagem é central para investigar as relações construídas entre o aluno, o professor, conhecimento científico e a realidade socioespacial transformada em conteúdos escolares.

Em um texto datado de 1930 Volóchinov (2019) descreve brevemente a origem da linguagem. A partir de sua orientação marxista, atribui à organização do trabalho e da vida social como promotores do aparecimento dos primeiros sons, e, na sequência de vários fatores e acontecimentos, o aparecimento das palavras e frases até um sistema linguístico organizado. Considera a atividade econômica como força motriz do aparecimento das necessidades de comunicação e de um horizonte intelectual possível. Influenciado por questões histórico-políticas de sua época esse pensador considerava importante uma teoria de linguagem associada à materialidade da vida e buscou em outras questões desenvolver estudos sobre o desenvolvimento da consciência humana considerando a linguagem como elemento constitutivo desse processo.

Mas é a interação discursiva que ganha profundidade em Valentin Volóchinov, em seu livro “Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem” (MFL) publicado em 1929, discute questões sobre sua filosofia da linguagem de orientação marxista. De acordo com Zandawais (2018) dois conceitos da teoria marxista são fundamentais para compreender sua teoria marxista da chamada criação ideológica” no livro MFL (FARACO, 2009): infraestrutura e superestrutura.

Aqui, mesmo que de forma breve, é preciso ressaltar que no período stalinista (1922-1953), o Estado Soviético impingiu ao seu povo uma língua única nacional. E as interpretações teóricas da teoria de Karl Marx, segundo Volóchinov (2017) compreendiam a leitura das contradições sociais de forma mecânica, quase de forma vertical.

Como afirma Zandawais (2018) essas leituras consideradas distorcidas da obra de Marx também serviram ou deram base à criação de uma teoria de linguagem classista desenvolvida por Stalin, a qual foi adotada em seu regime. É nesse contexto inicial do Círculo que as produções irão conceber a palavra como signo que trafega em diferentes classes sociais e contextos diversos, sendo habitada pelas valorações sógnicas sociais das contradições da diversidade social constitutiva da União Soviética de então. E para estudar como a palavra aqui, ali e acolá recebe diferentes tonalidades ideológicas, Volóchinov estudou-a a partir da

infraestrutura, ou seja, da realidade concreta, das linguagens que saiam da boca do povo, dos grupos sociais. E a interação verbal nos estudos literários foi uma das formas encontradas pelo grupo para desenvolver sua filosofia de linguagem, porque o romancista participa da vida social e orquestras as vozes no romance ao observar a realidade (BAKHTIN, 2018).

Falar em interação discursiva ou comunicação discursiva é pressupor relações sociais nas quais o enunciado figura como elo, como atividade, como veículo de significações e constitutiva dessas mesmas relações sociais. É onde a palavra como signo perde sua estabilidade e se torna flexível (ZANDAWAIS, 2018).

Volóchinov (2017, p. 219) afirma que “a interação discursiva é a realidade fundamental da língua”. Para Bakhtin (2016, p. 28) o enunciado é a “real unidade da comunicação discursiva”. Dentro de uma cadeia discursiva que pode se tornar infinita. Ambos os autores concordam que o discurso como linguagem em uso, torna possível a comunicação verbal ao mesmo tempo em que também é transformada.

porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. (BAKHTIN, 2016, p. 28).

No espaço da sala de aula a troca, ou melhor, o caráter responsivo da comunicação verbal pelos enunciados alternados, o conhecimento é compartilhado e ressignificado pelas circunstâncias situacionais. Isso quer dizer que o próprio conhecimento vai sendo valorado de diferentes formas, a partir das relações sociais que são travadas nas aulas de Geografia. Essas interações discursivas que ocorrem tanto nas aulas de Geografia como em qualquer espaço que haja pelo menos duas pessoas (e que pessoalmente não precisam se encontrar, como no espaço do texto) as palavras como signo, ou seja, dotada de valor social, “adquirem orientações próprias a partir das necessidades de uso concreto a que respondem e dos modos como são apropriadas nas falas do cotidiano pelos sujeitos” (ZANDAWAIS, 2018, p. 106).

Para o Círculo, o enunciado, o discurso verbal não tem natureza individual, não se funda no sujeito, muito embora este o verbalize; mas tem uma natureza e uma orientação sociais, pois pressupõe pelo menos dois falantes de uma língua, o objeto do enunciado em uma situação imediata de comunicação discursiva, considerando as posições sociais que esses falantes ocupam, os grupos sociais dos quais fazem parte e a partir dos quais enunciam e encontram apoio, bem como o horizonte social da época vivida da qual participam e se inserem.

De acordo com Volóchinov (2017) o enunciado é um ato único e irrepetível, porque quem o enuncia é um sujeito histórico situado concretamente. Este autor em todos os seus textos é bastante categórico ao fazer afirmações como na citação acima. Considera o uso “real” da língua, ou seja, na vida cotidiana ou nas diversas esferas de atividade humana da criação ideológica (científica, política, literária, religiosa etc.). Mais adiante trataremos deste ponto. A ideia de enunciado concreto é justamente a materialidade da língua como discurso.

Muitas linguagens habitam a sala de aula, pois os sujeitos cujo repertório foi adquirido ao longo da vida, enunciam um discurso estratificado, ou seja, continente de muitas outras linguagens sociais. E tais linguagens valoram os objetos de diferentes formas.

É no romance que Bakhtin (2014) afirma existir uma estratificação da língua concernente a toda diversidade social e às mais várias formas de relações sociais. Essa estratificação social da língua é conhecida do romancista, que vai orquestrá-la no todo de uma obra literária. Foi através de seus estudos sobre os romances de Dostoiévski que Bakhtin (2018) construiu uma rica teoria da dialogismo presente no discurso, isto é, quando um enunciado se reporta um ao outro se respondendo ou antecipando respostas.

As relações dialógicas que Bakhtin (2018) discute em seu estudo só se tornam possíveis por meio da relação entre enunciados que, dotados de autores/interlocutores, ao serem criados, suas posições sociais são expressas. E o que são relações dialógicas? Para Bakhtin (2011, p. 320) “são relações de sentido”.

Como pontua Fiorin (2020, p. 18-19) as relações dialógicas de que ele se ocupou não são o diálogo face a face, mas as relações entre posições sociais” e constituem-se na fronteira entre duas consciências, dois sujeitos. Logo, segundo Bakhtin (2018) não há enunciado sem que algo signifique, sem alguém que o crie e sem uma posição social expressa.

Seria importante então, do ponto de vista do ensino de Geografia que o aluno ou a aluna seja levado/a a produzir sentidos materializados como novos conhecimentos e não reproduzir o mesmo do discurso já dito com outras palavras. Ou seja, que consiga, por meio dos conhecimentos geográficos responder ao sentido do discurso presente nos conteúdos escolares.

Bakhtin (2018) afirma que as relações dialógicas estão fora do campo da linguística por não se tratar da análise dos elementos do texto, embora a materialidade linguística seja um elemento constitutivo do enunciado como a sua parte que se repete (palavras, por exemplo). Mas no campo da metalinguística que considera a língua viva e concreta como discurso

(BAKHTIN, 2018). Dito de outra maneira, o pensamento bakhtiniano perpassa por considerar como o discurso de um sujeito real, concreto e histórico volta-se para o discurso do outro em diferentes graus de concordância e discordância.

As relações dialógicas para Bakhtin (2018) são possíveis entre estilos de linguagem, os dialetos sociais, porque é onde, segundo o autor, se encontram as posições concreto-semânticas; mas também são possíveis no interior de um enunciado. A título de exemplo, podemos fazer a seguinte referência. Em uma palestra sobre as mudanças climáticas um ambientalista foi convidado a palestrar e fez a seguinte afirmação: “O aquecimento global é fruto do uso intenso dos recursos naturais”. Chamamos a atenção para como a expressão “recursos naturais” aparece interiormente dialogizada, pois tal expressão não nasce do discurso ambientalista, mas do discurso capitalista que transformou elementos da natureza em recursos para gerar riqueza. Para o capitalista a água, o solo ou o petróleo são fontes de riqueza, portanto, recursos a serem explorados. Ao tomar essa expressão “recursos naturais” em seu discurso, o ambientalista produz um enunciado bivocal, que faz ver duas vozes, a dele e a do outro (capitalista) que o constitui, mas a relação dialógica é de discordância daquela posição concreto-semântica que afirma que as mudanças climáticas não derivam de atividades humanas.

De acordo com Volóchinov (2019, p. 268) é importante considerar tanto a produção do enunciado (formas verbais) bem como as condições dessa produção. Assim afirma que “seria uma tarefa infrutífera tentar compreender a construção dos enunciados que compõem a comunicação discursiva sem traçar uma relação com as condições sociais reais (a situação) produtoras desses enunciados”.

A construção de um enunciado depende das condições extralinguísticas. É a palavra enquanto signo¹³, portanto valorada, que requer uma resposta ativa de um outro centro de valor. Para Volóchinov (2017, p. 91) “tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo.” A partir dessa citação é possível dizer que, para o autor do Círculo de Bakhtin, algo se torna signo quando possui alguma significação, alguma inscrição de valor quando cria uma imagem de algo, quando está investido de alguma ideologia e quando essa significação expressa algo que lhe é externo.

A ideologia, para o autor, é oriunda do campo dos signos. Segundo Bakhtin (2011, p. 319) “nenhum fenômeno da natureza tem “significado”, só os signos (inclusive as palavras)

¹³ Essa discussão sobre o signo ideológico para o Círculo de Bakhtin será retomada na seção “Produção discursiva de base geográfica dialogicamente orientada”.

têm significado. Por isso, qualquer estudo dos signos, seja qual for o sentido em que tenha avançado, começa obrigatoriamente pela compreensão”.

Consoante Zadwais (2018) a materialidade do signo na palavra depende das condições materiais que os sujeitos vivem, pois, tais condições em seu caráter contraditório, uma vez que diferentes experiências são produzidas e vividas, possibilitam a produção variada de sentidos. A autora comenta que as determinações históricas são a condição para que os signos sejam ideologizados, quer dizer, significados de diferentes formas.

Se pessoas distintas experimentam a fome de forma diferente, a significação do que seja a fome para cada uma será diferente dada as condições históricas. Aqui Zawduais (2018) sugere que o real, sob estas condições, seria instável, sendo permanentemente retrabalhado com o movimento da sociedade. Isso pode abrir uma contrapalavra: a de que independente das experiências de fome, ela existe e aflige milhões de pessoas. Mas, nesse contexto, não se está relativizando tal problema social, mas exemplificando como o real por ser interpretado e significado do lugar social de cada um. Aqui, entra em relação antagônica os pontos de vistas ou os embates em sujeitos ou grupos sociais, por exemplo, na qual a palavra (fome) como signo torna-se neutra por circular em diferentes contextos de significação.

Como já dito e exemplificado, de acordo com Bakhtin (2018, p. 210) as relações dialógicas podem acontecer com a totalidade do enunciado ou apenas com uma parte deste, ou seja, “como signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado de outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro”. Essa parte é interessante e importante para os propósitos desta pesquisa, pois nas interações estabelecidas com os alunos por meio de diferentes atividades, nas quais muitas vozes concretas e discursos sociais estavam presentes, a forma como cada aluno respondeu à essas vozes tornou-se elemento importante para saber como ele se apropriou das linguagens sociais e as ressignificou de sua posição.

De acordo com Faraco (2009) quando um signo reflete uma realidade ele está dizendo como dada realidade é ou se apresenta para um dado sujeito ou grupo social, mas não apenas como um reflexo do que aconteceu ou acontece, ou mesmo pela forma como as coisas estão constituídas. De acordo com esse autor, o processo de refletir se dá sempre pela refração da realidade, ou seja, pelo modo como essa realidade é significada a partir de uma posição axiológica assumida, uma posição de valor. Diferentes posições axiológicas assumidas no discurso apresentam o objeto do discurso a partir de um ponto de vista, de uma visão de mundo, de uma ideologia.

A refração, é desse modo, uma condição necessária do signo na concepção do Círculo de Bakhtin. Em outros termos, para o Círculo, não é possível significar sem refratar. Isso porque as significações não estão dadas no signo em si, nem estão garantidas por um sistema semântico abstrato, único e atemporal, nem pela referência a um mundo dado uniforme e transparentemente, mas são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais (FARACO, 2009. p. 51).

Quando falamos que algo é bom ou ruim, certo ou errado, justo ou injusto, agradável ou mesmo aceitável ou não etc., estamos avaliando o objeto do discurso a partir de uma posição assumida, de uma presunção de valor que norteia e sustenta não somente nosso projeto de discurso, mas o conjunto de nossas ações sobre/com/no mundo. E isso constitui o averso do discurso, o seu outro (FIORIN, 2011). Assim, o dito sobre algo é também uma avaliação sobre este.

Para Ponzio (2012, p. 112) o signo está inserido em “um processo de interação social e reflete a realidade de ponto de vista ideológico; além do que a existência de um signo ideológico, como também sua recepção-interpretação, “pressupõe a existência de vínculos sociais”. Nota-se a fecundidade desta citação que faz ver que os processos de produção e interpretação de signos são socialmente condicionados pela posição ideológica assumida pelo falante.

Como afirma Volóchinov (2017, p. 95) o signo ideológico não se forma da consciência individual, mas entre consciências, nas situações concretas, no meio social, nos embates que são travados em torno de algo, nas disputas de classe. Esse autor considera “a palavra é o fenômeno *par excellence*” (idem, 2017, p. 98).

Para Volóchinov (2017) a palavra é um signo neutro, ou seja, ela pode ser utilizada pelas diversas formações ideológicas: científica, religiosa, política, econômica. Uma mesma palavra pode ser usada em diferentes projetos particulares. Ao mesmo tempo a palavra possui história e muitos significados a habitam. A palavra por assim dizer pode adquirir diversas apreciações de valor a depender de como é utilizada. A palavra também constitui o discurso interior da consciência individual, pois como coloca Volóchinov (2017) a consciência é sociológica porque povoada por signos que se formam entre os indivíduos.

Para Volóchinov, (2017. 100) “esse papel excepcional da palavra como um meio da consciência, determina o fato de que a palavra acompanha toda a criação ideológica como seu ingrediente indispensável” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 100). O autor considera que a palavra não pode substituir todos os signos, como por exemplo, ao citar que a palavra não pode

substituir uma obra musical ou mesmo gestos corporais que realizamos em nossa comunicação cotidiana. Dito de outra maneira: nem tudo pode ser expresso pelo discurso verbal. Mas o autor admite também que qualquer produção sónica, mesmo não verbalmente materializada, é acompanhada de uma “refração ideológica da palavra”, isto é, da palavra com alguma avaliação social.

Nenhum signo cultural permanece isolado se for compreendido e ponderado, pois ele passa a fazer parte da unidade da consciência verbalmente formalizada. A consciência sempre saberá encontrar alguma aproximação verbal com o signo cultural. Por isso, em torno de todo signo ideológico se formam como que círculos crescentes de respostas e ressonâncias verbais. Qualquer refração ideológica da existência em formação, em qualquer material signifiante que seja, é acompanhada pela refração ideológica na palavra como um fenômeno obrigatório concomitante. A palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação. (VOLOCHINOV, 2017, p. 101).

No contexto da sala de aula o professor para interagir além da linguagem científica da ciência de referência, utiliza outros meios com os alunos. Esses outros meios são modos de enunciar e de construir diferentes relações sociais em situações de ensino- aprendizagem. Nesse sentido, o professor de Geografia se vale de diferentes “gêneros do discurso” para ministrar suas aulas, que são diferentes formas de comunicação, de projetos de dizer. O mapa, o texto verbal, a música, o documentário, o filme, a reportagem, o romance, a aula de campo, o conto, a entrevista, entre tantas outras, são formas nas quais a comunicação verbal se materializa.

Se a situação extraverbal é um dos elementos condicionantes como postula Volóchinov (2017) certas formas de agir e interagir com os alunos são mais regulares que outras na prática docente, pois o professor vai considerar as características das suas turmas: a idade, a origem social, a classe social, o território da qual a escola faz parte, a cultura da escola, as famílias etc. Nesse sentido, cada relação social será mediada a partir de um contexto específico de “formas relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2017, p. 262) - os gêneros do discurso - que cumprirão o papel de compor e constituir as interações e as atividades em sala de aula. A depender dos objetivos de cada aula e dos conteúdos a serem ministrados, diferentes gêneros podem ser mobilizados.

Bakhtin (2011) afirma que nós, pessoas de carne e osso, usamos em nossa vida variados gêneros como forma de organizar nossas atividades mesmo não se dando conta disso. Tais gêneros podem ser orais ou escritos, mais simples ou mais complexos.

Falamos por meio de gêneros do discurso. Para tanto, imaginemos que o professor de Geografia vai trabalhar o conteúdo urbanização. Ele cumprimenta a turma (gênero oral) e

usa uma linguagem informal (reconhecendo a importância de para quem se fala). Ele pode utilizar o livro didático, uma canção ou matéria de jornal. Ele problematiza o tema, elenca pontos no quadro em tópicos (sumarização) promove um debate e pede a seus alunos que produzam um pequeno relato da história de sua família no lugar onde habitam. Observemos a variedade de gêneros ele utilizou de forma mais ou menos consciente, alguns usos mais conscientes que outros, para dar conta de uma situação de ensino-aprendizagem.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade tem sido elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. (BAKHTIN, 2016, p. 12.).

E a escola, que pertence à esfera educacional possui seus próprios gêneros (a aula, a reunião pedagógica, o conselho de classe, o diário de notas, o livro didático, a pauta da reunião de pais ou responsáveis etc.) e toma emprestado gêneros de outros campos: o romance, o mapa, a matéria de jornal, o boletim meteorológico.

De acordo com Bakhtin (2016, p. 15) os gêneros discursivos são heterogêneos e diversos; podem ser primários (simples) ligados à vida cotidiana – “as réplicas do cotidiano” - ou como chama “ideologia do cotidiano” e os secundários (complexos). O autor dá maior ênfase aos complexos, pois participam das formações ideológicas da vida social mais organizada: o artigo científico, a obra artística, o tratado filosófico, o documentário jornalístico, a norma jurídica, as ordens militares, o plano de aula etc.

De acordo com Bakhtin (2011, 2016) três elementos são fundamentais para o estudo de gêneros discursivos: o estilo, a composição e o conteúdo temático. O estilo tem a ver, segundo o autor, com as escolhas das palavras, das formas linguísticas, recursos fraseológicos, sintáticos disponíveis. Atualmente, pode se estender essa noção ao uso de diferentes linguagens e suportes textuais. Assim, o estilo é a forma individual por meio do qual o falante molda seu discurso (estilo de linguagem) de acordo com o gênero da comunicação discursiva e da esfera de atividade e deixa sua assinatura.

Nem todos os gêneros “permitem” que haja essa possibilidade de inserir a marca individual, como por exemplo, pode ser notado em gêneros oficiais, militares, bulas de remédio, aqueles que organizam na forma da norma alguma ordem; estes são menos propensos. Nesses gêneros a criatividade é quase nula, devido ao grau de formalidade dessas atividades. Diferente

dos gêneros literários, principalmente os de ficção científica, nos quais a individualidade do autor é parte preponderante do gênero (BAKHTIN, 2016).

O segundo elemento de um gênero discursivo é a composição. Para Bakhtin (2011, 2016) cada gênero do discurso, seja ele simples do cotidiano ou complexo, oral o escrito, possui uma forma de composição que o caracteriza e que o diferencia de outro. Assim, a forma composicional diz respeito à estrutura do gênero, na qual nossa vontade discursiva deverá “se encaixar” para que nosso projeto de discurso se realize. É onde estão localizadas as partes que sempre se repetem. Um exemplo familiar é a forma de um mapa. Normalmente, compõe-se de um título, uma área delimitada, legenda, escala gráfica ou numérica, conteúdo informativo, coordenadas cartográficas e delimitação do Norte geográfico para efeitos de localização. Veremos que em um mapa, não cabe a escrita de um poema ou de um vídeo. Assim como ao caráter de brevidade de um bilhete não cabe a construção de um texto normativo. A forma, portanto, é a estrutura própria do gênero do discurso.

Por fim, o terceiro elemento: o tema. Algumas questões são importantes serem consideradas. Na voz de Volóchinov (2017, p. 227-228)

Uma significação única e determinada, isto é, sentido único pertence a qualquer enunciado como uma totalidade. O sentido da totalidade do enunciado será chamado de seu tema. O tema deve ser único, caso contrário não teremos nenhum fundamento para falar sobre um enunciado. Em sua essência, o tema deste é individual e irrepitível como o próprio enunciado. Ele expressa a situação histórica concreta que gerou o enunciado.

Para esse autor o tema não apenas se realizada com as escolhas dos recursos linguísticos, mas também pela situação extraverbal do enunciado, como já discutido. Afirma que em cada tema há também uma determinada significação; considera o tema como algo “indivisível” ao enunciado, pois é pela significação da totalidade do tema que se materializa o projeto do discurso do falante. O tema, portanto, tem a ver com o sentido, com a totalidade do enunciado, que não se repete.

De acordo com Rojo e Barbosa (2015) o tema é o conteúdo temático (objeto do discurso) mais sua apreciação de valor. Cada esfera de atividade possui os temas que lhe são mais correntes. Para as autoras é o mais importante para o Círculo, pois marca e testifica a historicidade da comunicação discursiva. Ou seja, quando falamos de algo fazemos ecoar a ideologia que sustenta nosso projeto de discurso. É assim que os sentidos ecoam nos discursos respondem ou antecipam respostas de outros discursos. Logo, o falante em sua vontade discursiva, não apenas fala que as mudanças climáticas são um evento natural, na qual a temperatura global oscila no tempo geológico. Normalmente, quem assume essa posição

axiológica sobre o referido conteúdo temático, também nega, refuta, ridiculariza ou discorda do discurso (do outro) que afirma que a mudança do clima é oriunda das ações antropogênicas.

Não se trata apenas de descrever o fenômeno, é também “embebê-lo” de uma presunção social de valor, de um certo “acento valorativo” (VOLÓCHINO, 2017), de um “tom expressivo” que delimita sua posição axiológica perante o outro que reverbera sobre o objeto do discurso. É também a forma singular e única de organização do conteúdo. É nesse embate que os sentidos são gerados e postos em circulação.

As esferas da atividade humana, como dito, são campos de formações ideológicas (MEDVIÉDEV, 2016) nas quais desenvolvem-se práticas sociais concretas e, em relações os sujeitos produzem sentidos, através de discursos materializados em enunciados e esses enunciados fazem ecoar outros. A produção sónica no campo social se dá por meio tanto da ideologia do cotidiano quanto das formações ideológicas superiores.

Para o Círculo os enunciados possuem uma parte repetível e ou irrepetível. O tema é aquilo que não se repete em um enunciado e que marca a singularidade da produção discursiva. Isso quer dizer que as palavras que utilizamos em nossa comunicação ou situações de interação discursiva são mobilizadas por cada um. A materialidade linguística é aquilo que se repete no discurso, a sua significação. O tema é que não se repete. É o sentido que pode ser observado nas discussões nos textos de Bakhtin (CEREJA, 2017). Sobre isso, Volóchinov (2017, p. 229) ainda afirma que “o tema deve apoiar-se em alguma significação estável, caso contrário ele perderá a sua conexão com aquilo que veio antes e que veio depois, ou seja, perderá totalmente seu sentido”.

De acordo com Faraco (2009, p. 59)

Bakhtin detalha, agora, esse modo de percepção da dinâmica da criação ideológica e passa a falar da dialogicidade de todo dizer. [...] a) *todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já dito”*. [...] b) *todo dizer é orientado para a resposta*. [...] c) *todo dizer é internamente dialogizado*” (itálico do original).

Se não estivéssemos sempre utilizando as palavras existentes com seus significados estáveis (materialidade da língua) seria muito difícil ou mesmo impossível o estabelecimento da comunicação discursiva. Daí porque para Bakhtin o mais importante é o sentido atribuindo ao significado das palavras, pois é por meio do sentido que a totalidade do tema se realiza e materializa, e, conseqüentemente, a posição assumida pelo falante na linguagem. O dado repetível de cada enunciado são os significados das palavras dos quais o sentido/tema é veiculado.

Para finalizar esta parte observemos essa interessante citação de Rojo e Barbosa (2015, p. 88): “é que os sentidos que vamos atribuindo a uma palavra em nossos enunciados, embora únicos e irrepetíveis, vão se acumulando como significação das palavras e, por isso, estas mudam de sentido: pelo acúmulo de valor ideológico que vão adquirindo”.

As relações discursivas e o curso do desenvolvimento humano em Vygotsky

Como vimos com os pressupostos do Círculo, o discurso entra como elo da cadeia de interação verbal dos sujeitos constituindo-os ao mesmo tempo em que vão, continuamente, diferenciando se uns dos outros. Daí ser a linguagem constitutiva de todo projeto discursivo. agora veremos brevemente como Vygotsky pensava a questão da linguagem e sua relação com a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Lev Vygotsky foi um psicólogo e educador russo que desenvolveu uma teoria sociocultural da aprendizagem, que inclui uma concepção particular de linguagem. Para Vygotsky (2009) a linguagem é uma ferramenta essencial para o pensamento e a comunicação, e é um dos principais meios pelos quais os seres humanos constroem significado e compreendem o mundo ao seu redor.

Nesta aposta, há também as interações discursivas que acontecem na sala de aula por meio das quais os enunciados constituem-se e respondem-se reciprocamente. E como afirma Bakhtin (2011) atrás de cada enunciado há um autor que participa ativamente de suas relações sociais. Como nosso objetivo de pesquisa tem a ver tanto com o discurso como com as relações discursivas, é igualmente importante a referência alguns conceitos desenvolvidos por Vygotsky e seus interlocutores, uma vez que permite pensar as relações dialógicas que são construídas pelo professor entre o aluno e o conhecimento.

Embora tenha morrido muito jovem, com apenas 37 anos, Vygotsky produziu uma grande quantidade de textos sobre diversos temas que não apenas ligados à psicologia. Sua produção foi bastante densa e fecunda. Com base em Karl Marx, uma de suas premissas básicas era de que para que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorresse - a ação consciente, a atenção voluntária, o pensamento abstrato, o comportamento intencional, a memória ativa - era preciso que o indivíduo estivesse inserido na cultura, e só por meio desta isso seria possível. Logo, é preciso relacionar a atividade humana em suas condições concretas de vida para que o sujeito se desenvolva.

Como afirma Oliveira (1992, p. 22)

Vigotski, Luria e Leontiev faziam parte de um grupo de jovens intelectuais da Rússia do pós-Revolução, que trabalhava num clima de grande idealismo e efervescência intelectual. Baseados na crença de emergência de uma nova sociedade, seu objetivo mais amplo era a busca do "novo", de uma ligação entre a produção científica e o regime social recém-implantado. Mais especificamente, buscavam a construção de uma "nova psicologia", que consistisse numa síntese entre duas fortes tendências na psicologia no início do século.

Como dito, esses autores buscavam construir uma nova psicologia que fosse uma síntese (dialética) que respondesse às lacunas deixadas pelas tendências dos estudos psicológicos de então – natural e a mental. Com isso, uma outra premissa que se aceitava, era a de que o homem é constituído de uma dimensão biológica e outra social, unindo corpo e mente. A partir desse pressuposto o indivíduo passaria de ser biológico para ser social, uma vez que a mediação social é fundamental para o desenvolvimento.

De acordo com Oliveira (1992, p.23) três questões bases foram postas por Vygotsky para o desenvolvimento de seus estudos, quais sejam,

a) as funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral; b) o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico; c) a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (p. 23).

Esse suporte biológico que é base para as funções psicológicas é o cérebro, que é tomada como potentemente plástico - é a plasticidade cerebral que torna o homem um ser incrivelmente adaptável a diferentes culturas - e como um sistema aberto, isto é, não prontamente acabado, mas que dispõe de capacidade para se modificar a partir de situações de aprendizagem.

Para Vygotsky o desenvolvimento acontece de fora para dentro, ou seja, das relações interpessoais, entre os sujeitos, e posteriormente, para dentro do indivíduo, em um processo de internalização, no qual o indivíduo reconstrói os significados socialmente dados. Assim, o desenvolvimento do indivíduo precisa, do que se chama de “outro social”, da cultura em sentido amplo, ou mais especificamente, de situações que gerem aprendizagem.

Para compreender o desenvolvimento humano a partir do olhar de Vigotski, e pensar o espaço das aulas de Geografia como promotor de uma forma de se apropriar de parte da cultura, é preciso discutir alguns conceitos-chave por ele desenvolvidos, tais como mediação, zona de desenvolvimento proximal, desenvolvimento, aprendizagem, pensamento, linguagem entre outros.

Antes de mais nada, é preciso ressaltar que, para o referido autor, a cultura é uma dimensão importante da vida em sociedade, concreta e que, para o desenvolvimento do indivíduo e das funções psicológicas superiores, esta precisa estar inserido em espaço social letrado para se apropriar dos sistemas simbólicos para estabelecer sua relação com o mundo.

O conceito de mediação, portanto, é central para compreender de que forma as relações em indivíduos acontecem e como elas fomentam o desenvolvimento. De acordo com Oliveira (2001, p. 26) “mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. A partir deste conceito, é possível afirmar que, a relação entre o sujeito e o mundo acontece de forma indireta, isto é, desde que haja um elemento mediador dessa relação.

Para Luria (1991) a atividade consciente do homem se realiza a partir de mediadores, tais como os instrumentos e signos. Este autor discorre que, por meio do trabalho, o homem em sua história emprega instrumentos que possibilitam a construção de sua relação com a natureza, mormente tomada como ambiente. “É o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humanas” (OLIVEIRA, 2001, p. 28). Oliveira (2001) afirma que “o instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza” (idem. p. 29).

Por meio de instrumentos de trabalho, dos signos e da ação desenvolvida em grupo, o indivíduo é capaz de desenvolver sua consciência. São as situações da vida concreta que possibilitam esse desenvolvimento. Como aqui há uma acepção marxista de trabalho que funda e busca explicar a relação com a natureza, pois é possível dizer que, é por meio do trabalho que o homem toma consciência de si, do mundo e daquilo que faz no ambiente, juntamente com a presença do outro social, dos seus interlocutores e da cultura. O que povoa esta consciência é justamente os signos da realidade social.

Como afirma Vygotsky (2007, p. 62) “a abordagem dialética admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nelas provocadas, novas condições para sua existência”.

Outro elemento mediador estabelecido por Vygotsky são os signos. Como afirma Oliveira (2001, p. 30) “signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos e situações”. Nesse ponto, aquele autor se aproxima do Círculo, pois além de ampliar a nossa capacidade de ação sobre o mundo, os signos representam

a realidade, constituindo-a como parte material da realidade sócio-histórica (PONZIO, 2021). Assim como os instrumentos estão para o desenvolvimento de atividades externas ao corpo, os signos estão para o desenvolvimento de atividades psicológicas, isto é, para aquelas que se desenvolvem no interior do indivíduo. Como afirma Oliveira (2001, p. 30)

São orientados para dentro para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos.

De modo mais específico tem-se a linguagem como um sistema simbólico, como dimensão que diferencia o homem do animal que participa como mediador do homem no mundo e da construção de sua relação com este e com o grupo social do qual faz parte.

Luria (1991, p. 77) afirma que “o surgimento da linguagem é a segunda condição que leva à formação da atividade consciente de estrutura complexa à formação da atividade consciente de estrutura complexa do homem”. De acordo com Oliveira (2001) a linguagem desempenha duas funções fundamentais para isso, a saber, a possibilidade de comunicação social e de generalização.

O surgimento da linguagem imprime ao menos três mudanças essenciais à atividade consciente do homem. A primeira dessas mudanças consiste em que, designando os objetos e eventos do mundo exterior com palavras isoladas ou combinações de palavras, a linguagem permite discriminar esses objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória. Resulta daí que o homem está em condições de lidar com os objetos do mundo exterior do mundo exterior inclusive quando eles estão ausentes. (LURIA, 1991, p. 80).

A linguagem permite que o homem estabeleça a sua relação com o mundo de forma indireta, isto é, ele é capaz de lidar com o mundo mesmo que os objetos não estejam presentes no momento que se direciona a eles. É por meio da linguagem que o indivíduo consegue se comunicar com os outros, constituindo essas mesmas relações e construir suas relações sociais, pois a palavra carrega consigo significados construídos no espaço social e o indivíduo em desenvolvimento se apropria desses significados a partir de suas experiências concretas. Aqui a riqueza da sala de aula é a possibilidade de acessar diferentes conhecimentos, e no caso da Geografia, o acesso aos conceitos, categorias, teorias etc.

De acordo com Vygotsky (2009) a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um sistema simbólico que permite a mediação do pensamento. Ele argumentou que o uso da linguagem permite que os seres humanos internalizem a cultura e a

sociedade em que vivem, e que a aprendizagem ocorre em um contexto social e cultural, no qual a linguagem é fundamental.

Vygotsky (2009) também enfatizou que a linguagem é uma habilidade que é desenvolvida em colaboração com outros indivíduos. Assim, a linguagem desempenha um papel crucial na promoção do desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem, permitindo que os indivíduos internalizem novos conhecimentos e conceitos através da interação com outros indivíduos em seu ambiente sociocultural.

Nesse sentido, é importante o conceito de internalização para compreender como o indivíduo se apropria desses significados que as palavras carregam. Como dito anteriormente, de acordo com Vigotski, para que o desenvolvimento ocorra, é preciso que o indivíduo se aproprie dos sistemas simbólicos dados pela cultura. Essa apropriação supõe um sujeito ativo. Esse processo de apropriação como se sabe, não acontece de forma passiva muito menos de forma rápida; o autor concebe o homem com sujeito que interage ativamente em situações de aprendizagem.

A internalização é a “reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 2007, p. 56). Esse processo de reconstrução supõe um sujeito ativo, o que deixa de lado qualquer aceção de passividade deste ou a cultura como determinante da consciência do indivíduo; por isso também se fala de apropriação. A partir disso, o autor elabora três premissas. Vejamos.

Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...] Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...] A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p. 57-58). (itálico no original).

O desenvolvimento humano acontece, para Vygotsky, “de fora para dentro”, isto é, a partir do processo de internalização, mediado pelos sistemas simbólicos. Tais sistemas simbólicos são produzidos nas relações sociais, no espaço social. Essa internalização é a apropriação de signos da realidade. Os signos, portanto, que são representações da realidade para Vygotsky, atuam como mediadores de processos psicológicos de operação mental sobre o mundo.

Como afirma Oliveira (2001, p. 35) “essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções”.

Observemos que o signo verbal - a palavra- para o Círculo, é uma parte material de conhecimento e estruturação simbólica do próprio real e que atua na fronteira entre os sujeitos, em contínuo processo de valoração ideológica dos objetos, da natureza, dos sujeitos, emoções, das situações concretas do cotidiano etc.

Uma outra questão fundamental para Vygotsky é a relação entre pensamento e linguagem. Este autor afirma que ambos têm origens e seguem percursos de desenvolvimento diferentes, mas que, em um dado momento da vida do indivíduo eles se cruzam. Há, assim, uma fase pré-verbal na criança, caracterizada pelo que ele acha de “inteligência prática”, aquela que não precisa da linguagem para agir (OLIVEIRA, 2001). “Quando o pensamento e a linguagem se encontram [...] a fala torna-se intelectual, com função simbólica generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem” (idem, 2001, p 47) e a linguagem torna-se racional.

De acordo com Oliveira (2001) e como dito anteriormente, à linguagem são atribuídas duas funções básicas, quais sejam, a de intercâmbio social (comunicação); a condição para a produção dos significados, a partir das necessidades que surgem na vida concreta da relação entre os indivíduos e; a de gerar o pensamento generalizante, que segue à apropriação dos significados e conceitos produzidos pela cultura, possibilitando lidar com os objetos, fenômenos, pessoas e eventos mesmo que estes estejam ausentes. Assim, o indivíduo não precisaria explicar sempre as palavras que usa para comunicar de alguma forma, pois socialmente seus significados já circulam e são conhecidos.

Para Vygotsky é importante o estudo das entradas do desenvolvimento humano, a saber a filogênese (da espécie) a ontogênese (indivíduo) sociogênese (grupo social) e microgênese (nível microscópico e particular).

De acordo com Vygotsky a filogênese se refere ao desenvolvimento biológico da espécie humana ao longo do tempo, e é um fator que influencia o desenvolvimento humano, mas não é suficiente para explicá-lo completamente. A ontogênese se refere ao desenvolvimento individual de um ser humano, desde o nascimento até a idade adulta, que é influenciado por fatores biológicos, sociais, culturais e históricos. A ontogênese é caracterizada por um processo contínuo de mudança e transformação, impulsionado pela interação social e pela experiência do indivíduo com o mundo ao seu redor.

Vygotsky argumentou que a sociogênese é responsável pela criação e transmissão das ferramentas culturais e dos sistemas simbólicos que permitem que os seres humanos se

comuniquem, aprendam, resolvam problemas e criem conhecimentos. Essas ferramentas incluem a linguagem, os sistemas de numeração, os sistemas de escrita, as tecnologias e as formas de organização social. A microgênese é o processo de desenvolvimento do pensamento humano no nível individual, ou seja, o processo de como um indivíduo desenvolve suas habilidades cognitivas ao longo do tempo.

Assim, para o autor, o desenvolvimento parte dessas quatro dimensões. Esse conhecimento é fundamental para entender de que forma o indivíduo passar de um ser biológico para um sócio-histórico, pois são os planos genéticos do desenvolvimento. O processo é fruto da relação dialética entre esses quatro planos.

Como afirma Oliveira (2001, p. 56) para ele [Vigotski] o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. E “o aprendizado é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc. é um processo que se diferencia dos fatores inatos [...]” (idem, p. 57). Aqui, o aprendizado “puxa” o desenvolvimento.

Vygotsky mesmo afirma que há uma pré-aprendizagem anterior à aprendizagem escolar, pois que a criança em contato com os adultos, começa a se apropriar de elementos da cultura – nome dos objetos, a língua, por exemplo, e isso já é uma forma de aprendizagem. Assim afirma,

Pela sua importância, este processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar. Todavia, quando a criança, com as suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica de aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. (VYGOTSKY, 2009, p. 110).

Para que o indivíduo se desenvolva ele precisa, nesta perspectiva, desenvolver as funções psicológicas superiores proporcionadas pela cultura, ou seja, é a cultura que vai fornecer os sistemas simbólicos de que a criança precisa para desenvolver tais funções psicológicas. As relações sociais são, portanto, elementos fundamentais para o aprendizado, pois elas propiciam ao indivíduo adquirir aquilo que não conseguiria sozinho. Nesse sentido, o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)* é importante para o entendimento.

Para falar deste conceito, é importante antes, informar dois níveis de desenvolvimento considerados por Vygotsky, quais sejam, o *desenvolvimento real* ou *efetivo* e

o potencial. Assim explica o autor sobre o nível no qual a criança já realiza uma atividade sozinha: “entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psíquicas da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VYGOTSKY, 2010, p. 111). Mais adiante ele corrobora que “as únicas provas tomadas em consideração para indicar o desenvolvimento psíquico são as que a criança supera por si só, sem ajuda dos outros e sem perguntas-guia ou demonstração” (VYGOTSKY, 2010, p. 112).

Sobre o nível de desenvolvimento potencial Vygotsky (2010, p. 112) afirma que “a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança; [...] o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial.

Para o autor, o real é aquilo que a criança já sabe fazer sozinha e o potencial é aquilo que ela consegue fazer com a ajuda de uma outra pessoa. É nesse hiato, entre o que ela sabe fazer por si só e o que ela pode fazer com a ajuda de outro, em uma relação mediada, que se processa e na qual se deve atuar com vistas à aprendizagem, a zona de desenvolvimento proximal. É nesta zona onde a mediação deve atuar. Claro que, o objetivo, no caso da aprendizagem é que a criança, após um tempo, consiga ser autônoma, isto é, ser capaz de realizar sozinha aquilo que só conseguiria fazer com a ajuda de alguém, seja capaz de operar sobre algo, produzir hipóteses, fazer inferências etc.

Dados ao conhecimento estes dois níveis considerados por Vygotsky, passemos ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, para na próxima seção, apresentar algumas implicações para as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola.

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKI, 2007, p. 97).

Esse conceito, como mesmo afirma o autor, é importante para saber onde agir para que a criança desenvolva, para que aprenda aqui que ainda não sabe. Considera importante, então, identificar o que a criança já sabe; conhecer esse nível do que ela consegue fazer por isso só, é fundamental para conceber as próximas etapas da aprendizagem.

As proposições teóricas elaboradas por Vygotsky são, sem sombra de dúvidas, muito fecundas às práticas pedagógicas. Como já dito este autor se preocupa com questões

fundamentais sobre o desenvolvimento e aprendizagem humanas. Houve também, de sua parte, a preocupação com a educação, uma vez que discutiu a questão da aprendizagem fora e dentro da escola.

Como esta instituição é o *locus* privilegiado e eleito socialmente para o ato de ensinar e aprender, e como Vygotsky privilegiou seus esforços em compreender a gênese do desenvolvimento humano, concentrando esforços nas funções psicológicas superiores e por considerar, fortemente, a cultura e seus respectivos sistemas simbólicos apropriados pelo sujeito como elementos preponderantes para tal desenvolvimento, é nesse sentido que a escola pode se apossar imensamente de seus escritos e se inspirar nas suas contribuições teóricas.

Primeiro que a concepção de sujeito elaborada pelo autor é totalmente diferente do que tradicionalmente foi estipulado para a escola. Vygotsky toma o sujeito como aquele que interage e age nas relações sociais e são nessas relações que ele se desenvolve, por meio das quais tem contato com a cultura, com os objetos e artefatos culturais de que precisa, tais como a fala, a escrita, os significados das palavras, as construções imagéticas, as produções sonoras e audiovisuais etc.

Outra implicação como dito é a escola como um dos *locus* do desenvolvimento humano e da apropriação da cultura. Se Vygotsky considera que a aprendizagem segue o desenvolvimento, é a escola que, intencionalmente, deve fornecer ou possibilitar as situações de aprendizagem para apropriação dos signos sociais, dos sistemas simbólicos culturalmente dados, dos discursos. Isso significa que, a escola deve trabalhar com ferramentas que diagnostiquem o que a criança, o adolescente, o jovem e o adulto sabem, sendo necessário gastar esforços sobre isso, para concentrar-se naquilo que o aluno pode aprender com a ajuda do seu colega de classe ou com seu professor, enfim, com seu outro social. Neste sentido, a escola tem como grande função possibilitar acesso ao pensamento científico. É na escola que se tem acesso a muitas das formas simbólicas construídas pela cultura, das quais o conhecimento científico é uma delas.

As interações sociais que acontecem na escola, esse contato com os outros, são fontes profícuas de aprendizagem, de apropriação de significados e de reconstrução destes, de identificação de si perante o outro. A escola deve se adiantar em proporcionar, por exemplo, atividades em grupo, momento de intercâmbio e interação, diferentes atividades nas diferentes disciplinas escolares.

Como afirma Oliveira (2001, p. 63)

o processo de ensino-aprendizado deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança – num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido – e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido neste processo estará balizado também pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento real.

A autora ainda afirma que, cabe ao professor atuar no nível de desenvolvimento real da criança. Ou seja, cabe ao professor, preparar e aplicar estratégias didático-pedagógicas para que a aprendizagem seja proporcionada ao aluno. O professor é, portanto, o agente da mediação pedagógica por excelência, uma vez que lhe compete a tarefa de elaborar situações e materiais didáticos para que o aluno aprenda, coisa muito diferente do que postula a reforma do Ensino Médio e sua proposta de inclusão do notório saber na escola. O professor é o profissional mais capacitado para articular múltiplas dimensões da cultura em uma situação de ensino-aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento humano.

Oliveira (2001) mesmo alerta para que não se faça uma leitura leviana de Vygotsky, e tomando a sala de aula como um ambiente de autoridade sobre o aluno, sobre aquele que aprende. Logo, é preciso ponderar que, o aluno é um sujeito ativo e a ação do professor não deve ser autoritária, embora seja necessária para o desenvolvimento daquele. Numa perspectiva dialética, as condições de aprendizagem, influenciam as condições de ensino e vice-versa.

O bom ensino para Vygotsky é aquele que se adianta ao desenvolvimento, isto é, aquele que se preocupa em trabalhar dentro da potencialidade do aluno, a partir daquilo que ele já sabe, visando, conseqüentemente, sua autonomia, ou seja, visando que o aluno realize uma atividade sozinho. Isso implica em um processo de ensino-aprendizagem no qual o aluno seja capaz, ao final, de fazer sozinho, de elaborar hipóteses, de abstração, de fazer deduções, de resolver problemas, de se fazer entender perante os outros; que seja capaz de se apropriar da cultura e recriar, e nisso, manter o processo histórico-social em movimento.

O objetivo desta seção foi apresentar os principais temas pesquisados por Vygotsky e alguns dos conceitos que nos ajudam a pensar a Geografia na escola. Sem a pretensão de esgotar a situação, ressaltamos as convergências entre este autor e Bakhtin com relação à interação social e os diferentes papéis que a linguagem assume na constituição dos sujeitos e na construção do conhecimento.

Ensino de Geografia e as relações dialógicas: os conteúdos escolares, a mediação docente, as interações discursivas e o/a aluno/a

Neste texto esboçamos, teoricamente, o que foi apresentado nos dois textos anteriores sobre o Círculo e a respeito de Vygotsky, ao mesmo tempo em que inserimos agora as contribuições de Paulo Freire com a finalidade de, a partir deste último autor o ensino de Geografia na escola transpasse a barreira tanto do conteudismo quanto do suposto ensino despolitizado como argumentou Lacoste (2012).

É a partir do pensamento de Paulo Freire que identificamos um ensino como ato político, no sentido de, explicitamente, definir os sentidos de Geografia na escola quando o aluno ou a aluna aprende a construir seus conhecimentos escolares. Esta Geografia politicamente situada relaciona a aprendizagem do conteúdo com a busca do desenvolvimento da autonomia para atuação no espaço público e na sociedade, considerando o lugar social deste sujeito em formação. Ou seja, que o discente seja capaz de questionar o estado das coisas em um contexto de produção desigual capitalista do espaço e proponha uma outra racionalidade. Assim, para direcionar nossa argumentação, seguiremos o seguinte questionamento: após a aprendizagem dos conteúdos geográficos, o que resta ao/a aluno/a?

O trabalho didático-pedagógico com a Geografia na escola busca, entre outras questões, orientar o olhar do aluno para o mundo a partir do espaço geográfico (CALLAI, 2010) ou como alguns queiram, para as práticas espaciais, para o território usado e em uso, e para as espacialidades cotidianas. Nesse sentido, a lente da Geografia como ciência vai conceber, especificamente, uma pluralidade de possibilidades para ensinar e aprender na escola.

Como o papel da escola a partir da perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (2009) é inserir o aluno no mundo da cultura (REGO, 2014), pois esta instituição promove a construção sistematizada e intencional de novos saberes, o espaço das aulas de Geografia é um momento no qual podem ser confrontados os saberes cotidianos dos alunos com os conceitos científicos (CAVALCANTI, 2019) em um movimento de ação e reflexão contínua em que a realidade é parte constituinte do processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 2018).

O ponto de contato por meio do qual queremos relacionar entre Vygotsky e o Círculo é a linguagem e a interação social, respeitando as inclinações teóricas dos respectivos autores e reconhecendo suas diferenças.

No caso desta pesquisa as relações dialógicas que nascem da interação entre ao menos duas consciências, promovem assim a reconstrução permanente do objeto e, na escola, dos conteúdos escolares que estão sempre sendo revisitados. Dito de outra forma, as relações construídas nas diferentes situações de ensino-aprendizagem buscam inserir os alunos e alunas no universo discursivo da Geografia e no dos discursos do cotidiano que ecoam dos conteúdos escolares. Como aponta Moreira (2019, p. 166) “a linguagem é o ponto nevrálgico de uma ciência porque é com ela que se capta e se sintetiza a realidade sensível”.

Surgem, então, duas questões: a) como inserir o aluno no universo da linguagem da ciência geográfica e; b) como ajudá-lo a mobilizar essa linguagem para ressignificar a realidade transformada em conteúdos escolares. Aqui aponta-se para uma relação indissociável entre aprender ambas as linguagens (da ciência e as linguagens sociais presentes nos conteúdos) a um só tempo.

Cavalcanti (2019) afirma que o trabalho com os conceitos pode ser um caminho a trilhar na construção do conhecimento geográfico. Em nossa pesquisa o conceito é um meio que, uma vez apropriado permite a construção do conhecimento. Mobilizar as particularidades dos conceitos geográficos é uma condição para a produção de conhecimentos de base geográfica. Sobre essa questão a relação dialógica deverá relacionar as categorias da análise geográfica, o aluno e os conteúdos, de modo que aquelas sejam ferramentas operacionais para interpretação desses últimos.

Considerando as proposições do Círculo de que o enunciado responde a outro e querer respostas, as atividades propostas deverão orientar no sentido de buscar quais respostas ativas o aluno pode construir relacionando as linguagens com as quais se defronta. As atividades deverão ser capazes de provocar o aluno para mobilizar seu conhecimento real, mas não somente, é importante que ele sinta a necessidade de articular algo que ele ainda não sabe e que vai ajudá-lo a ampliar suas compreensões sobre os conteúdos, os conhecimentos geográficos.

Uma questão importante discutida por Volóchinov (2017) é que um enunciado possui o germe da resposta. No que tange às atividades nas aulas de Geografia é preciso que os conteúdos apresentem enunciados que provoquem a possibilidade de o aluno possa apresentar uma “contrapalavra”, quer dizer, outro enunciado em uma situação de relação dialógica.

Do ponto de vista da didática em Geografia as próprias atividades devem apresentar para o aluno a realidade com ou como perguntas, diferentes textos verbais e outras semioses

enquanto enunciados concretos com presunções valorativas sobre os conteúdos escolares, nas quais já estejam articulados os conceitos geográficos.

Dito de outra maneira, nas atividades deverão estar a incluídos os conceitos geográficos selecionados pelo professor para serem apropriados e/ou mobilizados tacitamente pelo aluno na construção dos sentidos que os enunciados permitirão responder ou interagir discursivamente.

Sigamos com um exemplo. Dois sentidos e, respectivamente, duas inclinações teóricas sobre o mesmo conteúdo *urbanização*. Perspectiva um: de que maneira um grande condomínio fechado pode reorganizar o bairro ou parte deste no espaço da cidade? Perspectiva dois: de que maneira os condomínios fechados construídos na cidade de São Paulo reforçam a segregação socioespacial?

O primeiro exemplo inclina-se mais para o entendimento da organização do espaço, o que permite a construção analítica do objeto em suas relações espaciais como produtor de espaço. Pressupõe a articulação de diferentes conhecimentos e dados empíricos, mas teoricamente, não questiona o estado das coisas ou mesmo situa esse condomínio numa escala mais ampla de reestruturação do território a partir da perspectiva crítica que dá ênfase à contradição. Neste modelo os condomínios serão um ponto nodal para que o espaço da cidade seja pensado em termos de fluxos: trânsito, consumo de energia e água, aparecimento de novos objetos, sujeitos ou atividades (cafeteria, estacionamento, flanelinhas, padaria escola etc.). Neste exemplo a presunção valorativa que sustenta essa proposta prioriza a ação cognitiva, portanto, vai exigir que o aluno busque causas, consequências, relações de proximidade, centralidade dentro da relação entre objetos espaciais etc.

Já no segundo exemplo permite que o aluno se questione sobre o estudo do objeto no espaço da cidade como elemento que de alguma forma causa a separação de corpos, de coisas, daí levar, em tese, ao questionamento, à pesquisa sobre segregação, o que é e como ocorre ao menos. O uso das palavras *reforça a segregação* na pergunta já é uma posição assumida sobre o conteúdo – a crítica, que já aponta uma desigualdade como uma forma de posicionar o condomínio.

Entendemos que a segunda proposição leva à problematização do estado das coisas e a reflexão de como o território pode ser pensado ou (re)construído de uma forma cuja justiça social seja seu horizonte. Ambas as possibilidades de ensino-aprendizagem vão requerer um

posicionamento ativo e responsivo do aluno e acreditamos que a primeira pode ampliar as possibilidades de entendimento e maior problematização da segunda proposição.

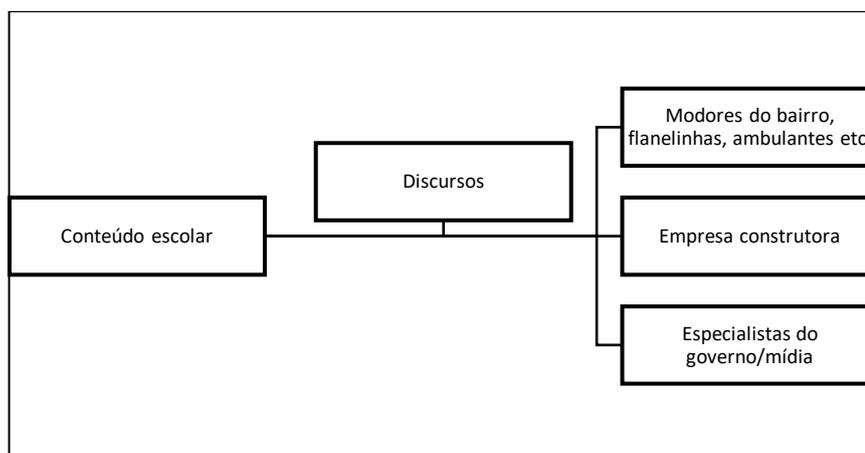
Se estamos falando em situações de ensino-aprendizagem nas quais as relações dialógicas são privilegiadas para a construção de conhecimentos escolares, é preciso que o aluno, ao se relacionar com o conteúdo, entre em contato com outros sujeitos e aos discursos que sustentam e validam suas práticas sociais, com os quais irá interagir, obviamente, sem desprezar os dados da realidade que não falam por si só. O que temos então nessa articulação é o conteúdo servindo para formar uma educação política que se importa em situar o sujeito dentro das suas próprias condições de vida.

Seguindo nosso exemplo acima, talvez a perspectiva dois poderá melhor articular as vozes sociais que expressivamente falam sobre si, sobre os outros e sobre o mundo ou que vão situar o tema dos condomínios fechados em uma interação dialógica responsiva. Neste caso, é preciso mesmo trazer as vozes sociais para as atividades para que o aluno construa relações dialógicas.

A voz social é uma posição socioideológica (BUBINOVA, 2011) que produz e constitui uma posição sobre o objeto, torna-se fundamental para que o aluno possa responder ativamente. Esse trabalho foi realizado por nós em outra oportunidade (NEVES, 2020) momento no qual trabalhamos com os alunos as vozes de diferentes empresas que têm promovido novas socialidades no espaço da cidade de São Paulo.

Quanto se trata de, a partir do dialogismo do Círculo, incluir essas vozes sociais ou posicionamentos políticos, necessariamente elas não precisam ser antagônicas, muito embora o antagonismo pode relevar a contradição. É importante que a relação seja construída pelo aluno. Nesse sentido, essas vozes poderiam ser inseridas de diferentes formas. A Figura 2 apresenta algumas possibilidades. O aluno deverá, nesta perspectiva, se relacionar com essas vozes e responder aos sentidos postos por elas.

Figura 2: Possibilidade didático-pedagógica para tratamento na perspectiva dialógica com o conteúdo urbanização.



Fonte: Elaboração do autor (2023).

Na perspectiva bakhtiniana, no diálogo, os corpos não precisam estar frente a frente como ocorre na sala de aula. Daí usar o conceito de relações dialógicas, de sentido, por meio das quais um enunciado em uma época pode responder a outro de período histórico anterior, um texto pode responder a outro texto, uma música pode, 30 anos depois, responder a outra e assim sucessivamente. Logo, não se trata de estar junto, se trata de responder a uma posição socioideológica que pede uma resposta. Daí o enunciado da cadeia da interação discursiva.

Em nosso exemplo acima apresentador podemos incluir algumas vozes em relação dialógica. A ideia é trabalhar dois sentidos (tradição e modernidade) de estar, viver ou se apropriar do espaço da cidade. Empresas construtoras e poder público representaria o grupo hegemônico; moradores, flanelinhas e ambulantes (representam o grupo não-hegemônico); os grupos dos especialistas trariam elementos analíticos de ambas as vozes. É importante que sejam transformados em conteúdos escolares os enunciados de qualquer natureza semiótica que as vozes produzam (documentos, leis, cartazes, propagandas, depoimentos, expressões culturais etc.).

Conhecer os contextos de produção dos enunciados das vozes como foi promovido nas atividades desta pesquisa permitiu ampliar as possibilidades de entrar em diálogo, de ampliar as leituras de mundo e de conhecer simbolicamente diferentes realidades. Esses contextos de produção de enunciados são justamente as situações extraverbais (BAKHTIN, 2011) daqueles que dão o tom e o valor ideológico das refrações da realidade.

Como afirma Cavalcanti (2019, p. 141) “a realidade tem uma dimensão espacial-geográfica objetiva, porém, é o sujeito que, ao indagá-la, de modo peculiar, constrói uma

compreensão sobre essa realidade”. A indagação como um enunciado já tem presente uma fração do outro sendo articulado, ou seja, aquilo que o fez indagar. Há aí, um sentido mantendo relação com a compreensão ativa do aluno. E essa compreensão só ocorrerá na dialogia, na relação dialógica como afirma Bakhtin (2011, p. 316) pois ver e compreender o autor [ou a voz que está presente no conteúdo] de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito [...]”.

De acordo com Ferreira (2020, p. 198) o conceito de dialogismo, indissolúvelmente vinculado com o de interação, é a base do processo de produção da própria linguagem”. Aqui há uma relação com Vygotsky: o papel da linguagem e da interação na constituição recíproca dos sujeitos, e no caso dos escolares, a inserção e apropriação da linguagem como motivadora da aprendizagem e do desenvolvimento. Aquele autor olhando os pressupostos bakhtinianos afirma que é na interação social que os sentidos são produzidos. E a materialização desses sentidos em enunciado é que supomos o conhecimento novo em plena formação.

O sentido provoca e evoca a compreensão ativa, sendo a partir desse ponto o “gatilho” necessário que levará o sujeito a necessitar mobilizar outros conhecimentos e práticas (pesquisa dados e informações, construir resumos, sumarizar, esboçar ideias, organizar tabelas e gráficos etc.) para que seja capaz de responder ao enunciado anterior. É nesse momento que o aluno como sujeito histórico participa do diálogo sobre o objeto, considerando a situação enunciativa onde se encontra: na escola. É dessa esfera que uma produção discursiva específica irá ser produzida e que não é nem conhecimento científico e nem conhecimento do senso comum. E como sujeito histórico se posiciona para enunciar, quer dizer, o seu lugar social constitui o seu projeto discursivo.

Acreditamos com Paulo Freire que o conhecimento produzido não deve findar em si só ou ter um fim em si mesmo. Aqui outra questão se impõe: as finalidades do ensino e da aprendizagem e sua relação com o conhecimento produzido. Porque ensinar deve reverberar na atitude do aluno. Mostrar a este que o que construiu ou descobriu é um ponto no meio de um universo, é evidenciar que nunca se saberá tudo e, portanto, nunca vai ter todas as respostas ou respostas totalmente acabadas.

Isso tem a ver com o inacabamento do ser (FREIRE, 2018) e que pode ser uma questão que motive o aluno a continuar, permanentemente, se auto constituindo em sua relação com o mundo. É aqui que é preciso construir a ideia segundo a qual o diálogo deve estar sempre aberto com o outro, com os conteúdos escolares, com o professor, com os colegas e torna-se

uma oportunidade de uma contínua transformação de si. E para além da aprendizagem o desenvolvimento contínuo e a ampliação da consciência de mundo com ciência.

“É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação com processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados” “(FREIRE, 2018, p. 57). Além desse inacabamento, a consciência de que a parcialidade e a provisoriedade do conhecimento requerem um sujeito que possa contribuir para sua permanente manutenção. E mais que isso, que esse conhecimento provisório provoque no sujeito que isso o permite questionar o estado das coisas e reclamar um melhor lugar para si e para os outros.

A partir de Freire (2018) encontramos um caminho interessante para seguirmos dando sentido à Geografia que se faz na escola. Ente autor fala em duas curiosidades: a ingênua e a epistemológica. A primeira estaria relacionada ao senso comum. A segunda a uma inquietude com método, ou seja, essa curiosidade que a escola pode fomentar de modo que o sujeito aluno seja instigado a buscar novos conhecimentos à medida que aprende a sistematizar, a pesquisa para desvelar os conteúdos da realidade.

Como aponta Freire (2018) é importante transformar a ingenuidade discente em criticidade, cuja posição exigirá um aprofundamento dos fatos pelo estudo metódico para pensar certo. Este pensar certo, portanto, não deve proporcionar posições extremas, mas permitir que o aluno perceba as várias facetas de um mesmo objeto.

Por fim, em Freire (2018) encontramos uma educação para a vida, para o enfrentamento com conhecimento científico, da realidade, das condições reais de existências que de alguma forma se materializa no lugar. O autor nos aguça a pensar a prática docente na relação com o sujeito aluno dando-lhe condições para seu desenvolvimento com ética e rigor.

As práticas de linguagem como organizadoras da educação geográfica

Outra questão que envolve o ensino e a aprendizagem é a produção da linguagem a partir da sua materialização em um suporte (mídia) segundo o qual o aluno irá projetar-se discursivamente. O conceito de gêneros do discurso nos permite trabalhar de que maneira o aluno vai organizar seu projeto discursivo.

Os gêneros discursivos privilegiados no debate teórico na área do ensino de Geografia são os cartográficos, principalmente o mapa como instrumento de mediação ou como produção linguageira representacional. Mas no contexto da sala de aula o professor de Geografia se depara com muitos gêneros que podem ser utilizados e enriquecem a aprendizagem em Geografia.

Na BNCC do Ensino Fundamental de Geografia a linguagem cartográfica é utilizada como instrumento de representação. Na BNCC do Ensino Médio a linguagem cartográfica é apreciada como instrumento de representação e comunicação e a Geografia é apagada como ciência e, conseqüentemente, seus conceitos, categorias, teorias e sua própria linguagem e reduzida a competências (LUZ NETO, 2021) como se vê abaixo.

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018b, p. 560).

Os gêneros discursivos escolhidos nesta pesquisa tiveram duas funções: 1: como instrumento organizador das atividades, portanto organizaram o processo de ensino-aprendizagem principalmente as ações do aluno; 2: para a produção da linguagem com a articulação de novos conhecimentos sobre as mudanças climáticas – a produção individual da linguagem (fanzines).

Na concepção bakhtiniana de gênero já discutida anteriormente nesta pesquisa Schneuwly (2004, p. 23) afirma que “há a elaboração de uma base de orientação para uma ação discursiva”. Como os gêneros como “um conjunto relativamente estável de enunciados” são produzidos dentro de uma esfera de troca social, cada esfera apresenta seus gêneros como formas discursivas possíveis que orientam os projetos discursivos entre tantas possibilidades enunciativas.

Há assim, na escolha do gênero, um “modelo” relativo que orienta a ação discursiva SCHNEUWLY (2004). Ou seja, na produção de qualquer texto o sujeito mobiliza as características do gênero escolhido e enquadra criativamente seu projeto de dizer para organizar, materializar e comunicar seu pensamento.

No contexto das aulas de Geografia, comumente, opera-se com o mapa em dois sentidos: como meio que organiza espacialmente os conteúdos da realidade. Neste caso, o mapa serve para apresentar a realidade. E com a produção do mapa, assumindo essa ação um fim em si mesmo. Ou seja, a produção da linguagem. Dito de outra maneira, na primeira situação o mapa é suporte de comunicação dos conteúdos, na segunda é linguagem produzida em prática de uso da linguagem (fazer o mapa). Nas duas situações o conhecimento dos elementos intrínsecos da linguagem é necessário.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 62)

no que concerne às práticas de linguagem, o conceito visa, é claro, às dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, tendo a linguagem uma função de mediação em relação a essas últimas. [...]. As práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular.

Como pode ser observado nessa situação entender o funcionamento da linguagem é fundamental para a sua apropriação. Reconhecer seus elementos constitutivos, as formas linguísticas inerentes são momentos da prática da linguagem que o aluno vai se familiarizando até o momento de saber produzi-la autonomamente, como ocorreu com a produção de fanzines nesta pesquisa. Os estudos da cartografia escolar já discutem esse processo há um bom tempo. E há uma vasta literatura sobre como se apropriar da linguagem dos mapas.

A construção da autonomia mediante a produção do gênero em direção ao seu uso comunicativo como atividade interpessoal na Geografia escolar é justamente como o projeto discursivo em um dado gênero vai materializar a mobilização da linguagem geográfica com as linguagens sociais e quais mecanismos psicológicos serão mobilizados na atividade de linguagem do aluno.

Essa atividade de linguagem como os mecanismos internos (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) a serem mobilizados pelo aluno tem a ver, intrinsecamente, com o conhecimento da linguagem geográfica também em construção nesse processo de apropriação da linguagem. Articular o conhecimento geográfico na ressignificação dos conteúdos escolares em um gênero

particular, é o propósito desta pesquisa com vista à construção da autonomia discursiva do aluno.

Se as categorias geográficas permitem conhecer e ressignificar a realidade, é preciso que o aluno se aproprie das particularidades teóricas dessas categoriais. E o pensamento organizado precisa se materializar em algum gênero do discurso, e aqui, há uma potência para a aprendizagem da linguagem da Geografia e para o desenvolvimento humano do aluno.

Fanzines

A escolha do fanzine como gênero discursivo justifica-se pela possibilidade de uma produção linguageira autoral, uma vez que, como se verá a seguir, este gênero permite seu uso de forma criativa. Nesse sentido, ao final do processo didático, cada participante desta pesquisa produziu seu próprio fanzine como uma forma de mostrar a sua apropriação singular dos conteúdos escolares. Portanto, almejamos que as alunas e alunos usassem a linguagem do referido gênero para organizar seus conhecimentos. É nesta produção que se almejava encontrar um conhecimento mais consolidado. Essa construção, que tem por base a orquestração de diferentes vozes sociais, linguagens e semioses, comporá o conteúdo da consciência de cada um, bem como suas particulares formas de valoração e apropriação dos conteúdos.

De acordo com Magalhães (1993, p. 9)

O fanzine é uma publicação alternativa e amadora, geralmente de pequena tiragem e impressa artesanalmente. É editado e produzido por indivíduos, grupos ou fã-clubes de determinada arte, personagem, personalidade, *hobby* ou gênero de expressão artística, para um público dirigido e abordando, quase sempre, um único tema.

Enquanto produção artesanal, Magalhães (1993) faz ver outras características dos fanzines. Primeiro que seu nome derivaria da palavra junção de duas palavras em inglês: *fanatic* e *magazine*, uma espécie de revista de fã. Nesse sentido, o contexto de produção desses materiais teria uma escala reduzida e concentrada na mão de uma única pessoa, seu editor, que faria todo o processo de produção.

Com aparecimento na primeira metade do século XX, na década de 1930, com origem nos Estados Unidos, os fanzines circulavam mediante trocas e correio postal. Diferente de revistas da esfera jornalística, que possuem uma circulação periódica e com temas típicos,

os fanzines não possui censuras podendo fazer ecoar diferentes temas e conteúdos (MAGALHÃES, 1993).

O fanzine foi considerado como uma revista marginal, uma mídia alternativa. Outra questão que se colocava era que esta produção não fazia parte dos circuitos comerciais, uma vez que era repassada de mão em mão, mostrando uma circulação horizontal. Com relação aos temas abordados, Magalhães (1993) afirma que eram os mais diversos, desde comentários sobre outras produções de grandes empresas, como Marvel e DC Comics à publicação de poesias, músicas quadrinhos etc.

Sempre segundo Magalhães (1993) os fanzines possuem várias influências, como por exemplo, a literatura de ficção, os quadrinhos e a cultura *Punk*, principalmente na segunda metade do século XX, momento no qual teve seu apogeu na década de 1970 e crise na década de 1980. Aponta-se que a crise nesta última década fez cair a produção pelo encarecimento do papel, além das tarifas postais e afetou também as livrarias. Conta-se que os fanzines possuíram quadro fases em sua trajetória: a primeira foi a busca por sua identidade (1965 - 1975), a segunda a ampliação da produção (1977 - 1982) na terceira houve sua expansão (1983 - 1986), e na quarta sua crise, nos anos seguintes. Mas ressalta-se que essas datas não são rígidas e não há um consenso sobre esta periodização.

No contexto brasileiro os fanzines apareceram na década de 1960 a partir da publicação de Edson Rontani, quando lançou sua primeira publicação: *Ficção*. Em território nacional, vários nomes aparecem a partir daquela década e vários estados se destacam em publicações periódicas, com é o caso da Bahia, Paraíba, São Paulo, Rio Grande do Sul e outros. Essa breve apresentação sobre o que é o fanzine é para situá-lo historicamente, a fim de mostrar seu contexto de produção, temas típicos e características composicionais.

Análise Textual Discursiva (ATD)

Esta seção apresenta a base teórica de organização qualitativa do *corpus* da pesquisa (a produção linguageira dos alunos e alunas). Neste sentido o texto encaminha para a discussão da Análise Textual Discursiva – ATD e de três categorias metodológicas: unitarização, categorização e teorização/produção de metatextos.

A Análise Textual Discursiva¹⁴ é uma proposta metodológica de organização e análise de dados qualitativos, desenvolvida por Moraes e Galiazzi (2016). Nesta pesquisa foi utilizada na organização de dados de acordo com os objetivos traçados da Atividade 6 (produção de fanzines).

A orientação qualitativa de organização e análise de dados da ATD objetivou, nesse sentido, a reorganização dos fanzines de modo que os objetivos da pesquisa fossem alcançados e que novos sentidos e novas compreensões fossem possíveis. Com isso, houve a escolha de partes de cada fanzine e estas foram discutidas a luz do dialogismo bakhtiniano no sentido da reconstrução dos sentidos postos nas produções dos sujeitos participantes da atividade.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2016, p. 33) “a ATD, inserida no movimento de pesquisa qualitativa não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados”. A partir disso, valorização a produção discursiva e a participação dos sujeitos da pesquisa dando-lhes voz. Como afirmam aqueles autores a metodologia divide-se em três momentos, quais sejam: desmontagem dos textos ou unitarização do *corpus*, categorização e escrita de metatextos.

Unitarização

A unitarização do *corpus* da pesquisa, um processo de recorte e fragmentação de textos reunidos a partir de uma diversidade de metodologias de coleta, pode dar-se de diversas formas a partir de diferentes focos linguísticos, resultando daí múltiplas unidades de análise

¹⁴ A partir de agora utilizaremos apenas ATD.

(MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 69). Esse momento da pesquisa, de acordo com os autores é um movimento inicial a fim de reconstruir os sentidos que circulam nos textos do *corpus*.

Apontam que a unitarização não pode se dá em excesso e que se deve sempre manter referência ao todo, ao texto/contexto de onde as unidades de significado foram retiradas. Moraes e Galiazzi (2016) orientam que na pesquisa, devido ao volume de dados, pode ser preciso que se crie um sistema de indicadores, como códigos para identificação das unidades de significado e sua origem. Para esta pesquisa, utilizou-se a identificação fanzine 1, fanzine 2, etc., para ordenar em sequência das observações e escolha das unidades de significado. A ordenação das unidades foi feita nos próprios materiais.

A partir desta perspectiva, a construção das unidades de significado tem como finalidade chegar à elaboração de textos descritivos e interpretativos, apresentando os argumentos pertinentes à compreensão do pesquisador em relação aos fenômenos que investiga. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 72).

Nos fanzines foram escolhidas unidades de significados que dessem origem às categorias, que seriam o meio pelo qual os fanzines seriam descritos e interpretados. A orientação da ATD é fenomenológica e isso implica, como pontuam autores, em deixar que os dados falem, que o fenômeno se manifeste, ou como afirma Bakhtin: que o falante dialogue. Obviamente que essa manifestação, no caso desta pesquisa, tinha como orientação teórica o dialogismo do Círculo de Bakhtin, utilizando-se, principalmente, os conceitos apresentados no Capítulo 3. Nesse sentido, a escolha das unidades não foi aleatória muito menos espontâneas, esse movimento de escolha e manifestação do fenômeno continham características tanto das orientações da ATD quanto do dialogismo.

Moraes e Galiazzi (2016, p. 75) afirmam que a escolha das unidades de significado é um processo ativo do pesquisador que faz inferências ao observar e escolher quais unidades comporão a análise, uma vez que “os sentidos não se desprendem dos textos; precisam ser reconstruídos. Estas reconstruções são afetadas pelas concepções teóricas do pesquisador, por suas teorias e sua visão de mundo”. E essa posição assumida pelo pesquisador (orientação a partir do dialogismo bakhtiniano) definiu as escolhas, bem como as inferências na reconstrução dos sentidos.

Como se verá na discussão dos resultados desta pesquisa, enunciados foram identificados para discutir a inserção, por parte dos alunos e alunas, de vozes sociais (da ciência, do cotidiano, da mídia etc.) bem como dos sentidos sustentados por ideologias de grupo ou organizações para justificar as construções acerca dos temas abordados. Mas para isso, “requer

do pesquisador uma tomada de consciência dos pressupostos teóricos que orientam seu processo de análise” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 75).

Outra orientação da ATD, é quanto à contextualização das unidades de significado. Isso implica que as unidades não podem estar descoladas de seu contexto de produção. Nesse sentido, é preciso sempre fazer referências ao contexto dessas unidades. Assim, “contextualizar é inserir-se no discurso a que as informações de referem, é garantir que as unidades produzidas tenham relação com os gêneros discursivos nos quais foram produzidas, que se mostrem pertinentes ao discurso social no qual se inserem” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 78).

Os fenômenos investigados devem ser aludidos pelas unidades de significado. Ou seja, devem expressar relações com o que se investiga, que no caso desta pesquisa se trata do funcionamento do raciocínio geográfico em perspectiva dialógica. Desta forma devem apontar para quais temas são evocados, quais posições de sujeito os participantes assumem, quais signos desenvolvem e como isso ocorre; quais palavras, contextos, conceitos geográficos selecionam no projeto do dizer; a quais linguagem sociais recorrem.

Os critérios que a ATD utiliza para unitarizar textos são três: o léxico (o uso da palavra) o sintático (construção gramatical) e o semântico (estudo da significação das palavras e frases). É sobre este último que se adotou para a análise do *corpus*. Pois, “uma análise semântica se direciona aos temas e aos significados que os textos possibilitam construir” (MORAES e GALIAZZI, 2016, p. 81).

O critério semântico também é chamado na ATD de temático. Na análise a partir deste critério, “o foco é no sentido, os significados atribuídos aos significantes dentro do discurso” (MORAES e GALIAZZI, 2016, p. 82). Parte-se, portanto, do dito para o não dito, entre o manifesto e o oculto, o sentido por trás das palavras, das imagens, dos desenhos que os fanzines fazem ver ou “ouvir”, etc.

Outra questão importante também se trata do movimento de análise, da construção objetiva das inferências. As unidades de significados escolhidas podem se selecionadas a partir de um processo dedutivo, isto é, de uma teoria escolhida como referência. Ou pelo processo indutivo, mais difícil, porém, como aponta os autores, mais desafiador e criativo, que se movimento do corpus para as teorias.

Como afirmam Moraes e Galiazzi (2016) o dedutivo é mais objetivo e a teoria previamente escolhida dá mais segurança. Já indutivo é um caminho inseguro que vai se

construindo, de definindo ao caminhar. Mas há a possibilidade de mesclar ambos os movimentos, aí a natureza do corpus e os objetivos da pesquisa vão orientar esse processo.

Nesta subseção apresentou-se a unitarização, primeiro momento da organização dos dados. Na unitarização são escolhidas as unidades de significado/análise. Essas unidades devem ser organizadas a partir da criação de um sistema de indicadores ou códigos. As unidades de análise possibilitarão a produção de novas compreensões sobre o fenômeno investigado. Elas devem fazer referência ao contexto e ao texto do qual deriva. Os critérios utilizados podem ser o léxico, o sintático ou o semântico. Inferências podem ser utilizadas para a escolha nesta etapa, que pode ser realizada de forma dedutiva ou indutiva. É possível também utilizar os dois movimentos. Na sequência, segue-se à etapa seguinte, a categorização, que será discutida a seguir.

Categorização

O segundo momento da ATD é a categorização. Após o movimento de unitarização dos textos, Moraes e Galiazzi (2016) afirma que no segundo momento as unidades de significados precisam ser agrupadas, categorização. Para os autores categorizar é agrupar a partir de aspectos comuns das unidades, uma aproximação semântica que se enquadra nos objetivos da pesquisa.

Corresponde a uma organização, ordenamento e agrupamento de conjuntos de unidades de análise, sempre no sentido de conseguir expressar novas compreensões dos fenômenos investigados. Equivale, nesse sentido, à construção de estruturas compreensivas dos fenômenos, posteriormente expressas em forma de textos descritivos e interpretativos. (MORAES e GALIAZZI, 2016, p. 96).

Como orientam os autores, assim, é preciso reunir o que é comum. Classificar as unidades, pois as categorias formadas são a base dos metatextos. O processo de categorização na ATD, caminha entre aquilo que é objetivo e o subjetivo. É preciso que os pressupostos estejam claramente definidos e explícitos no texto. É necessário que haja síntese e ordenamento. Enfatiza-se o processo criativo do pesquisador em avançar na produção de conhecimentos com base nos dados levantados.

Conforme discutem Moraes e Galiazzi (2016) os sentidos não são dados no texto. É necessário que haja um esforço de reconstrução daqueles por parte do pesquisado, na

perspectiva de uma compreensão ativa, lógica de sua reelaboração. os autores mencionam que esse trabalho caminha entre o objetivo e o subjetivo e que este último é valorizado por denotar o ponto de criatividade do analista ao compreender e apresentar os resultados, as novas e fecundas compreensões para o entendimento do fenômeno.

Para que as categorias possam ser confiáveis sobre o que pretender informar ou mesmo explicar, é preciso que haja um conjunto de critérios que valide esta conformação. Assim, Moraes e Galiazzi (2016) discutem cinco critérios de legitimidade.

- a) Critério da validade ou pertinência. A validade implica um fundamento teórico. Isso pode ser concebido tanto *a priori* quanto durante o processo
- b) Critério da homogeneidade. Que a categorização obedeça a um único critério de agrupamento das unidades de análise. Independente da categoria mais ampla derivar outras subcategorias, para cada nível precisa haver um critério comum homogeneizador.
- c) Critério da amplitude e precisão. Os autores apontam necessidade de haver, ao longo da pesquisa investigativa diferentes categorias com distintos graus de amplitude e precisão. Poderá haver categorias mais amplas e gerais, e dentro destas conter outras menos e mais específicas de menor amplitude. Essas subcategorias podem abarcar detalhes importantes das unidades de significado.
- d) Critério da exaustividade. A pesquisa precisa ser exaustiva. As categorias devem englobar todo os dados da pesquisa, e não apenas parte deles. Isso não quer dizer, apontam os autores que todo material será classificado. Isso tem a ver com a noção de “saturação”. Sobre isso, Moraes e Galiazzi (2016) afirmam, se a inclusão de novos materiais não trazer nada de novo, não será preciso mais inclui-los.
- e) Critério da exclusão mútua. Em tese cada elemento deveria estar contido em apenas uma categoria. Mas a ATD questiona-o e aceita que unidades de análise possam pertencer a mais de uma categoria.

Com os critérios de classificação claramente definidos, a investigação se torna mais objetiva para o pesquisador, se torna não confusa. Assim, o percurso de investigação pode ser mais rápido no agrupamento das unidades de significado.

Por fim, quando as categorias são trazidas de teorias escolhidas pelo pesquisador, são chamadas de “categorias *a priori*”. Quando nascem do corpus, à medida que o processo de investigação avança, são chamadas de “categorias emergentes”. Estas últimas, para Moraes e

Galiazzi (2016) são mais difíceis de serem produzidas e instáveis, mas que o processo é mais bem valorizado pelas novas compreensões que possibilitam a partir do próprio *corpus*.

As categorias *a priori* pertencem conforme, Moraes e Galiazzi (2016) a uma teoria previamente escolhida. Normalmente essa teoria é a que fundamenta a pesquisa. Neste ensejo, informam os autores que abordagem dessa natureza, até mesmo a elaboração de hipótese em pesquisas qualitativas e posterior confirmação ou refutação, pode ser uma forma fechada de realizar uma pesquisa, que assume um caráter objetivo. Para os autores isso pode apresentar alguns riscos, com por exemplo, a perda de dados significativos.

As categorias emergentes, aquelas que nascem conforme a pesquisa é construída, parte da indução, de elementos unitários a algo mais geral e comum. Neste caso, não se assume hipóteses de trabalho. Portanto, não são previamente escolhidas. Somente ao final do processo é que tais categorias estarão mais bem definidas e validadas. Moraes e Galiazzi (2016) afirmam que quando há a escolha de hipóteses junto às categorias emergentes, aquelas nascem dentro de um processo reiterativo em que, ao longo do processo as categorias são submetidas a sua própria validade.

Como foi mostrado nesta subseção, categorias são formadas a partir de um agrupamento de unidades de significado. Para tanto, critérios devem ser estabelecidos. O processo de análise mesclasse entre uma dimensão objetiva e outra subjetiva. As categorias podem ser tanto definidas *a priori* como no processo, conforme definido pelo pesquisador. Ao fim, segue-se a produção de metatextos, etapa a ser explanada a seguir.

Teorização ou produção de metatextos

Esta fase é caracterizada pela produção de textos argumentativos com base nos dados obtidos, das categorias construídas em torno de expressar as novas compreensões que foram possíveis sobre os fenômenos investigados. De acordo com Moraes e Galiazzi (2016) os metatextos são compostos da descrição, interpretação e argumentação. Um processo que visa tanto aprender como também comunicar os resultados da pesquisa.

Na ATD a descrição está subsidiada pelos dados empíricos, o que Moraes e Galiazzi (2016, p. 121) com base em Bernardo (2000) chamam de “ancoragem empírica”. Nesse sentido, “para que uma produção escrita seja válida, tanto em seus aspectos descritivos quanto

interpretativos, os sujeitos da pesquisa precisam sentir-se contemplados em seus modos de compreender os fenômenos investigados”.

Considera-se que a escrita dos metatextos não ocorre de uma vez por todas, mas sugere-se que pequenos textos possam ser construídos desde cedo, ao logo do processo de análise, e que com o aprofundamento e impregnação nos dados, por parte do pesquisador, novas compreensões possam surgir, de modo a ficar os resultados cada vez mais claros.

Moraes e Galiazzi (2016, p. 121) sugerem que a exposição das descrições seja feita de modo tanto quantitativo quanto qualitativo. O primeiro pode ocorrer de modo a expor “frequências, porcentagens ou medidas de diferentes naturezas. Os números podem, como informam os autores reiterar, complementar as informações qualitativas. Sugerem também que as descrições devem ir além do dado empírico, levando ao afastamento da realidade próxima com o intuito de realizar abstrações, de interpretações mais aprofundadas.

No segundo momento, a interpretação pode ocorrer a partir das categorias a priori ou das emergentes. Qualquer uma das opções, deve avançar para além daquilo que já está posto, que já é conhecido. É importante que a interpretação seja feita a partir da explicitação das relações entre categorias construídas (MORAES e GALIAZZI, 2016). Um exercício de reflexão que exigirá do pesquisador, seus conhecimentos tácitos, sua criatividade, dialogando com os dados da pesquisa e com as referências teóricas adotadas.

Na produção de argumentos, é preciso ter algo novo a dizer, aquilo que foi descoberto. Na ATD, isso pode ser feito a partir de uma tese ou hipótese, mesmo que essa não apareça inicialmente na pesquisa, mas que ao longo do processo ela seja um centro catalizador e desencadeador do novo emergente que os dados fazem ver. Orientam Moraes e Galiazzi (2016) que essa tese, que deverá ser defendida, busque modificar o discurso existente, aquele dominante na área ou sobre o objeto de pesquisa, de modo que a crítica seja parte de processo de argumentação. “Desse modo o sentido de teorizar, aqui proposto, é de conseguir enxergar além do que o discurso dominante permite. [...] esse movimento é tanto mais fácil quanto maior for a bagagem teórica do pesquisador sobre seus objetos de pesquisa” (idem, p. 126).

Por fim, cabe dizer, sempre com referências aos autores aqui mencionados, que a escrita da pesquisa deve propor, pela linguagem a construção de novas realidades sobre os fenômenos investigados; ou mesmo, “é o modo de construir a realidade que pode ser compreendida” (MORAES e GALIAZZI, 2016, p. 129).

Mudanças climáticas como tema da sequência de atividades

Nesta seção respondeu-se a seguinte questão: por que a problemática das mudanças climáticas foi escolhida para esta pesquisa? De início pode-se dizer que este conteúdo apresenta a possibilidade de compreender tanto da dinâmica climática, o dado físico-natural, quanto a ação humana em relação com aquele. Desta forma, optou-se pelo trabalho conjunto entre conteúdos sociais e naturais dentro de um único tema.

Segundo que a pesquisa, como um todo, é uma resposta à questão levantada na própria sociedade, principalmente, considerando o contexto do desmatamento e das queimadas a qual diversos sistemas naturais têm sofrido, principalmente a Amazônia brasileira, cujas emissões de gases de efeito estufa derivadas de práticas espaciais de atores hegemônicos, coloca o Brasil como um dos principais poluidores mundiais – o quinto, estando atrás apenas 1° China, 2° Estados Unidos, 3° Índia, 4° Rússia, mesmo que em menor considerando o período histórico das emissões. A relação de interdependência que a Amazônia possui com outras regiões do Brasil, foi um dos motivos que ensejou para sua participação com conteúdo das sequências de atividades.

O tema das mudanças climáticas têm sido inserido de forma recorrente na pauta de governos e suas relações geopolíticas internacionais; nos processos e práticas produtivas das indústrias; nas discussões, questionamentos, movimentos sociais e alertas das organizações não-governamentais (ONG's) e institutos de pesquisa nacionais e internacionais; na escola, a partir da abordagem ambiental em livros didáticos, nas propostas curriculares das esferas municipal, estadual e federal; além de, amplamente divulgado pela grande mídia e discutido pela sociedade civil etc. (LIMA e LAYRARGUES, 2014).

De acordo com Simoni (2009, p. 21) “os efeitos da mudança do clima, sejam eles sociais, econômicos ou ambientais, causarão mudanças radicais no panorama global, afetando diversos setores da economia”. As alterações decorrentes das ações humanas sobre o ambiente, e mais especificamente o clima, no que tange às atividades produtivas que liberam gases poluentes na atmosfera – dióxido de carbono, metano e óxido nitroso - há muito tempo tem sido foco de intensas discussões também na academia.

Durante a segunda metade do século XX e início do século XXI, muitos tratados, acordos e conferências climáticas foram realizadas para conter essas ações, embora sem grandes avanços palpáveis, que são incidentes na própria constituição das sociedades industriais, além

de tanto outros que atualmente se encontram em fase de debates, como os que são tratados nas Conferências do Clima.

No contexto dos acordos e debates elencam-se importantes marcos deste percurso de afirmação do assunto; têm-se o Ano Geofísico Internacional (1957-1958); a Conferência de Estocolmo (1972) o surgimento do *Intergovernmental Panel on Climate Change* – IPCC¹⁵ (1988) ECO-RIO e a Agenda 21 (1992) a criação da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima – UNFCCC (1992) além dos encontros regulares da Conferência das Partes – COP – a partir de 1995 o Protocolo de Kyoto (1997) e o Acordo de Paris em 2015. Esses dois últimos eventos apresentavam a dimensão climática sem suas preocupações quando ainda se falavam em aquecimento global.

Todas essas realizações buscaram traçar planos e metas para a diminuição das omissões de CO², além de realizar constantes estudos sobre alterações do clima global, dos ecossistemas terrestres e aquáticos para promover resultados mais precisos e direcionar práticas de mitigação e adaptação às mudanças climáticas, no caso do IPCC.

Importantes contribuições teóricas e novas tecnologias surgiram, desde então, para pensar possibilidades outras de produção, da substituição de combustíveis fósseis, da relação entre sociedade e natureza, problematizando estilos de vida, o elevado consumo de recursos naturais, os resíduos produzidos e as externalidades geradas pelas indústrias. Neste sentido, as pesquisas endereçam-se além de compreender as atuais mudanças do clima global, as mudanças em outras escalas em uma teia complexa que envolve populações e sistemas naturais. Duas questões são fundamentais e que já aparecem como prerrogativas, que são a questão de o que e como fazer para diminuir as emissões de GEE. Assim, muitas pesquisas se voltam para aspectos que visam mitigar os impactos da mudança climática e outras para as adaptações que podem ser consideradas.

As pesquisas realizadas nos últimos anos, têm revelado que as alterações decorrentes das mudanças climáticas têm causado mudanças no padrão de eventos atmosféricos extremos, como por exemplo secas, ondas de calor e frio, além de oscilação de temperaturas médias nos oceanos. Os relatórios do IPCC são os maiores exemplos dessas pesquisas na escala global. Há outras que se debruçam sobre os impactos na agricultura, em sistemas naturais,

¹⁵ O IPCC é uma organização de governos membros das Nações Unidas ou da Organização Meteorológica Mundial (OMM). O IPCC tem atualmente 195 membros. Criado em 1988 pela OMM pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) o objetivo do IPCC é fornecer aos governos em todos os níveis informações científicas que possam ser usadas para desenvolver políticas climáticas.

principalmente os costeiros e marinhos; e tantas outras que buscam, pelo viés da tecnologia, engendrar novas práticas de prevenção, mitigação e adaptação.

Tem-se apontado que paira sobre os pesquisadores a incerteza acerca desses impactos na sociedade, uma vez que as mudanças climáticas obrigam a olhar para o futuro. Neste contexto Giddens (2010) destaca o papel do Estado como assegurador de diversas medidas no nível de uma política do clima. Há também que se ressaltar o consenso de que essas mudanças, na escala global, afetarão os países de diferentes formas, sobressaindo àqueles mais vulneráveis, com menor grau de resiliência, notadamente os mais empobrecidos, são esses que de uma forma ou de outra sofrerão as mais graves consequências (SILVA, 2015). Os desastres naturais e os eventos extremos são um reflexo das alterações do clima, revelando indícios que parecem corroborar com a tese sobre mudanças climáticas globais. Em estudos sobre desastres naturais, Nunes (2015) apresenta relevantes dados da América Latina, ao passo que apresenta outras pesquisas sobre essas alterações de igual abrangência e na escala nacional e regional. Seus estudos mostram que esses desastres estão associados a eventos atmosféricos e constatou que as inundações e escorregamentos de terra úmida, são os eventos que mais causam danos no cone sul latino-americano.

Verges (2015, p. 83) afirma que no ano de 2008, “o Brasil lança o Plano Nacional sobre Mudança do Clima (PNMC) e, em 2009, assina a política nacional sobre o mesmo caráter”, com repercussões diretas para o ensino; é nesse momento que começaram a aparecer nas políticas educacionais o tema das mudanças climáticas. Mas, na BNCC de Geografia, o tema das mudanças climáticas não aparece claramente, estão situados principalmente na de Ciências.

No momento atual essas mudanças vão afetar, de acordo com Painel Brasileiro de Mudanças Climáticas (PBMC, 2016) as cidades de forma contundente. De acordo com esse relatório, os principais problemas envolvendo mudanças climáticas e cidades são o aumento de temperatura e do nível do mar, ilhas de calor, inundações, escassez de água e alimentos. Esses eventos tenderão a acentuar os riscos existentes, tais como inundações, deslizamentos de terra, ondas de calor e limitações no fornecimento de água potável.

Extremos climáticos em cidades podem agravar ainda mais os sistemas de transporte e energia, de água, de saneamento básico. As cidades concentram a grande maioria da população mundial, onde se encontram grande parte das atividades de produção e circulação de mercadorias; no Brasil não é diferente. É onde a vida acontece e se reproduz a partir das condições dadas. Mas, há que considerar as transformações no campo brasileiro, no qual

concentra a produção agrícola, seja na larga escala ou a de pequenos produtores. A complexidade do espaço urbano está em direcionar, num futuro próximo, as motivações de ações governamentais, da sociedade civil, da iniciativa privada, tensionadas pelas pesquisas científicas e pelos movimentos sociais, de que serão necessários mecanismos de adaptação e mitigação que respondam às alterações do clima.

Pesquisas já apontam mudanças para o Brasil, e em especial para a Região Sudeste, principalmente áreas costeiras que, por serem formadas de cidades pequenas, médias, e onde se encontram muitas capitais estaduais, não possuem um plano de trabalho integrado com as demais cidades próximas, embora algumas apresentem relativa estrutura institucional que pode ser usada para viabilizar planos estratégicos (FERREIRA, BARBI e GIESBRECHT, 2017) (BARBI, FERREIRA e JOLY, 2017). O desafio será tornar as recomendações das pesquisas em ações práticas efetivas no que tange a gestão de territórios e dos conflitos que irão aparecer quando os lugares começarem a sentir os efeitos das mudanças climáticas.

Mas não apenas na Região Sudeste. No final do ano de 2021 e janeiro de 2022, a Região Nordeste foi severamente afetada por extremos climáticos na Bahia. Segundo a Defesa Civil desse estado foram 30.306 desabrigados, 62.156 desalojados, 27 mortos e 523 feridos. O total de atingidos chega a pelo menos 965.643¹⁶ pessoas. O impacto sobre a quantidade de cidades também é alarmante, um total de 175 municípios afetados com muitas inundações e deslizamentos de terra, com prejuízo estimado da ordem de milhões de reais. Relatos colhidos pela mídia local na cidade de Itabuna na Bahia, um dos municípios baianos mais afetados, com cerca de 600 famílias desabrigadas ou desalojadas, por exemplo, o Rio Cachoeira elevou-se em nove metros causando uma inundação sem precedentes, que teve sua última ocorrência de magnitude semelhante há, pelo menos, trinta anos atrás¹⁷.

Outro estado severamente afetado pelos extremos de precipitação foi Minas Gerais. A Defesa Civil deste estado registrou ao menos 341 municípios afetados, 24 pessoas morreram, 3.992 ficaram desabrigadas, 24.610 desalojadas¹⁸.

Como é possível ver os extremos climáticos não apenas os mencionados, mas outros estão (ondas de calor e frio, nevascas, secas) como expõe a literatura, cada vez mais intensos e

¹⁶ <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2022/01/17/mortos-chuvas-bahia.htm>

¹⁷ <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/12/27/veja-antes-e-depois-das-ruas-de-itabuna-cidade-que-ficou-alagada-com-chuvas-no-sul-da-bahia.ghtml>

¹⁸ <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2022/01/13/minas-ja-tem-o-maior-numero-de-cidades-em-emergencia-por-cao-das-chuvas-dos-ultimos-8-anos.ghtml>

ocorrendo com maior frequência. Nesse sentido, uma série de questões orbitam o tema das mudanças climáticas nas aulas de Geografia na escola que não apenas a aprendizagem das questões físicas dessas mudanças, mas é sobretudo, a espacialização desses fenômenos, as múltiplas causas locais que podem ampliar um dado extremo num local e no outro não, bem como as respostas produzidas pelas cidades, comunidades e governos nas diferentes escalas da gestão pública. Isso tem que ver também com a discussão da produção social do espaço, das disputas territoriais, dos esquecimentos e alijamentos a grupos inteiros e que são os mais afetados, entre outras questões.

Os problemas ambientais dentro da Geografia podem ser encarados e debatidos pelo viés da sociedade (com todas as problemáticas inerentes) e do espaço em termos de (re)produção dos espaços da globalização principalmente, no momento nos quais os grupos sociais estabelecem relações entre si e com a natureza, à medida que há a incorporação progressiva da natureza nos modos de produção, incluindo neste esteio as contradições que dessas relações derivam (PORTO-GONÇAVES, 2018) (SANTOS, 2017).

Nesse sentido as mudanças climáticas, pelo olhar geográfico, podem ser compreendidas à luz de sua espacialidade dentro de relações contraditórias capitalistas, mostrando e ampliando, ao mesmo tempo construindo um conhecimento capaz de interpretar esses fenômenos de forma aprofundada, esclarecida, sistêmica e multidimensional, bem como contribuir para medidas de adaptação e mitigação.

Mudanças climáticas e o espaço amazônico: a construção dialógica de um conteúdo escolar

A Amazônia tem sido alvo de disputas por terra, que envolvem a participação de povos originários, comunidades tradicionais, grileiros, mineradoras, agronegócio, o Estado brasileiro, ONG's, grupos de pesquisa, instituições religiosas, o que torna o espaço amazônico muito complexo. Além do mais, é preciso considerar que, no contexto geopolítica, a Amazônia possui papel de destaque. Acrescenta-se a isso o imprescindível papel que a floresta possui na manutenção de outros sistemas naturais, tais como o Cerrado brasileiro, a distribuição da umidade em quase todo o continente sul-americano, por exemplo.

A floresta, para os especialistas, desempenha serviços ambientais e ecológicos. Isso tem projetado a Amazônia tanto em um contexto nacional de tensão, de disputa pelo seu

território, como tem sido alvo de duras críticas pela comunidade internacional, principalmente no que tange à posição estratégica para o desenvolvimento social do país como para a própria manutenção do clima regional e global.

Cumprir dizer então que a ênfase, nesta pesquisa, recaiu sobre a relação entre mudanças climáticas e a Amazônia no território nacional no contexto de práticas espaciais que produzem seu espaço seja este como lugar ou como território. Foi a partir desta posição que o tema se torna o objeto de estudo trabalhado nas aulas. Logo, não é somente a respeito de "mudanças climáticas", mas sobre as relações sociedade e natureza, em sentido ampliado.

Para a compreensão da relação entre mudanças climática e floresta Amazônica nas atividades, nos orientamos a partir do texto de Nobre, Sampaio e Salazar (2007). Utilizamos esse texto base para construção da sequência de atividade da Figura 2. Neste texto os autores resumem uma série de estudos e apontam para, pelo menos, três possibilidades para estudar o atual equilíbrio climático da Amazônia.

1. Variações climáticas na região podem ser devidas às variações climáticas globais, decorrentes de causas naturais. [...] 2. Mudanças climáticas de origem antrópicas, decorrentes de alterações do uso da terra dentro da própria região amazônica. [...] 3. Variações climáticas decorrentes das mudanças climáticas globais provocadas por ações antrópicas. (NOBRE, SAMPAIO e SALAZAR, 2007. p 22).

No ponto um, os autores discutem as possíveis causas naturais das mudanças climáticas com ênfase em Anomalias como o El Niño. Em nosso trabalho, enfatizamos o estudo do fenômeno La Niña, devido à sua ocorrência nos anos de 2021-2022, concomitante ao período de aplicação das atividades. No ponto dois a direção é em torno dos desmatamentos que fragmentam a floresta e alteram a circulação atmosférica regional. No terceiro ponto a relação é do planeta aquecido e seus efeitos sobre a floresta.

As atividades didático-pedagógicas realizadas, buscaram desenvolver com os alunos, os conhecimentos considerados necessários para a compreensão do clima amazônico e sua relação com as mudanças de uso da terra e os impactos na mudança climática na escala local (principalmente onde os povos indígenas habitam) regional da Amazônia a partir da relação com o desmatamento e nacional relacionados às causas do La Niña e o agravamento da seca no período de 2021-2022. Neste sentido, os sistemas naturais foram considerados em caráter de interdependência entre si e com as sociedades.

Com o intuito de trabalhar com os alunos as relações que a Amazônia estabelece com o restante do território nacional, não nos preocupamos em trabalhar com o tema nas

condições de vivência dos alunos, isto é, como as mudanças climáticas poderiam impactar o seu cotidiano, embora não se descarte a importância dessa escala. Isso ficou implícito ao longo das atividades. Buscou-se trabalhar com diferentes escalas a relação entre mudanças climáticas, Amazônia e usos da terra, de modo que os alunos pudessem compreender as interligações dos sistemas naturais, mas também em conexões com as atividades produtivas e os diferentes sentidos de natureza.

Outra questão que nos motivou, no primeiro ano da pesquisa, foram as queimadas registradas no ano de 2019, ano no qual o objeto desta pesquisa ainda estava sendo definido. Em agosto daquele ano, o céu da cidade de São Paulo escureceu¹⁹ no meio da tarde e aquilo causou uma confusão pelo fato do inesperado ter ocorrido para grande parte da população: as fumaças emitidas na Amazônia terem chegado ao Sudeste. O evento, que ganhou matéria de capa em diversos jornais nacionais e internacionais, foi tema de discussão nos meses seguintes e mais uma vez, abriu o alerta para a degradação ambiental por que tem passado a floresta, para a questão das mudanças climáticas e dos povos originários que ali habitam, bem como a população dos centros urbanos que, mesmo distante, pode ser afetada.

Como afirma Nobre (2014) a Floresta Amazônica apresenta uma tecnologia sofisticada natural que regula o clima local. Além de produzir o seu próprio, é também responsável pela distribuição da umidade, abastecimento de corpos d'água superficiais e subterrâneas, levando vida e manutenção de uma malha intrincada de sistemas naturais. Mas o relatório produzido por esse autor também mostra a fragilidade ambiental a qual a floresta está exposta pela ação principalmente do desmatamento que, ao longo de algumas poucas décadas; projeta um futuro inseguro para a floresta e que pode tanto influenciar como ser afetada pelas mudanças climáticas. Neste sentido, falar em mudanças climáticas no Brasil, é também falar de Amazônia, dos povos originários que fazem a manutenção da floresta e que com ela coexistem.

Ainda de acordo com Nobre (2014) a floresta resistiu a várias mudanças climáticas, mas o que tem chamado à atenção dos pesquisadores é, justamente, o desmatamento que tem diminuído, ano após ano, a área da floresta, fragmentando-a. Tal supressão, segundo o autor, pode colocar em risco a sua existência, o que pode comprometer a dinâmica climática e a interação entre clima e floresta. Na Figura 3 abaixo é possível ver que o setor de mudança do uso da terra e floresta, liberou as emissões de GEE no Brasil, entre 2019 e 2020. Em segundo

¹⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/08/19/dia-vira-noite-em-sao-paulo-com-chegada-de-frente-fria-nesta-segunda.ghtml>

lugar aparece o setor da agropecuária. O total líquido das emissões corresponde a mais de 1,5 bilhão de toneladas apenas de CO₂.

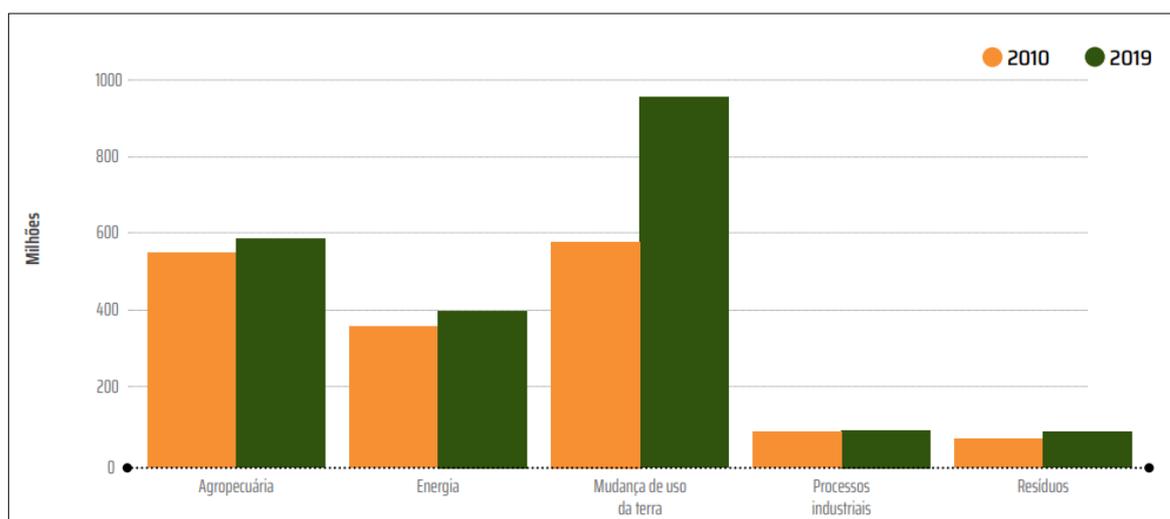
Figura 3: Emissões totais de CO₂ no Brasil (2019-2020).

SETORES	2019	%	2020	%	VARIAÇÃO 2019-2020
Agropecuária	562.987.702	29%	577.022.998	27%	2,5%
Energia	412.466.747	21%	393.705.260	18%	-4,5%
Processos Industriais	99.472.616	5%	99.964.389	5%	0,5%
Resíduos	90.399.714	5%	92.047.812	4%	1,8%
Mudança de Uso da Terra e Floresta	806.996.124	41%	997.923.296	46%	23,7%
Total Emissões Brutas	1.972.322.903		2.160.663.755		9,5%
Total Emissões Líquidas	1.336.613.309		1.524.954.161		14,1%

Fonte: Emissões Totais | SEEG - Sistema de Estimativa de Emissão de Gases; Disponível em: <http://plataforma.seeg.eco.br/>

Em relatório anterior - o oitavo - os resultados são semelhantes em termos de posição ocupada por cada atividade produtiva no conjunto das emissões totais, o que evidencia uma regularidade histórica das emissões como pode ser vista na Figura 4. Portanto, o Brasil participa com o aumento da temperatura global com as emissões em termos de desmatamentos e queimadas, como apontam ambos os relatórios.

Figura 4: Emissões de gases de efeito estufa no Brasil por setor em 2010 e 2019 (MtCO₂).



Fonte: SEEG Brasil. Disponível em: <http://plataforma.seeg.eco.br/> .

A partir da breve exposição tem-se assim a definição de um problema social que relaciona espaço, sociedade e natureza. Esses três elementos do problema não são escolhas

aleatórias. Por quê? Porque o objeto de conhecimento considera a dimensão espacial em sua relação e constituição no ensino de Geografia, em diferentes escalas.

A sociedade está implicada na constituição das relações sociais com o espaço, em uma relação indissociável de construção do objeto. Aqui, sujeitos, grupos sociais, governos, organizações, normas, valores, discursos, crenças, ações, entidades, empresas, instituições públicas e privadas participam da construção do objeto de conhecimento e das diferentes formas de uso e apropriação da natureza.

Já a natureza é tomada como processo e resultado da relação entre sociedade e espaço. Nesse sentido, as mudanças climáticas tratam de evidenciar a dinâmica da natureza em caráter relacional e atual com as sociedades contemporâneas. Neste sentido, estimamos que a sua compreensão deve considerar o modo como a sociedade se reproduz com o espaço.

O espaço encontra lugar nessa relação nos termos assumidos por Santos (2017) como condição da reprodução da própria sociedade, mas também aquele que condiciona e é também condicionado pelas interações por meio das quais se estabelecem. O espaço é assim, o elo entre sociedade, floresta e clima, que dá as condições de existência e do próprio funcionamento das relações ecológicas, compreendendo as posições dos elementos e suas relações.

Nesta seção não se objetivou apresentar todas as questões acerca das mudanças climáticas e nem sobre a Amazônia. O objetivo foi esclarecer o encaminhamento pedagógico do conteúdo.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Ensino por Investigação

O processo didático desenvolvido nesta pesquisa junto aos sujeitos participantes foi dividido em três partes e tem por base a metodologia Ensino por Investigação, a partir das discussões de Carvalho (2019). Após uma leitura desta metodologia, as atividades foram divididas em três momentos, quais sejam: *problematização, investigação e discussão*.

De acordo com Carvalho (2019, p. 766):

Definimos como ensino por investigação o ensino dos conteúdos programáticos em que o professor cria condições em sua sala de aula para os alunos: pensarem, levando em conta a estrutura do conhecimento; falarem, evidenciando seus argumentos e conhecimentos construídos; lerem, entendendo criticamente o conteúdo lido; escreverem, mostrando autoria e clareza nas ideias expostas.

Na proposta da autora algumas etapas são fundamentais para que ocorra a construção do conhecimento utilizando essa metodologia: a) o trabalho a partir de um problema, a elaboração de hipóteses, a busca por evidências, a organização e argumentação a partir de dados, a sua fundamentação. O caráter investigativo da proposta busca inserir o aluno no contexto da cultura e práticas científicas. Nesse sentido, a autora chama de “Sequência de Ensino Investigativo” a proposta didática com este fim.

Nesta proposta Carvalho (2019) considera fundamental o trabalho com dois pontos: a elaboração do problema que, segundo a autora, irá desencadear o raciocínio do aluno, e; o “grau de liberdade intelectual” que se dará ao aluno para que ele possa desenvolver esse raciocínio. A autora afirma que dar liberdade intelectual ao aluno “é criar condições em sala de aula para os alunos poderem participar sem medo de errar” (idem. p. 767).

A autora apresenta com base em outros estudos um quadro que representa diferentes graus de liberdade intelectual dada ao aluno, que varia de um a cinco, a partir de cinco critérios: 1. problema, 2. hipóteses, 3. plano de trabalho, 4. obtenção de dados e 5. conclusões. De acordo com Carvalho (2019) quanto mais próximo de um, menor é o grau de liberdade intelectual que é dada ao aluno e, quanto mais próximo de cinco, maior é o grau de liberdade concedida.

Para esta pesquisa utilizou-se o grau três que permite tanto a liberdade intelectual do aluno quanto o direcionamento do professor. Isso justifica-se porque o professor pesquisador

ainda não conhecia de forma satisfatória os participantes da pesquisa. Nesse sentido, foi a forma encontrada para permitir tanto o envolvimento dos sujeitos como do docente. Neste grau, o professor apresenta o problema; o aluno ou o grupo elabora hipótese; o plano de trabalho pode ser discutido por ambos ou espera-se que o aluno ou o grupo o faça. Essa parte é negociada em aula; a obtenção ou coleta de dados é feita pelo aluno ou seu grupo; as conclusões são construídas coletivamente. Mas, devido ao contexto da pandemia, o item “plano de trabalho”, o qual almejava-se construir com os alunos as diferentes formas de investigação a partir dos recursos dados, foi preciso adaptar as atividades de modo que o professor ficou responsável por apresentar as condições de investigação. A Figura 5 resume a proposta.

Figura 5: Esquema de grau de liberdade intelectual adotado na pesquisa.

Problema	Professor
Hipótese	Aluno
Plano de trabalho	Professor
Obtenção de dados	Aluno
Conclusões/avaliação do trabalho	Aluno/professor/classe

Fonte: Carvalho (2019) adaptado.

Conforme explica Carvalho (2019) nesse grau de liberdade intelectual é possível que professor e aluno dialoguem nas etapas de realização da atividade. E como se trata de um primeiro contato desta metodologia do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, justifica-se assim, o uso deste grau, uma vez que, nos graus quatro e cinco, conforme Carvalho (2019) os alunos já estão acostumados a utilizar a referente metodologia em suas aulas e possuem uma desenvoltura tanto na proposição de problemas, como nas formas de discuti-los e solucioná-los.

No grau três, portanto, é possível construir com o aluno uma relação dialógica, na qual professor e aluno produzem sentidos, fazem acordos, definem papéis e ações e avaliam resultado. A confiança por parte do professor é fundamental para que o aluno possa se desenvolver, abrir-se para a atividade, sem medo de errar, uma vez que o erro é encarado como um momento de reflexão da prática (FREIRE, 2018). A alteridade também entra como elemento fundante dessa relação pedagógica, uma vez que, se o professor buscar colocar-se no lugar do aluno como sujeito aprendente e que precisa se desenvolver, logo, a responsabilidade na ética do ensinar perpassa pela sua empatia com relação ao outro em formação.

Há uma valiosa citação de Bakhtin (2011, p. 22-23) sobre o que ele chama de “excedente de visão”, para explicitar melhor do que se fala.

O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas e externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles momentos em que ele não pode completar-se.

Assim, deixa-se claro que, tanto professor quanto o aluno, são dois sujeitos em construção, em formação, portanto inacabados, sempre vindo a ser ou estar sendo enquanto estão em relação, como diria Freire (2018). Cabe, portanto ao professor, um olhar cuidadoso com a formação escolar do aluno. Ou acabando juntos, à medida que os termos da relação em construção vão se definindo. Relação essa que se constrói e se constitui na negociação, não no confronto.

Além da questão da liberdade intelectual, conforme discorre Carvalho (2019) o problema também é fundamental para o andamento da metodologia, uma vez que o problema, segundo a autora, deve dar condições para que o aluno possa raciocinar, possa se valer de seus conhecimentos cotidianos; possa relacionar com sua vida; possa dialogar com outras disciplinas escolares. Isso é o que a autora chama de um “bom problema”.

Deste modo, o um bom problema de pesquisa nas aulas de Geografia na escola, por ser encarado como aquele que promove à problematização e ação a partir de uma “pergunta geográfica”, ou seja, aquela na qual faz o aluno pensar a partir de diversas relações entre objetos, escalas, sujeitos e processos. Além do mais, como aponta Coll (1994) uma situação de ensino favorável à aprendizagem é aquela que permite a reorganização das informações pela comunicação e pela troca entre alunos, o conflito sociocognitivo e o debate sadio entre ideias divergentes.

Com base em Carvalho (2019) passa-se à descrição das etapas das práticas de linguagem. A sequência apresentada tem como finalidade promover tanto a incorporação do discurso do outro como elemento de mediação da produção de conhecimentos escolares, como sua problematização e apropriação.

Etapa 1 - A **problematização** como um momento de interrogação da realidade e da construção da relação dialógica com o objeto de conhecimento. Deve suscitar o estranhamento entre o que o/a aluno/a sabe e o dado real, para desestabilizar os conhecimentos prévios e para colocá-lo/a em uma posição de sujeito cognoscente. A problematização da situação em estudo, deve estar fundamentada em uma situação real ou hipotética que evidencia a relação explícita entre sociedade e natureza, da espacialidade dos fenômenos. Acredita-se que situações reais

podem ser mais proveitosas para a produção dos saberes escolares, de acordo com nossos objetivos por conter os elementos intrincados da realidade objetiva.

A problematização pretendida possui dois sentidos assumidos na pesquisa: primeiro a de mobilizar o desenvolvimento de relações entre objetos espaciais; segundo, mobilizar a partir das avaliações sociais e dos discursos constitutivos dos objetos de ensino, as relações entre objetos, espaço e processos sociais. A título de exemplo, esses dois movimentos podem ser verificados da seguinte ordem: compreender como diferentes sistemas naturais que conformam o clima Amazônia e as mudanças climáticas; e como as mudanças climáticas constituem um conjunto de práticas socioespaciais e (re)direcionam tais práticas em diferentes escalas.

Etapa 2 - O **processo de investigação** busca entender tanto o funcionamento da natureza quanto dos processos socioespaciais que integram o problema e como ambos são discursivamente construídos. A elaboração de hipóteses é uma etapa fundamental para que o

confronto do que o aluno sabe com o que ele vai aprender. Assim, passa-se ao um processo deliberado de busca por evidência dessa hipótese. É o momento no qual o professor e o aluno devem estar em constante diálogo. O papel do professor deve ser o de questionador das ações do aluno, sendo aquele o “portador” das vozes sociais que põe o aluno em relação dialógica com o objeto de estudo. Desta forma, o professor orienta todo o processo, mas respeitando as escolhas individuais ou de grupo e os sentidos construídos pelos sujeitos da aprendizagem.

É nesta etapa que se sugere que o aluno saia da aparência do fenômeno em busca da sua essência, dos não-ditos, dos presumidos, das conexões que estão por trás da aparência do objeto de conhecimento. Onde? Por quê? Como? Para quem? Com qual finalidade? Quais implicações? São questionamentos que foram de alguma forma explorados no dialogismo da produção do conhecimento.

Etapa 3 - Na terceira parte, a **discussão** apresentou duas finalidades: primeiro, o processo de reconstrução do objeto de conhecimento com base nas hipóteses e nos conhecimentos produzidos; segundo, a reflexão acerca das ações desempenhadas ao longo do processo e da atividade. A primeira parte dedica-se a promover uma situação na qual os conhecimentos sejam partilhados em um processo de aprofundamento do objeto de conhecimento, sendo guiados pelo professor na busca de compreender, por meio das hipóteses elaboradas, os resultados da investigação. A segunda parte foi direcionada para a de

reconstrução de sentidos, no qual o professor buscou entender os passos que os alunos fizeram, ao mesmo tempo que esclarece ou torna visível esses passos questionando-os sobre a sua pertinência.

Todo o processo descrito acima toma como pressuposto importante a leitura crítica dos discursos - leia-se o dito e o presumido - que estão presentes nos objetos culturais, nas produções artísticas e midiáticas, considerando as avaliações empreendidas nos objetos naturais, nas normas jurídicas, nos empreendimentos políticos governamentais, nas ações banais do cotidiano etc.

As etapas 1, 2 e 3 foram realizadas nas atividades 2, e 3 da Figura 6 a seguir, que apresenta a sequência de atividades utilizada na produção dos dados da pesquisa. Essas atividades foram feitas utilizando o Google Formulários.

Figura 6: Sequência de atividades.

Sequência das atividades	Conteúdo da aula	Objetivos da aula/atividade	Produção de linguagem	Materiais didáticos
1	Mudanças climáticas: aproximações iniciais	Mobilizar os conhecimentos prévios sobre as mudanças climáticas. Debater o contexto histórico das mudanças climáticas.	Linguagem informal.	Google formulários.
2	O clima da Amazônia	Investigar o clima amazônico	Linguagem científica. Responder mediante investigação de dados.	Google formulários. Imagens do perfil @arvoreeagua do Instagram.
3	Clima e variabilidade climática: o caso do La Niña	Investigar os efeitos do La Niña na produção da seca em território nacional	Linguagem científica. Responder mediante investigação de dados.	Artigos de divulgação científica.
4	Documentário “ <i>Quentura</i> ”: o que pensam as mulheres indígenas amazônicas?	Assistir o documentário e responder questões sobre a percepção das mulheres indígenas sobre as mudanças climáticas.	Linguagem científica. Trabalho com o conceito de lugar.	Documentário. Google formulários.
5	Documentário “Sob a pata do boi”: como a pecuária altera a paisagem da Amazônia?	Assistir e comentar o documentário.	Comentário típico de rede social. Trabalho com o conceito de território	Documentário. Plataforma Padlet.
6	Organizando os conhecimentos: vamos produzir fanzines?	Produzir fanzine.	Fanzine. Ressignificação do conceito de mudanças climáticas.	Papeis, canetas coloridas, imagens impressas. Outros materiais de papelaria.

Fonte: Organizado pelo autor (2023).

Universo da pesquisa

Escola Técnica Estadual Martin Luther King

A Escola Técnica Estadual Martin Luther King (ETEC MLK) (FIGURA 4) tem sua origem na divisão da ETEC Getúlio Vargas, localizada no bairro do Ipiranga. No ano de 1964, passou a ser Colégio Industrial Getúlio Vargas - Setor do Tatuapé, bairro da zona leste de São Paulo. Em 1968, passou a denominar-se Ginásio Industrial Estadual Martin Luther King. No ano de 1985, após decreto, foi transformada em Escola Técnica Estadual Martin Luther King, estatuto no qual permanece até os dias atuais.

Figura 7: Fachada da ETEC Martin Luther King.



Fonte: <https://www.instagram.com/p/COSeBYklvYv/>

Pode-se dizer que a ETEC Martin Luther King, é uma escola de grande porte e possui um valor histórico representativo no Bairro do Tatuapé. A partir do ano de 2012, passou a ofertar cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (Educação Profissional). A tradição desta escola está associada ao ensino voltado para a formação de trabalhadores para a indústria, o que a insere em um contexto íntimo entre escola e empresas.

Figura 8: Cursos oferecidos pela ETEC Martin Luther King em 2023.

Ensino Técnico Integrado ao Médio	Ensino Modular Presencial	Ensino Modular (EAD)	Ensino Modular Semipresencial	Especialização Técnica (EAD)
Administração Marketing Automação Industrial Mecatrônica	Administração Automação Industrial Contabilidade Manutenção Automotiva Marketing Serviço Jurídico	Administração Comércio Desenvolvimento de Sistemas Guia de Turismo Secretariado Transações Imobiliárias	Administração Secretariado	Gestão de Projetos

Fonte: Plano Plurianual ETEC MLK Gestão (2021-2024).

A escola também desenvolve diferentes projetos integrando a comunidade escolar com vistas entre outras questões, a formação humana, científica, artística e cultural. A Semana Paulo Freire, projeto que acontece em todas as escolas técnicas do estado de São Paulo, no mês de maio, na ETEC MLK, é chamado de “Projeto Na Moral”, por meio do qual os alunos são incentivados a tratar de temas da sociedade: sustentabilidade, ética, *bullying*, racismo, machismo, sexismo. Uma semana de maio é reservada para o desenvolvimento de atividades como palestras, performances, apresentações orais, jogos, salas ambientes. O objetivo deste projeto é promover um ambiente de criatividade, integração, colaboração e desenvolvimento da consciência crítica dos problemas que a sociedade enfrenta.

No mês de junho, há a Semana no Meio Ambiente momento no qual cada turma escolhe um tema ambiental e prepara-se para fazer apresentações e discutir questões socioambientais. No mês de agosto há o projeto “Semana Multicultural”. Nesse projeto os alunos são convidados a participar de atividades culturais quem envolvem Arte e Literatura. As propostas é que eles mesmo possam produzir, em diferentes atividades, momento de consumo cultural e entretenimento.

Com relação à infraestrutura, a ETEC dispõe de vários laboratórios para atender às demandas específicas de cada curso, além de salas de informática, oficinas mecânicas, sala *maker*, laboratório de ciências, uma quadra esportiva coberta e um amplo auditório.

Com relação ao público discente a escola, no ano de 2023, contava com 464 alunas e alunos, com idade que varia entre 13 e 19 anos, nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio atendem aos alunos menores de idade. As outras modalidades de ensino, às demais pessoas. A ETEC é uma catalizadora de alunos oriundos de diferentes bairros da zona leste da capital e de outras áreas e cidade vizinhas, o que

evidencia a centralidade e influência desta escola para o bairro do Tatuapé. Como objeto espacial, consolidado nesta parte da cidade, pode-se dizer que a escola técnica produz diferentes fluxos.

Com relação aos funcionários, a ETEC dispõe de 107 professoras e professores, 24 que trabalham na parte administrativa e 11 que trabalham na parte terceirizada da escola: cozinha, limpeza e segurança.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa

Nesta seção apresentam-se os sujeitos²⁰ que participaram desta pesquisa. Dezesete alunas e alunos da primeira série dos cursos de Automação industrial e Administração integrados ao Ensino médio aderiram ao trabalho. O restante dos alunos das duas turmas participou das atividades, mas não tiveram seus dados coletados e incluídos nas análises. Ressalta-se que a pesquisa integrou o cronograma de conteúdos da série para o ano de 2021. Essa foi a forma encontrada para que o trabalho de investigação se integrasse da forma mais harmoniosa possível ao cotidiano escolar.

Antes de falar dos participantes da pesquisa é preciso fazer uma breve digressão para entendermos o motivo que nos levou a trabalhar com alunos do Ensino Médio. Nossa pesquisa começou em 2019 e a ideia era trabalhar com alunos do nono ano do Ensino Fundamental na escola que o professor pesquisador trabalha. Naquele ano pretendíamos investigar a aprendizagem de geografia a partir do uso das tecnologias digitais.

O nosso objeto de pesquisa sofreu alteração para o ensino e aprendizagem da Amazonia e mudanças climáticas depois da ocorrência de um evento no mês de agosto de 2019, momento no qual a cidade de São Paulo havia se tornado noite, devido às fumaças vindas da Amazônia. Todos foram surpreendidos. Em seguida a esse dia, fizemos um trabalho de informar a toda a escola sobre o ocorrido. Esse episódio foi a causa principal da escola do tema mudanças climáticas e Amazônia. O intuito era trabalhar ambos os conteúdos com vista a uma formação

²⁰ Esta pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética da Universidade Estadual de Campinas. CAEE nº 30478720.7.0000.8142. Número do Parecer: 4.122.731. Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa e seus respectivos responsáveis legais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

mais criticam sobre a floresta equatorial e sua importância no clima de São Paulo e global. Até esse momento nosso público ainda eram os alunos no Ensino Fundamental anos finais.

Infelizmente com a pandemia que se iniciou em 2020 e a imposição de um ensino remoto, a maioria das alunas e alunos do nono ano não tinham acesso à internet e aparelhos adequados como *tablets*, computadores e celulares; a pesquisa teve de ser reestruturada mudando seu foco e público e o próprio sentido de se trabalhar com as tecnologias digitais se esvaiu. Foi quando no segundo semestre de 2021 começamos a trabalhar na Etec Martin Luther King e houve a possibilidade de realizar a pesquisa nesta escola. Neste momento da pandemia já com a disponibilidade de vacinas, aumentou a segurança nas escolas e a partir de então havia a alternância dos alunos na Etec e a maioria tinha acesso à internet e aparelhos, condições básicas para realização das atividades.

Feito esse breve relato a escolha dos 17 alunos e alunas ocorreu através de um convite em sala de aula, uma vez que o pesquisador era o professor das duas turmas. Logo, optou-se por trabalhar com os sujeitos da escola onde o pesquisador já trabalhava. Nesse sentido, o docente investigou o objeto da pesquisa dentro de sua própria prática. Após apresentado o projeto, foram entregues dois Termos de Consentimento Livre e Esclarecido: um do aluno e outro para que o responsável autorizasse a participação dos alunos menores de idade.

Os dados apresentados na sequência foram coletados a partir de um questionário digital *on line* do *Google* Formulários. Os participantes desta pesquisa possuíam no ano de 2021, ano no qual foi feita a coleta das informações, entre 15 e 16 anos de idades. Quando perguntados sobre o que gostam de fazer, a maioria dos deles gostam de jogar, principalmente os jogos digitais. Isso se nota em sala de aula, onde o celular os acompanha o tempo todo. Mais da metade gosta de fazer diversas outras práticas, tais como dançar, pintar, ler e praticar esportes. Poucos alunos, menos da metade, gostam de cantar e dramatizar e realizar trabalhos manuais. A maioria dos alunos afirmaram ser oriundos de escola pública.

Sobre o uso de mídias sociais, os sujeitos mostram que são participantes dessas atividades. Do total de 17, 16 usam o *You Tube*. Isso mostra que os alunos absorvem muita informação a partir de vídeos veiculados nessa mídia. Certamente, a natureza desses vídeos, variam conforme o interesse de cada um. Em segundo lugar, 15 alunos relataram que usam o Instagram, ponto que se mostrou favorável à nossa pesquisa, pois aquela foi selecionada como um dos instrumentos por meio do qual deveriam interagir.

Outra mídia que possui mais da metade de uso foram as plataformas de áudio (*Deezer* ou *Spotify*) com um total de 11. Esse uso varia em entre músicas e *podcasts*. Nove alunos disseram usar o *Tik Tok*; 8 usam o *Twitter* e 7, o *Facebook*. Como se vê, os sujeitos da pesquisa possuem usos múltiplos e se inserem em um conjunto de práticas do chamado ciberespaço.

Com relação ao acesso à internet em casa, 15 afirmaram que sim, que possuem. Dois alunos afirmaram que não possuem acesso em casa. Considerando o meio de acesso, 13 alunos afirmaram acessar mais por meio do celular e do notebook. Apenas um aluno disse que acessa pelo celular. Três alunos disseram possuir três formas de acesso (celular, notebook e tablet). Interessante que não houve ocorrência de uso da internet por computador de mesa (*desktop*). O que evidencia que este instrumento, neste contexto parece estar em desuso. Outro dado interessante é que o aluno que disse não acessar internet em casa, afirmou acessá-la pelo celular e por meio do tablet.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados²¹ desta pesquisa estão divididos em quatro partes. Na primeira analisamos os conhecimentos prévios ou cotidianos dos participantes acerca do que entendiam das mudanças do clima. Na segunda parte analisamos como os alunos representam discursivamente as mudanças climáticas a partir de processos naturais e sociais estudados. Na terceira parte analisamos e avaliamos como os alunos e alunas ressignificaram o conceito de mudanças climáticas com a produção de fanzines. Na quarta e última parte apresentamos e discutimos teoricamente a tese desta pesquisa: *na presença de signos há uma produção escolar discursivo-geográfica expressiva*.

Os conceitos cotidianos sobre as mudanças climáticas

Fizemos uma atividade diagnóstica com o objetivo investigar quais sentidos de mudanças climáticas os alunos apresentavam antes do trabalho pedagógico com o tema. Assim, pediu-se para que cada participante escrevesse o que sabiam, escolhesse uma imagem que melhor representasse a sua ideia e que justificasse a sua escolha. Como resultados desta atividade apresentamos a seguir, na Figura 9, as categorias emergentes a partir do corpus.

²¹ Preservamos a escrita original dos participantes desta pesquisa.

Figura 9: Categorias emergentes dos conceitos espontâneos sobre as mudanças climáticas.

Categorias emergentes	Esboço conceitual
Causa e efeito	Apresentação das mudanças climáticas contendo em sua maioria apenas uma variável. Os enunciados que mais evidenciam essa questão são aqueles que afirmam que o aquecimento global é causado ou por causas humanas ou apenas às causas naturais. Não há explicação de como isso possa ocorrer. Assim, a questão aparece como fato dado.
Constatação	As mudanças climáticas são apresentadas como se o observador narrasse as evidências encontradas, os resultados. Há relações de causa e consequência, mas não se explicam as relações.
Representação de atores sociais	Ênfase na presença de alguma forma da dimensão humana, seja de maneira mais generalizada (“o humano”, “o homem”, “consequência humana” ...) ou mesmo representando a ação humana em termos de atividades (“desmatamento”, “queimadas” ...) bem como pelo efeito de atividades produtivas ou qualquer outra que apresente algum dano ambiental (“poluição”, “aquecimento global” ...). Apresenta relação de causa e consequência, mas sem explicar como isso ocorre. É possível identificar a dimensão do território em uso de forma indireta ou pressuposta, quando se representam as atividades humanas que causam degradação ambiental ou modificações na paisagem.
Causas naturais	As mudanças climáticas são apresentadas apenas em termos de causas naturais. Os processos e as relações não são apresentados, nem o tempo de duração desses, mesmo mencionando-se quais são esses elementos naturais.
Ruptura	As mudanças climáticas são apresentadas em termos de mudanças bruscas, abruptas. Não há uma relação de continuidade ou de tempo geológico ou humano. Neste caso, a mudança é abrupta e rompe o processo. A explicação dessa ruptura não é apresentada.
Escala	As mudanças climáticas são apresentadas por meio de recortes espaciais ou temporais. Há a tendência de alguns enunciados em equiparar tempo atmosférico ao clima. Na verdade, aparecem como equiparados. Duas escalas são espaciais são mostradas: a global, a regional. As escalas temporais denotam tempo curto e tempo longo.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

A partir do quadro acima e do conjunto de enunciados analisados podemos auferir os seguintes resultados.

1. A linguagem de “decoreba” constitui boa parte dos enunciados, quando se nota como marca expressiva a não explicação complexa das mudanças climáticas. Essa decoreba mostra-se como aqui que mais ou menos o senso comum sabe. É possível que tais enunciados tenham sido influenciados pelos conteúdos dispostos pelas mídias sociais, principalmente as que mais circulam e que possuem maior alcance. Isso se comprova com a escola das imagens. Nos termos assumidos, explicação complexa derivaria da tentativa de explorar múltiplas variáveis sociais e naturais que conformam a mudança do clima, bem como a explicação a partir de diferentes escalas das mudanças

- ambientais. Embora haja uma diversidade enunciativa, as unidades de análise (os excertos) apresentam uma relação de causa e consequência simplificada.
2. O equívoco entre o tempo meteorológico e as características climáticas. Essa evidência se manifesta em mudanças de curtíssimo tempo (na escala do dia, principalmente). É como se o tempo meteorológico apresentasse uma conotação de tempo mais longo, ou pelo mesmo como se isso representasse a mudança do clima. Desde muito cedo, mesmo com o trabalho na escola sobre clima e tempo, somos levados a pensar muito mais no clima que no tempo meteorológico. Isso é muito interessante, principalmente se considerarmos que essa diferenciação, em tese, seria abordada desde o sexto ano do Ensino Fundamental. Possivelmente há uma forte relação com o senso comum, o modo como utilizamos no cotidiano “tempo e clima”.
 3. A generalização do dado humano. Quando se fala “homem”, “ações humanas” ou “consequências humanas”, os enunciados representam ações de poucos como se fossem de todos: a humanidade. Atribui-se uma responsabilidade sem distinção. Não se contextualiza onde, quem, quando e sob que circunstâncias as condições físicas e sociais das mudanças climáticas têm ocorrido, principalmente no contexto das sociedades capitalistas que usam intensamente os combustíveis fósseis. O efeito disso recai sobre a culpabilização de todos e todas, como se as mudanças climáticas acometessem em igual medida todos os países, todos os povos. Isso também reforça a dicotomia entre sociedade e natureza, uma relação dual. Muito provavelmente tais enunciados foram tensionados pelo discurso hegemônico que rotineiramente tende a exercer forte influência no indivíduo em detrimento da estrutura da sociedade que produz toda sorte e calamidade ambiental. Isso ocorre até mesmo em projetos escolares que se preocupam mais com a “ação conscientizadora” do que a problematização do estado das coisas, considerando a produção capitalista do espaço.
 4. Ausência na explicação discente de contextos políticos, de jogos de interesses e de poder entre grupos, países, partidos, empresas, a sociedade civil organizada etc. Ou seja, as mudanças climáticas representadas parecem surgir do contexto de uma certa degradação ambiental supostamente apolítica que inclui essas ações no campo da “sobrevivência” – biologização das relações sociais. Provavelmente isso está relacionado com a forma como a escola organiza os conteúdos, pois esta organização influencia diretamente o perfil e comportamento de nossos alunos. Se não introduzirmos a política nos conteúdos, nossos alunos não saberão falar de política com os conteúdos. Nesse sentido, os enunciados não ressaltam que, em diferentes contextos históricos-geográficos, a

forma de relação entre as sociedades capitalistas e a natureza, esta última foi tomada como externalidade, como aquilo que precisava ser dominado sem se preocupar com danos ambientais até os riscos surgirem (PORTO-GONÇALVES, 2016). Outra questão é a ausência da natureza como objeto de disputa, como diversamente valorada, isto é, como mercadoria, como mãe, como fonte de vida, como território, como patrimônio etc. E são excluídas suas diferentes formas de controle, de usos e acessos etc.

Os enunciados discentes permitem ver posições mais simplistas, parciais e duais no discurso sobre as mudanças climáticas. No entanto, fazem ecoar os discursos do IPCC, - principalmente quando observamos a escolha das imagens bem como as justificativas feitas (FIGURA 10). Mudanças essas com causa, mas sem origem histórica, sem explicação, sem contexto espaço-temporal delimitado. Pode-se dizer que os conceitos espontâneos carecem de uma amplitude conceitual e da dimensão política – embora o dado político na forma de sua interpretação inicial esteja presente enquanto objeto valorado de diferentes maneiras. Ou seja, não se pode dizer que esses conceitos espontâneos não são politicamente situados, uma vez que qualquer enunciado traz consigo o meio ideológico do qual participam (MEDVIÉDEV, 2016) e principalmente ecoam desses conceitos aquilo que está na memória social sobre o tema, isto é, no interdiscurso.

Figura 10: Conceito espontâneo das mudanças climáticas.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A escolha da imagem foi feita no Instagram. Solicitamos aos participantes que retirassem as imagens dessa rede social, uma vez que nosso público é usuária dessa mídia. A forma de busca a ser feita deveria ser por meio de *hashtags*²². Observemos na imagem acima a centralidade da responsabilização individual por meio da palavra “autorresponsabilidade”. Palavra esta que aparece três vezes no enunciado. A que a imagem faz ver, mas que o próprio texto verbal da postagem são as diferenças de escalas de atuação quando se fala em mudanças climáticas e, a nosso ver equiparam escala de atividades econômicas, tais como a industrial ou o a do desflorestamento com a individual.

Agora observemos a justificativa feita pela aluna na escolha da imagem. Observemos que ela faz ecoar o discurso da responsabilização individual ao tomar para si e para um outro coletivo a responsabilização da degradação ambiental. Trata-se de um discurso fatalista, reflexivo, embora responsabilizador.

Além de a charge chamar muita atenção, ela também faz uma crítica muito importante e apresenta o que realmente estamos vivendo. Estamos vivenciando um caos da natureza, onde o tempo está realmente louco, mas olhamos só para este lado e deixamos de ver nossas ações, e são exatamente elas que estão causando esta fatalidade ambiental. Então achei essa imagem bem reflexiva perante o que estamos vivendo hoje.

Esse tipo de discurso - o da responsabilização individual em contexto capitalista - é típico do hegemônico que, para manter-se no poder e esconder as razões das desigualdades e mazelas, culpa o sujeito, ou o transforma na fonte de sua própria desgraça. Neste sentido, a aluna revozeia o discurso hegemônico.

Além da voz do senso comum, que tende a simplificar e generalizar as causas das mudanças climáticas e demonizar a ação das sociedades capitalistas, sobrevalorizar e idealizar uma natureza intocada, é possível dizer que há, portanto, uma outra voz que interpela o enunciado discente. No entanto, há também uma certa tentativa de explicação do tema usando o discurso científico como modalizador do enunciado. Obviamente nem todos experimentaram tal “arranjo discursivo”, uma vez que a voz da ciência se manifesta de forma parcial e imprecisa.

No caso dos enunciados que fazem ver a voz da ciência, o discurso científico está representado como uma palavra bivocal, ou seja, uma voz dupla no enunciado, sem que se saiba

²² *Tags* são palavras-chave ou termos associados a uma informação, tópico ou discussão que se deseja indexar de forma explícita no aplicativo Twitter, e também adicionado ao Facebook, Google+, Youtube e Instagram. *Hashtags* são compostas pela palavra-chave do assunto antecedida pelo símbolo cerquilha. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Hashtag>

quem exatamente disse o que o aluno enunciou. Logo, não se apresenta o enunciador do discurso primeiro, mas este, na forma de conceitos científicos são utilizados para tentar construir uma certa veracidade e objetividade nas vozes dos alunos e alunas. A longa citação de Bakhtin (2018, p. 223) que segue clareia a ideia dessa apropriação da palavra do outro como discurso próprio.

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. A única que pode diferenciar-se é a relação de reciprocidade entre essas duas vozes. A transmissão da afirmação do outro em forma de pergunta já leva a um atrito entre duas interpretações numa só palavra, tendo em vista que não apenas perguntamos como problematizamos a afirmação do outro. O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas.

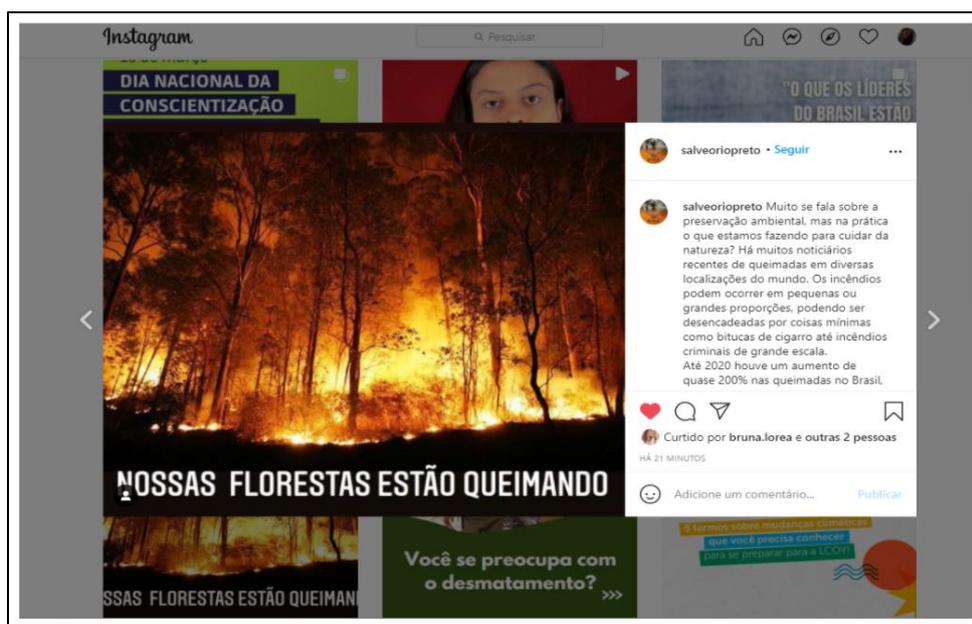
A leitura que se faz a partir deste autor é a seguinte: ao tentar conceituar as mudanças climáticas ao modo pessoal de cada um, os participantes da pesquisa trazem consigo palavras “molhadas” de valorações sociais, isto é, axiologicamente posicionadas. Mostram, portanto, um repertório muito incipiente da mudança climática, repetindo basicamente aquilo que todo mundo supostamente sabe: a mudança do clima é algo ruim que afeta todo mundo, mas destitui-se de qualquer aprofundamento teórico e político. Nesses enunciados podem ser ouvidas vozes científicas, da mídia, do discurso hegemônico e do senso comum. Portanto, são enunciados interiormente dialogizados.

Observemos, por exemplo, a construção e o uso de conceitos do enunciado de Rosa ao tentar racionalizar sua explicação com termos que comumente não seriam utilizados em uma conversa cotidiana: “variação do clima em escala mundial ou no clima regional da terra, que ao longo do tempo afetam o equilíbrio dos sistemas e ecossistemas estabelecidos por muito tempo”.

A aluna tenta espacializar as mudanças climáticas em recortes escalares, além disso, observa-se o uso da linguagem científica, provavelmente do campo da Biologia: “equilíbrio”, “sistemas”, “ecossistemas”. São especificamente essas palavras que marcam duas vozes. Ambas ocorrem em contextos enunciativos distintos que ajudam na classificação de um conjunto de processos naturais e sociais.

Notemos que entre o que Rosa enuncia acerca das mudanças climáticas se afasta do que ela representa como imagem Figura 11. Neste caso a imagem mostra que as mudanças climáticas estão associadas às práticas de desmatamento e queimada das florestas, enquanto em seu conceito a mudança do clima adquire um caráter mais geral. E para justificar a escolha da imagem a aluna usa as seguintes palavras: “Pois é a primeira coisa que penso como consequência das mudanças climáticas”.

Figura 11: Imagem representativa da mudança do clima na voz de Rosa.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A aluna Hortência também apresenta estrutura conceitual semelhante ao discurso científico, ao se valer de termos ou jargões mais técnicos: “as Mudanças climáticas é uma mudança em larga escala e de longo prazo nos padrões climáticos e temperaturas médias do planeta”. Veja que esta aluna, de igual maneira constrói, no fio do discurso, o que considera enquanto mudança climática. A aluna parece compreender que o clima apresenta padrões e que podem mudar, podem apresentar temperaturas médias a partir de um conjunto de dados calculados.

A aluna Violeta, além de buscar explicar com estrutura semelhante ao do discurso científico, acrescenta entre parênteses informações de modo a buscar uma certa validação sobre o que diz: “É um desequilíbrio no clima da Terra, causado por várias circunstâncias (a maioria dessas circunstâncias são causadas pelos homens) como por exemplo, o desmatamento, a caça ilegal (que faz diversos animais morrerem ou serem extintos, e causa um grande desequilíbrio a nossa biodiversidade)”.

Já o aluno Girassol construiu seu enunciado com base na diversidade ambiental e na recorrência à história, mesmo que de forma simplificada: “Mudanças climáticas são as mudanças do clima nos ambientes de acordo com o tempo. Com o passar dos anos, houve várias mudanças climáticas”.

Para finalizar sem concluir, é possível dizer que os conceitos espontâneos das mudanças climáticas partem do senso comum, elaboram uma certa explicação de caráter científico, que reverberam os pressupostos do IPCC de forma dominante mesmo que parcial e pouco explicativo. O uso de determinados conceitos evidencia a tentativa de uma explicação objetiva dos processos das mudanças do clima. Nota-se que a dimensão política é suprimida, as sociedades capitalistas são representadas de diferentes maneiras, com uso de escalas, o que “presentifica” como diria Amorim (2004) o outro constitutivo do discurso. Ou seja, os enunciados mostram o outro que os constituem, tanto a voz da ciência – com sua linguagem conceitual e técnica - quanto as do senso comum, pela ausência de explicações aprofundadas.

Quando os alunos e alunas respondem à voz da ciência sobre os conhecimentos físico-naturais

Após realizada a atividade diagnóstica, houve a necessidade de trabalhar dois momentos das mudanças climáticas: as causas naturais e as sociais, justamente para ampliar a compreensão do conteúdo. Nesta seção mostraremos as atividades que trabalharam as causas naturais da mudança climática e o clima amazônico. Essa é a etapa da Nas atividades cujo objetivo era compreender as relações entre clima e floresta amazônica brasileira e La Niña e seca, mas sem considerar atividades produtivas os enunciados dos alunos seguiram uma direção distinta de quando confrontados com a realidade das práticas espaciais, nas quais a presença humana é um fator preponderante para mudanças do clima e para a dinâmica do território.

As atividades desta etapa foram produzidas a partir do ensino por investigação, na qual constavam as etapas para apresentação do problema (a relação entre floresta amazônica e clima) elaboração de hipóteses, investigação com uso de esquemas informativos de divulgação científica retirados no Instagram perfil @arvoreeagua, confirmação ou refutação de hipóteses e reflexão sobre o processo investigativo.

Quanto à sua natureza, os enunciados enfatizam a própria floresta, sugerem equivalência de significados entre floresta e vegetação. Aparentemente não há distinção. Há argumentos que buscaram explicar como a Amazônia produz seu próprio clima em termos de

exposição de atributos: densidade que prende as massas de ar; evapotranspiração que gera umidade; vegetação que produz umidade, chuva; correntes marítimas quentes que fazem a água evaporar e formar chuvas; transpiração que gera precipitação; posição espacial, que enfatiza a incidência solar e a absorção de calor.

É preciso considerar que as explicações são parciais, como se vê em “a evapotranspiração das árvores gera umidade e massas de ar, criando assim seu próprio clima”, e em “a Amazônia possui uma floresta que tem uma grande influência no país inteiro, ela sozinha tem o seu próprio clima por causa da sua vegetação densa e rios”. Mas há também em alguns enunciados um esforço de detalhamento maior. Sugerem uma certa progressão no pensamento, ao apresentar os eventos em cadeias causais, como é possível observar nos enunciados abaixo.

A Amazônia produz seu próprio clima, devido a transpiração da grande quantidade de folhas da floresta, que por sua vez geram precipitação. E também por causa do fato de a Amazônia estar em baixas latitudes, próxima a Linha do Equador, fazendo com que a quantidade de calor absorvida pela Terra e que é emitida pelo Sol seja diferente, gerando uma interação entre oceano, floresta e continente, fazendo assim, com que aquela área tenha uma maior quantidade de umidade e chuva, permitindo que o clima da floresta seja único. (VIOLETA).

Do ponto de vista da análise dialógica do discurso tais enunciados “presentificam” o discurso científico, em discurso direto livre, isto é, sem marcações textuais que separam a voz do aluno e a da ciência. Sugerem, portanto, um discurso bivocal. Soam-se duas vozes sem clara distinção (FIORIN, 2020), no uso da palavra “manutenção”, que se afasta daquele discurso que concebe a floresta de modo funcional e mecânico. Lembra-se que o discurso científico é uma das possibilidades de explicar o real, tanto os fenômenos naturais como os processos sociais.

As explicações expostas pelos enunciados sobre como se forma o clima amazônico sugerem atributos presentes na floresta ou localização no espaço terrestre ao mostrar uma certa relação com alguns dos princípios geográficos. Nove alunos enunciaram atributos da floresta ou relações de posição espacial, como se pode ver em “**a evaporação das árvores** gera umidade massas de ar, criando assim seu próprio clima” (HIBISCO) e em “a Amazônia possui uma floresta que tem uma grande influência no país inteiro, ela sozinha tem seu próprio clima por causa da sua **vegetação densa** e rios” (GIRASSOL) (itálicos nossos).

O que se nota no conjunto dos enunciados dessa atividade é que esses enunciados não ultrapassam os limites dos conhecimentos científicos, no sentido que a voz científica é uma

palavra internamente persuasiva capaz de modular o discurso do ano em sua interpretação do conteúdo. Como é possível ver em Bakhtin (2014) a palavra interiormente persuasiva é a palavra do outro que nos fornece o material linguístico e sentidos necessários para produzir o nosso próprio discurso.

Nesta palavra alheia além de influencia a organização das nossas palavras, nos desperta para a produção do discurso novo. Mas no caso em questão em que os alunos reinterpretam o clima amazônico atribuindo pesos distintos entre atributos da floresta ou espaciais, a voz da ciência ajuda a reorganizar a “massa” de palavras dos discentes, as quais se mostram diferentes entre si, mas com sentidos próximos.

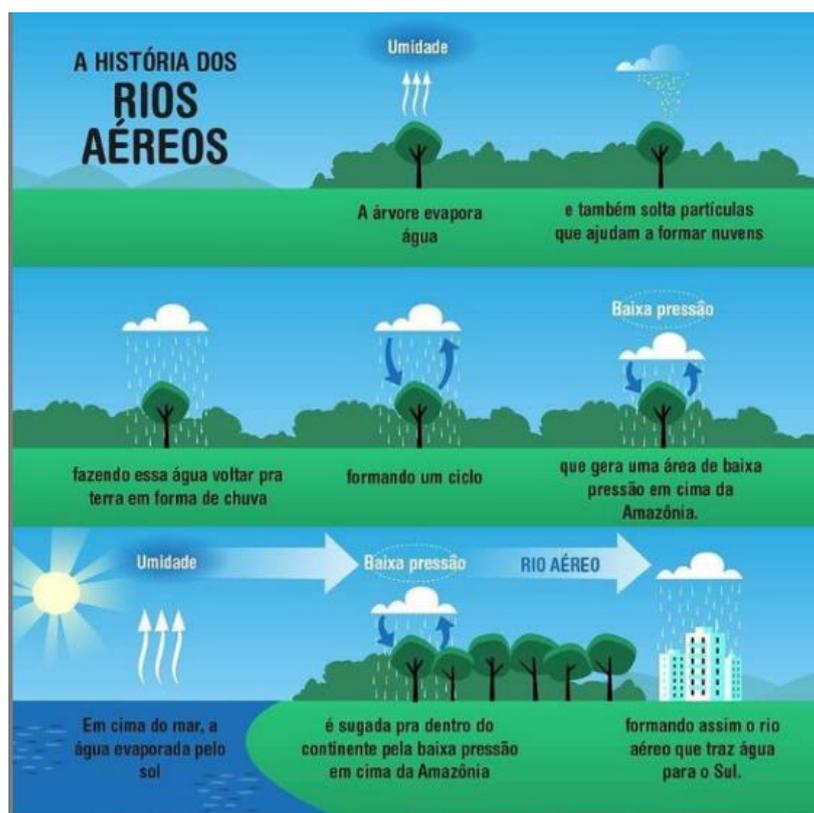
A presença dos princípios geográficos como localização, extensão, concentração são fortemente marcados, pois a modulação discursiva é inteiramente influenciada pelo discurso da ciência. Mas há uma articulação tácita de tais princípios que não requereu nada além da observação das imagens da atividade e de um conhecimento mais geral para identificar os atributos. Observemos como alguns enunciados foram organizados após a realização da atividade sobre o clima amazônico.

Devido a grande quantidade de árvores que fazem transpiração dos vapores de água produzindo nuvens baixas que logo se precipitam causando as chuvas. As árvores transpiram o vapor da água, a transpiração ocorre nas folhas das plantas onde por uma abertura a água é eliminada no meio ambiente. As gotículas de água vão para a atmosfera que carregam as nuvens e descem em forma de chuva. (MARGARIDA).

O enunciado de **Gardênia** mostra-se internamente persuadido pela voz da ciência em “através do mecanismo de transpiração das árvores, pois esse mecanismo transforma a água em vapor que forma nuvens de baixa pressão, causando a chuva”.

Observe-se, como já dito, que bastaria a leitura da imagem colhida do Instagram (FIGURA 12) presente na atividade sobre o conteúdo para ver que houve a reorganização das informações.

Figura 12: Esquema sobre rios voadores.



Fonte: Instagram, perfil @arvoreeagua. Disponível em: https://www.instagram.com/p/B_iVpNYn3AR/?igshid=1gg2auldn3mq8

As repostas não estão abertas a um diálogo que exige respostas responsivas, porque o próprio conteúdo requer apenas a identificação de elementos repetíveis nas próprias imagens: os atributos do clima e da floresta.

Chamamos a atenção para o fato de que essas repostas dos alunos não podem, de acordo com Bakhtin (2011), receber o estatuto de enunciados concretos, pois como o conteúdo das atividades é sobre o clima e a floresta amazônica, não há aqui uma expressão valorativa sobre ambos os elementos físicos-naturais, nem a relação dialógica construída em torno de dois centros de valores, portanto, não se trata de responder a um sentido sobre o clima ou sobre a floresta, como será vista adiante.

Nesse sentido, os alunos estão apenas reconhecendo/identificando atributos naturais, pois a natureza nada fala (Bakhtin, 2011). É o sujeito quem fala com seu interlocutor. Como afirma Xavier (2020) os alunos estão apenas fazendo a leitura do código linguístico. Não se trata de um outro sujeito que enunciou e que requereu uma compreensão ativa do aluno - como poderia ocorrer caso um cientista fosse evocado para reclamar a preservação da floresta e manutenção do clima consequentemente e o aluno tivesse de responder a esse sujeito - a não

ser pela voz do professor que no conteúdo tenta encontrar seu aluno. Trata-se de uma identificação, o que, a partir do Volóchinov (2017) é chamado de significação/sinal em oposição ao tema do enunciado.

Segundo Volóchinov (2017, p. 231) “a significação nada significa, mas possui apenas uma potência, uma possibilidade de significação dentro de um tema concreto”. O que o autor quer dizer é que as palavras, as frases ou imagens etc., possuem elementos repetíveis, mas não contém o germe do sentido, porque que produz sentido é o sujeito no enunciado concreto.

O que queremos dizer então? Os conteúdos naturais do clima e da floresta amazônica convocam os alunos a enunciar uma voz que já tem a sua própria resposta e o aluno vai apenas repeti-la, modulando seu discurso nesse sentido. Como a pesquisa mostrou, os enunciados não extrapolam os limites da significação já feita pela ciência, não apresentam um tema, ou seja, um sentido total de um enunciado concreto convocado para constituir uma resposta ativa do sujeito. E natureza não é sujeito. Essas enunciações não apresentam uma expressividade sógnica, nas quais o signo seria um “estimulador” para novas valorações do conteúdo.

Queremos dizer também com essa assunção de que o raciocínio geográfico do aluno não se mostra plenamente desenvolvido no sentido de que foi instado a colocar-se diante do conteúdo da realidade (os conteúdos da atividade) como um enunciado concreto. E não há aqui uma mobilização de conhecimentos propriamente geográficos com base nas categorias geográficas. Tais categorias valoram ideologicamente o conhecimento natural, porque foram produzidas sócio historicamente e respondem a uma demanda de melhor entender a realidade socioespacial de um período histórico determinado. O que constatamos é o uso tácito de princípios geográficos que, por si só, não dão conta de compreender a dinâmica entre sociedade e natureza. Portanto, recorrer somente aos princípios geográficos como componentes do raciocínio geográfico seria, ao fim e ao cabo, obliterar a dinâmica entre sociedade e natureza.

Entramos em discordância com texto da BNCC de que os princípios geográficos e o pensamento espacial sejam a base principal para o raciocínio geográfico. Ou podemos interrogar de qual raciocínio geográfico está-se falando. É possível que este só se realizará em sala de aula, primeiro: quando os conhecimentos físicos-naturais estiverem relacionados aos processos sociais, pois são nesses processos que encontraremos as presunções valorativas presentes nos sistemas naturais; segundo, quando os conteúdos geográficos forem mobilizados pela reconstrução sógnica no jogo das interações discursivas mediadas pelo professor de Geografia.

Todos os conhecimentos físicos-naturais que são ensinados nas aulas de Geografia são importantes para a construção de conhecimentos geográficos escolares. Mas são uma parte que se repete em qualquer disciplina que os utilize para fins específicos, como ocorre com alguns conteúdos da disciplina escolar Ciências no Ensino Fundamental, que são boa parte os mesmos para a disciplina Geografia.

O que vai tornar esses mesmos conteúdos físico-naturais diferentes para a Geografia na escola é a integração desses com os processos sociais subjacentes ao período histórico do qual compõem a dinâmica social: o capitalista com seus jogos de poder, uso, controle e acesso dos chamados recursos naturais para a construção de hierarquias entre países ou entre grupos etc., subsidiados pelas categorias geográficas que fazem a “costura” teórico-metodológica entre aluno e realidade e proporciona um entendimento geográfico.

Pensemos por um momento a relação entre indígenas Yanomamis e o garimpo²³. Aprender sobre o impacto ambiental do garimpo não é suficiente por si só, para compreender a situação que tais indígenas vêm passando: violações de direitos humanos, aumento de mortes infantis durante a Pandemia de Covid-19, ampliação da insegurança alimentar etc. Neste caso, os conhecimentos físico-naturais, se relacionam com a dinâmica territorial: dominação do controle e acesso desses. Essa questão será mais aprofundada na terceira parte.

Em nosso caso a proposta é de que a produção discursiva seja construída coletivamente e individualmente apropriado/interiorizado, como postula Vygotsky - de que a aprendizagem ocorre de fora para dentro do sujeito, passando pela interação em sala de aula e mediação docente. Por isso esta pesquisa centra-se no diálogo com os sujeitos como coautores e não como objetos sem voz na escrita.

Processos sociais e naturais integrando a construção de conhecimentos geográficos: dialogia e produção de sentidos

O objetivo desta seção é mostrar que, quando os processos naturais são apresentados no contexto de práticas espaciais na dinâmica territorial a produção discursiva dos

²³ Disponível em: <https://theintercept.com/2023/01/28/bolsonaro-recuperou-projeto-da-ditadura-militar-contra-os-yanomami-mao-de-obra-ou-extincao/>

alunos mostra-se mais bem elaborada e escolhe múltiplos caminhos cognitivos no curso de seu desenvolvimento.

Os resultados apresentados nesta seção correspondem às duas atividades. Em cada atividade foi utilizado um documentário. Na primeira utilizamos o documentário chamado *Quentura*²⁴ que mostra a percepção e vivência de mulheres indígenas de diferentes etnias situadas na Amazônia brasileira com relação às mudanças climáticas.

Neste contexto, as alterações na paisagem, no clima da região amazônica das terras indígenas afetadas, mostram a participação das queimadas como atividade humana que contribui para o desequilíbrio ambiental. Convidamos os sujeitos da pesquisa a dialogarem com essas mulheres indígenas, construindo relações dialógicas nas quais as situações vivenciadas pelas mulheres amazônicas foi o conteúdo escolar.

Na segunda atividade mobilizamos o documentário *Sob a Pata do Boi* que apresenta a situação da pecuária no Pará. Neste estado brasileiro a produção audiovisual mostra que o uso da terra é intenso pela criação do gado, com uso de tecnologias não sofisticadas. Assim, utilizando milhões de hectares para criar o boi solto, tal atividade econômica tem causado transformações ambientais na paisagem e influenciado tanto a dinâmica territorial como mudanças no clima regional. No ano de 2020 a fermentação entérica foi responsável por 65% das emissões de metano (CH₄) do setor da agropecuária no Brasil (SEEG, 2021).

Justificamos o uso dessas duas produções devido ao seu caráter dialógico e por apresentar um tom de denúncia. Aqui marcamos a nossa posição enquanto professor-pesquisador sobre o conteúdo escolar. Ambas as mídias utilizam as técnicas da entrevista, do depoimento e da observação direta para deixar que as vozes falem de si e do que têm vivido em seu cotidiano. No caso do documentário *Quentura* a produção percorre diferentes territórios para entrevistar mulheres indígenas a fim de falarem sobre a mudança climática, como a têm vivenciado e para mostrar a situação dos sistemas naturais: florestas, cursos d'água e clima principalmente.

Já o documentário *Sob a Pata do Boi* apresenta diferentes vozes sociais em posições sociais distintas: o grande e o pequeno fazendeiro, os frigoríficos, as vozes da justiça, as vozes do governo, de jornalistas etc. Todas elas mostram de acordo com sua refração ideológica de grupo e posição social, a pecuária. É nesse contexto que foi possível trabalhar o uso do território

²⁴ Disponível em: <https://site-antigo.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/as-transformacoes-do-clima-na-voz-das-mulheres-indigenas-da-amazonia>

e a dinâmica territorial da pecuária no Pará e sua relação com o clima local, bem como as relações de poder, as parcerias e os descasos com o ambiente.

Considerando todos os enunciados dos alunos como unidades de análise, foram selecionados aqueles mais relevantes que evidenciaram a criação dialógica discursiva dos sujeitos da pesquisa e a produção do conhecimento novo, a partir da interação das vozes ancoradas nas categorias da análise geográfica. Os resultados apresentados a seguir foram divididos em categorias emergentes (MORAES e GALIAZZI, 2016) de modo a evidenciar a produção discursiva responsiva dos alunos.

As três próximas subseções estão divididas a das atividades realizadas. Na parte 1 os analisados como os alunos e alunas respondem às vozes indígenas. Na parte dois analisamos os comentários realizados sobre a pecuária no estado do Pará. E por fim, a última parte foi destinada a apresentar análises sobre a produção languageira, os fanzines.

Diálogos com o lugar - quando as alunas e alunos respondem às vozes sociais nos conteúdos escolares

Categoria “Compreensão Ativa e Reconstrução dos Sentidos de Lugar”

Tomamos como premissa básica que as relações dialógicas mediadas pelo professor possibilitam a produção discursiva dos alunos. Tal produção acontece nas práticas de uso da linguagem. Se o objetivo foi que os alunos e alunas interpretassem a vivência das mulheres indígenas, essa leitura deveria ser totalmente responsável e responsiva, como afirma Bakhtin (2010). Assim, ler como um ato solidário de compreensão de que a vida dessas mulheres importa e que para compreender a complexidade das mudanças climáticas é necessário mergulhar na visão delas, suas práticas espaciais e saberes. Nas palavras de Freire (1989, p. 15)

A compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Note-se que para Freire o ato de ler o mundo é tão importante quanto a leitura do texto, mas que texto e mundo estão intimamente relacionados (sem contexto não há leitura

do texto) sendo impossível ou inviável a palavra sem ler o mundo. Desta perspectiva, para ler o mundo supõe-se que este deva ser lido dentro do contexto, uma leitura válida porque carregada de materialidade da vida, tomando-a como participante deste ato de ler.

No documentário *Quentura*, trabalhamos os espaços vividos das mulheres indígenas a partir de Serpa (2019) nos quais as mulheres indígenas mostram a sua relação com a terra e com a floresta: afetividade, solidariedade entre as mulheres indígenas em suas produções agrícolas e na manutenção das espécies de plantas da floresta, bem como as percepções ambientais sobre a mudança do clima.

Resguardamos os diferentes contextos de produção de pesquisa, pois Serpa (2019) ao falar do lugar mirou para contextos urbanos. E nesta pesquisa apontamos para contextos não urbanos, espaços vividos de mulheres indígenas amazônicas. E não estamos investigando os espaços vividos dos alunos. Estamos com os alunos interpretando outros lugares distantes.

Feita a ressalva, discutiremos a respeito de como os alunos interpretaram os lugares indígenas das mulheres, com vista a contribuir para o debate sobre o desenvolvimento da produção dialógica do conhecimento escolar de base geográfica.

Serpa (2019, p. 66) afirma que “os lugares são enunciados a partir de representações espaciais coerentes com as trajetórias desses agentes nos respectivos locais de ocorrência”. Essas representações não estão separadas de práticas materiais que ocorrem no interior de suas vivências. Os alunos ao observarem os lugares das mulheres indígenas, percebem e fazem ver que elas têm a plena consciência espacial do lugar onde habitam. Essa consciência espacial contrapõe-se ao discurso que coloca a indígena no lugar de selvagem. Como aquela que pouco sabe e que precisa ser integrada à sociedade. A experiência com o lugar revela um conhecimento ambiental dos processos ecológicos que integram aos tempos dos espaços vividos indígenas.

De acordo com Serpa (2019) analisar os espaços vividos é considerar passado e presente, sucessões e coexistências. Os enunciados dos alunos mostram o passado e a sucessão e apontam tanto para o presente, quando identificam e relacionam ações e consequências, quanto apontam para um outro futuro mirando a justiça social.

A mudança nas experiências indígenas revela também a conexão entre o lugar e o mundo, ou com outros lugares, pois se as mudanças climáticas resultam de emissões de GEE que tem causado o aumento global da temperatura atmosférica que pode influenciar as dinâmicas sociais e naturais de diferentes maneiras, os alunos percebem com as indígenas essas relações escalares e, conseqüentemente enunciam as consequências. Nota-se que o princípio

geográfico da causalidade, que foi apagado da BNCC é justamente um dos mais evocados para compor os enunciados discentes.

Se este princípio se mostra tão fecundo quando relacionado às dinâmicas entre sociedade e natureza, a BNCC mostra seu lado perverso, o de apagamento da importância da crítica na formação escolar e social dos alunos. E deixamos o questionamento sobre a quem interessa a exclusão do princípio da causalidade tanto na BNCC do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, em um contexto de contradições rurais e urbanas e aumento de extremos climáticos que afetam justamente os mais vulneráveis.

Os enunciados fazem ver que os processos naturais integram a um só tempo a arguição e a posição social dos sujeitos. Queremos dizer que conhecimento não se separa da vida. Ao se apropriarem dos conhecimentos sobre os processos ecológicos os alunos entram em relação dialógica com as indígenas e com os temas ambientais que circulam na sociedade.

A atividade, portanto, promoveu a interação dialógica por meio da linguagem audiovisual com a qual foi possível desvelar, do ponto de vista dos alunos e alunas, que falar de mudanças climáticas é também saber ler este mundo plural, múltiplo e diverso. Que a mudança do clima convoca todas e todos a participem das tomadas de decisão, que é necessário preservar os territórios dos povos indígenas, não simplesmente como potencial sumidouro de carbono, mas pela garantia do próprio direito de existir.

Partindo do que foi dito, foi solicitado que as alunas e alunos assistissem o documentário “*Quentura*” e que, na sequência, respondessem algumas questões no Google formulários. Devido ao contexto de ensino remoto no final do ano de 2021, não foi possível ampliar a discussão do documentário dentro da sala de aula. A atividade possui 12 questões. Cada questão vinha acompanhada de uma imagem, de modo que facilitasse a leitura do documentário.

Tentou-se responder algumas questões: Quando há a leitura da palavra (vozes das mulheres indígenas)? Quando há a leitura de mundo (leitura do contexto)? Estas leituras se relacionam em algum momento? De que maneira isso ocorre na leitura dos alunos e alunas? Ao longo da explanação essas perguntas foram respondidas.

De início é possível dizer que os enunciados produzidos relevam em sua maioria ambas as perspectivas e que em muitos casos não estão dissociados. Mas há aqueles que ficam presos à materialidade do texto em algum momento e outros que se concentram na materialidade do mundo, embora também haja os que relacionam as duas questões criando um

jogo de linguagem que permitiu a produção de novos sentidos. Os excertos são característicos. Apresentamos alguns para evitar repetições, mesmo considerando a singularidade de cada enunciado.

Quando se perguntou sobre o contexto de vivência das mulheres indígenas a partir da questão **“Quando a indígena fala da fumaça e do aparecimento da malária e de gafanhotos, do que ela está falando? Isso pode ser considerado reflexo de quê?”**, esperava-se que os sujeitos da pesquisa respondessem a partir da visão da indígena, que acessassem o contexto pelo seu discurso. Veja-se como isso ocorreu.

Para **Lírio** “ela está falando das queimadas que provocam o aparecimento de insetos como os mosquitos transmissores de malária e os gafanhotos. Isso pode ser reflexo da queima ilegal de áreas protegidas, para abrir pastos ou campos de agricultura”. Note-se que o aluno retoma o enunciado da mulher e o amplia para o contexto. Constrói-se uma relação de causa e consequência das práticas espaciais que ele as concebe como ilegais.

O uso da expressão “ilegal de áreas protegidas” mostra que **Lírio** compreende que tais práticas espaciais estão fora da lei e que são prejudiciais ao modo de viver da mulher indígena. Como essa expressão ou algo semelhante não aparece na boca das mulheres indígenas, o enunciado do aluno apresenta tanto a leitura da palavra quanto à leitura da realidade.

A leitura da palavra é a interpretação da voz alheia. Já a leitura de mundo no contexto permite ver que a agricultura amazônica, em muitas partes, está baseada na ilegalidade, fato que se pode relacionar com a atividade seguinte - *Sob a pata do boi*.

Agora veja-se como **Rosa** enuncia a questão:

Ela se refere à fumaça causada pelas queimadas de 2015 (o fogo durou 3 meses) ela também cita que muitas crianças se infectaram com malária e gripe após o acontecimento, além do aparecimento de muitos gafanhotos. Todos esses fatores são consequências das queimadas, e tem como reflexo o aquecimento global.

A aluna apresenta duas situações contextuais para interpretar a voz da mulher indígena. Primeiro as queimadas de 2015, segundo o aquecimento global, além de incluir a voz da indígena na sua própria em discurso indireto. O enunciado, portanto, estabelece uma relação de concordância na medida que acrescenta informações ao enunciado da indígena, dando-lhe validade. Embora o contexto do aquecimento global não seja explorado, a aluna sugere que o que acontece na escala local possui passado e presente e está relacionado com outras coisas perto e longe, uma escala mais ampla e outra mais situada.

A aluna **Gérbera** particularmente explora a voz da mulher indígena e cria uma teia de relações espaciais.

Está falando das consequências das queimadas, o maior motivo das queimadas é a expansão agrícola e com essa expansão atraí mais gafanhotos pois eles procuram novas áreas para se alimentar. As queimadas dão brechas para novas doenças, sendo assim, mosquitos que provavelmente estavam abrigados em certa região da floresta que pegou fogo fogem procurando outro abrigo e mosquitos que transmitem malária podem ter vindo dessa região a procura de um novo abrigo e transmitindo a doença para os indígenas pela sua picada. Tudo isso pode ser considerado reflexo das queimadas.

Para compreender esse enunciado é preciso organizar causa e consequência do ponto de vista da aluna. Para esta, a expansão agrícola motiva as queimadas. Ela parece entender que essa atividade cresce pelo aumento do território. E que esse aumento gera a migração espacial dos mosquitos, muitos deles causadores da doença malária. A aluna permite ver que a fragmentação da floresta altera o equilíbrio ambiental, o que corrobora com muitas pesquisas que trazem o dano ambiental na forma de desequilíbrios que tanto afeta a fauna quanto a flora amazônica.

No documentário a mudança da paisagem é percebida e vivenciada no espaço da vida. As mulheres indígenas dão indícios das transformações ambientais. Cabe dizer, segundo uma delas que, a diminuição dos seres da floresta acompanha o aumento da temperatura neste mesmo espaço. Representa, então, a mudança vagarosa de hábitos, das práticas espaciais que vão possibilitar a mudança do olhar ancestral presente na memória viva da indígena.

A questão que remete ao enunciado do parágrafo anterior é a seguinte: **“Os antigos falavam que vai chegar fome. Tinha muita roça, tinha muita planta, vários tipos de planta. Hoje em dia quase não tem. Mudou eu sei que mudou, “tá” mudada. Eu sei por que “tá diminuindo os peixes. Porquê da *Quentura* também. Esquentava, mas não esquentava muito, né. Hoje em dia, muito quente”. A que isso se deve?**

Para a construção desta relação dialógica, a voz da indígena em discurso direto foi apresentada. Observemos como foi respondida. A voz de **Gérbera** é contundente ao explicar a questão.

Isso se deve as mudanças climáticas causada pela mão do homem. O homem intervindo de forma brusca na Amazônia está trazendo desequilíbrio e alterações no clima por estarem destruindo a floresta, dificultando a vida dos povo indígenas com as enchentes inesperadas, diminuição das roças, plantações e frutos sem desenvolvimento etc.

A aluna nos faz ver a centralidade da ação humana na destruição da Amazônia e como isso afeta o modo de viver indígena. Mesmo com um discurso generalista - ao não especificar que homem é esse -, o que pode causar efeito de sentido de que todos têm o mesmo peso na ação, **Gérbera** esclarece que esta ação não afeta apenas o clima, mas um conjunto de situações socioambientais. Assim, ao valorar de forma negativa as práticas sociais – que aparecem de forma presumida em seu enunciado – faz ver o seu tom de protesto e indignação.

A refração ideológica da palavra no discurso da aluna mostra o seu lugar no mundo, o seu lugar que se encontra com o da indígena e que em concordância com esta, expressa e valora a ação do outro compreendendo a extensão dessas ações no ambiente e nas vidas dos povos originários. A escolha das palavras, das formas linguísticas são constituídas pelo auditório, pela posição social deste, bem como pelo tom expressivo que o sentido provoca na resposta ativa (BAKHTIN, 2014).

Conforme aponta Dahlet (2005, p. 251)

Bakhtin reorganiza então a análise da entonação em um dispositivo complexo e dinâmico: a entonação realiza-se sob a influência mútua de três atores, o locutor/autor, o ouvinte/leitor e o objeto do enunciado. De sua interação contínua define-se a entonação portadora da avaliação social do enunciado.

Outra questão que esta autora aponta é o lugar da memória social que ocupa a entonação, bem com a reflexão do grupo social ao qual se pertence. Nesse sentido, o enunciado da aluna **Gérbera**, faz ecoar outras vozes históricas, que em seus contextos de protesto denunciam a degradação ambiental no espaço amazônico (isso é possível ver em diferentes perfis indígenas no Instagram, atualmente). A aluna também permite ouvir ecos de discursos que tomam a natureza como recurso econômico, fundada numa relação dual, separada da vida de quem está no território afetado. A relação dialógica entre a aluna e a mulher indígena é profunda e de total concordância.

Observemos agora o enunciado de **Narciso**. O aluno dá maior ênfase às transformações ambientais intimamente relacionadas com as mudanças climáticas. Ao responder ao enunciado da indígena afirma que,

Isso se deve a quantidade excessiva de queimadas na região o que faz com que o clima além de quente fique mais "abafado", ou seja, com menos circulação de vento por conta da falta de árvores. Outro fator também são as mudanças climáticas, tanto as naturais quanto as causadas pelo homem.

Esse aluno faz ver a relação entre as práticas espaciais das queimadas e a circulação atmosférica na escala regional, ao relacionar a função das árvores no equilíbrio térmico da

floresta. O que o aluno sugere é que essa ação humana também é responsável pela mudança da qualidade do ar, da circulação do vento e da variação da temperatura.

Se ainda é incerto dizer de que maneira as mudanças climáticas atuam na mudança ambiental da Amazônia, além do aumento da temperatura na escala regional (MARENGO, 2001) pode-se dizer que as práticas de modificação do uso da terra alteram a quantidade de vapor d'água no espaço amazônico (NOBRE, 2014). É importante lembrar que o desmatamento e as queimadas, põem em risco a circulação da umidade tanto na Amazônia quanto sua redistribuição na América Latina.

Assim, parece que é na escala local que os efeitos da mudança da temperatura do ar, da mudança no padrão das enchentes se relacionam com as práticas espaciais mais predatórias. As falas das mulheres indígenas trazem esses elementos que são percebidos e vivenciados em seus territórios.

Nós tínhamos muito trabalho. Era assim que nós vivíamos. No período da enchente tinha muito peixe. E também no tempo da seca ia surgindo muito peixe. Hoje o tempo mudou muito. As enchentes não vêm no período certo. E as rãs juís dependem da enchente. Antigamente a enchente vinha no período certo. Muita coisa mudou e nós nem percebemos o tempo da piracema.

Uma outra questão foi posta para as alunas e alunos, a qual deveriam responder. Nessa questão solicitou-se que construíssem a relação entre produtividade rural e o aumento da temperatura local. A questão é a seguinte: **Observe o seguinte trecho: "Com tanta *Quentura* nas nossas plantações atualmente, o abacaxi fica desse jeito. Seca, apodrece, não dá mais para colher. [...] não dá mais para plantar pimenteirras. O percevejo, antes não tinha esse inseto."** Agora discuta, com suas palavras, a relação entre produtividade da plantação rural e o aumento da temperatura do ar a partir do saber indígena.

Note-se que a voz da mulher indígena mais uma vez foi incluída. Que leitura foi feita deste enunciado? Qual o encontro entre o aluno e a indígena foi possível ver?

No primeiro momento, ressalta-se que alguns alunos ficam atentos apenas à materialidade linguística, nas palavras da mulher e as reproduz. Não arvoram novos sentidos e apenas reafirmam o que já foi dito. Quer-se dizer que, os enunciados não se encontram dentro de uma cadeia responsável e responsiva, mas atuam como reprodutores da palavra alheia. É a apreensão da palavra-código.

Concorda-se plenamente com as palavras de Xavier (2020, p. 130) sobre a leitura presa na palavra.

Elas [as leituras] representam um modo de funcionamento do ato de ler: um movimento que reconhece a unicidade da língua enquanto um sistema gramatical abstrato e repete-o em sua compreensão. No entanto, o sujeito que lê dessa forma assume um papel de reprodutor do que foi entregue à circulação social em materialidades textuais. Configura-se, nessas condições, um sujeito que se isenta de uma participação responsável e abstrai-se.

O contexto de produção dessa avaliação proposta por Xavier (2020) relaciona-se com sua pesquisa com alunos, a partir da leitura desses com matérias jornalísticas. Nesse sentido, segundo o autor, quando o aluno não se atenta para os sentidos ideológicos da palavra do outro ele não consegue desenvolver uma compreensão crítica, pois não foi estabelecida uma relação dialógica com a palavra alheia. Note que o sentido ideológico conferido, sob a perspectiva do Círculo de Bakhtin, tem a ver com a significação atribuída à palavra.

Em nosso caso coisa semelhante também aconteceu. A reprodução da palavra indígena por alguns alunos não mostrou que houve uma relação dialógica e atitude responsiva à valorização atribuída às práticas rurais amazônicas, como é possível ver nos excertos abaixo.

Que as plantas não se adaptaram ao aumento da temperatura, como é o caso do abacaxi que se tornou inviável a produção devido ele não saber lidar com o atual clima da região. (LIRIO).

Devido ao aumento de temperatura, as plantações estão apodrecendo e diminuindo sua produtividade, porque o ar quente interfere e aumenta as doenças nas plantas, assim como atrai insetos que são considerados pragas. (VIOLETA).

a produtividade caiu por causa do calor, que deixa o tempo seco, e por causa dos insetos que destroem as frutas. (CRAVO).

Dois enunciados se destacam, o de **Hortêncnia** e o de **Gardênia**. O primeiro indica a relação entre comportamento humano, de modo ignorante, que poderia ser entendido por irresponsável ou indiferente. Note-se que há uma distância entre aqueles que alteram a natureza e os que são prejudicados por essas mudanças. A marca disso é o discurso generalista que não situa nem contextualiza a ação predatória de determinados grupos sociais. Essa generalização se relaciona ao desenvolvimento sustentável como ideologia. Entendem que o homem genérico causa os problemas ambientais. Logo, elas reverberam um determinado discurso político quando fazem a crítica.

As plantações estão apodrecendo e secando por conta do aumento da temperatura. Isso é consequência do comportamento irresponsável do homem, justificado pela sua ignorância com a natureza. Com a temperatura subindo além do normal esperado, isso acaba causando muitos danos à plantação, pois as pessoas seguem as orientações da natureza para obter alimentos. Esse aumento fez com que perdessem a noção de como plantar, resultando em perdas de produção e/ou obter nenhum resultado. (HORTÊNCIA).

O enunciado de **Gardênia** ganha relevo ao demonstrar um olhar para a vivência indígena. A aluna sugere que indígenas vivem no tempo da natureza. O fato de ela enunciar “pois o povo indígena segue, as regras da natureza”, alude à diferença do modo como os não indígenas, particularmente aqueles que desenvolvem as práticas espaciais que modificam a temperatura da atmosférica, vivem, em um tempo diferente e priorizam a corrida pelo lucro.

Com temperatura elevada para o esperado naquela época, acaba prejudicando as plantações; pois o povo indígena segue, as regras da natureza para ter seu próprio alimento. Com esse aumento, eles acabam sendo prejudicados. (GARDÊNIA).

Ambas as leituras, de **Hortênci**a e **Gardênia**, apontam esse olhar exterior de fala explorado por Bakhtin (2011): o excedente de visão, por meio do qual o sujeito vê esse seu outro, a partir do lugar deste outro, mas retornando a sua posição para pensar a realidade.

Neste momento traz-se para esta arena de linguagens as leituras que as alunas e alunos fizeram da percepção das mulheres indígenas sobre as mudanças climáticas. A provocação que orientou os enunciados discentes foi a seguinte: **Há uma preocupação entre as mulheres indígenas com relação às mudanças climáticas. Destaque essa preocupação e a relacione com o papel da mulher indígena na conservação de práticas e saberes ancestrais.**

A leitura que a maioria dos alunos e alunas fazem da percepção das mulheres indígenas sobre as mudanças climáticas é a de que essas mulheres estão preocupadas com o estado da floresta. O que se nota, de acordo com os enunciados, é que o saber ancestral indígena que as mulheres possuem pode estar comprometido devido às mudanças climáticas.

Como afirma a aluna **Hortênci**a,

essa preocupação é devido ao fato que as mulheres indígenas têm uma grande ligação com a floresta, ligação que foi passada por ancestrais. A floresta para a mulher indígena é uma casa, uma outra família, e se a floresta morre, conseqüentemente a ligação morrerá também, fazendo algo de antepassados sumir.

A aluna destaca a relação familiar entre indígena e floresta. Uma relação que vem sendo vivida por gerações, como saber ancestral, como prática constitutiva de uma identidade. Um laço que pode ser desfeito ou desaparecer pela morte, caso a floresta continue sendo destruída.

A aluna **Alpina** enfatiza a relação entre mulher indígena e planta. A floresta aparece de forma presumida em “porque elas moram lá”. “Lá” é a casa, a floresta. Aqui também a aluna

ressalta a relação ancestral e a construção de um conhecimento antigo: “Seus ancestrais passaram de geração em geração suas práticas e saberes”. Note-se também que entre parênteses a aluna dá relevo a expressão “está no sangue”, e aqui, sugere possivelmente uma relação familiar, de parentesco. O uso desta expressão sugere um conhecimento popular uma vez que expressa um caráter hereditário de características humanas quando comumente é usada. Veja-se:

Porque as plantações são afetadas por causa das mudanças climáticas. A mulher indígena se preocupa porque elas moram lá, comem o que plantam e tem uma ligação muito forte com as plantas. Seus ancestrais passaram de geração em geração suas práticas e saberes, e por isso, elas se preocupam, porque isso "está no sangue". (ALPINA).

Diferente das alunas acima, **Gardênia** fala da preocupação que as mulheres têm com a preservação da floresta. Daí a preocupação com as mudanças climáticas, pois uma vez a floresta sendo afetada suas próprias vidas também o serão. A relação familiar parece estar pressuposta em “mudanças climáticas que podem afetar suas vidas”. Uma vez que a aluna sabe que a floresta é moradia dos povos originários, como ela mesma diz: “elas são ligadas intimamente com a natureza e sempre se preocupam com sua preservação; com isso elas estão preocupadas com a destruição atual das florestas e os fenômenos causados pelas mudanças climáticas que podem afetar suas vidas”.

Por fim, vejamos a leitura que a aluna **Gérbera** fez. Ela, de forma mais aprofundada segundo nosso ponto de vista, apresenta pontos que foram julgados importantes, mostrando a quão ampla e complexa as mudanças climáticas podem ser.

As mulheres indígenas estão preocupadas com as mudanças climáticas por serem as "guardiãs das sementes da biodiversidade". Com a mudança climáticas não tem mais peixes suficiente nos rios para consumo, enchentes repentinas e plantações sem abundância que afetam o cotidiano indígena. Já a relação de conservação de práticas as mulheres indígenas passam conhecimentos de geração em geração mostrando para seus sucessores que sem a floresta o ser humano não vive. (GÉRBERA).

Em primeiro momento a aluna introduz a voz indígena. Isso sugere uma forma de validação do discurso do outro, ao trazer as palavras alheias para o centro da sua. Na sequência faz constatações que as mulheres indígenas já haviam mencionado, isto é, consequências das mudanças climáticas que são visíveis. Como a aluna diz: é o cotidiano sendo atingido. No terceiro momento, menciona a cultura indígena de práticas e conhecimentos.

A nosso ver a aluna toca em três temas: a integridade da pessoa indígena, as mudanças ambientais e a cultura ancestral. Mostra, a seu ver, o quão complexas podem ser as mudanças do clima na escala do lugar marcadas pelo uso da palavra “cotidiano”. As mudanças ambientais que narra aludem a desequilíbrios em “não tem mais peixes suficiente nos rios para consumo”; a possíveis eventos extremos, que se destaca em “enchentes repentinas”; e às práticas produtivas como se pode ver em “plantações sem abundância que afetam o cotidiano indígena”. Estaria a aluna indicando, nesse último fragmento de texto, que a fome também poderia ser uma das consequências da mudança do clima? Parece que sim, uma vez que, como se vê no documentário, o aumento de temperatura tem afetado o plantio de frutas e legumes de várias aldeias.

Do ponto de vista do dialogismo bakhtiniano, as vozes dos alunos e alunas constituem-se por meio de valorações sociais e da alteridade. Ao se referirem à leitura das mulheres indígenas sobre as mudanças climáticas, de formas diferentes o discurso dessas mulheres constitui os enunciados escolares. Pois é por meio delas que a realidade é conhecida: a dinâmica local, as atividades de produção rural, a troca de sementes, o aumento da temperatura, o aparecimento de doenças, de insetos etc.

Temos aqui não apenas a palavra-signo que pôde ser respondida, mas a alteridade que se constituiu pelo conhecimento da realidade, pois é do lugar de cada um que pode falar o que foi dito, e pensar o que pôde ser pensado. É o próprio Bakhtin que afirma que sem a palavra do outro a nossa própria fica inviabilizada.

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. A única que pode diferenciar-se e a relação de reciprocidade entre essas duas vozes. A transmissão da afirmação do outro em forma de pergunta já leva a um atrito entre duas interpretações numa só palavra, tendo em vista que não apenas perguntamos como problematizamos a afirmação do outro. O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN, 2018, 223).

Nos enunciados apresentados nesta seção reafirmam as vozes das indígenas nas suas próprias vozes, no seu discurso. Ao mesmo tempo que validam suas realidades, valoram essa realidade e as cobrem com novo colorido ideológico, pois o contexto desses enunciados não é o mesmo do tempo-espço do documentário. Assim, há momentos que as vozes estão fundidas.

A fusão das vozes, que esquecendo do enunciador primeiro, pode-se dizer, sempre acontece ao falar do lugar, das práticas, das preocupações, das mudanças ambientais e da paisagem. O outro constitui a própria refração ideológica da palavra discente, do seu enunciado. Segundo o grupo de intelectuais russo, isso marca a posição social (tempo-espaco/cronotopo) de cada um e o endereçamento ao outro do enunciado próprio do enunciador.

Desta forma, a refração ideológica da palavra valorada dos alunos mostra o quanto é preciso fazer para que diferentes povos indígenas sejam protegidos, que tenham seus direitos territoriais garantidos em lei. Preservar a floresta é cuidar não apenas das dinâmicas naturais, dos sistemas naturais importantes para todo o território nacional. É cuidar do outro enquanto aquele que desempenha um papel importante para a própria manutenção da floresta.

Do ponto de vista das mudanças climáticas em integração com os conhecimentos geográficos, a leitura orientada do lugar permitiu compreender por parte dos alunos que, as relações espaciais que são construídas em territórios indígenas possuem significados profundos com os modos de ser das mulheres, o que nos leva a concluir que a produção discursiva discente foi possível quando orientada dialogicamente tanto pelo conteúdo da realidade como pelo conhecimento científico.

No momento da escrita desta seção, estava em tramitação no Tribunal Superior Federal, em Brasília, o marco temporal²⁵ sobre o direito dos indígenas à terra. Uma luta de anos que agora está em disputa na instância mais elevada do Poder Judiciário nacional. Nesse sentido, falar em mudanças climáticas na Amazônia é também discutir as disputas territoriais, as dinâmicas próprias entre modos distintos de relação com a natureza. É ser empático na luta dos povos originários, que a vida deve ser garantida, o direito de existir tanto do corpo, como das práticas, do conhecimento.

A última questão foi endereçada aos participantes desta pesquisa, qual seja: **Como foi possível perceber em todo o vídeo, as indígenas têm uma íntima relação com a floresta amazônica. De que maneira os povos indígenas podem contribuir para a diminuição das mudanças climáticas?**

Nesta questão buscou-se dialogar a partir do que os povos indígenas podem fazer para diminuir as mudanças do clima, de acordo com o que foi apresentado no documentário,

²⁵ “A tese do marco temporal estabelece que as populações indígenas só podem reivindicar terras que ocupavam na data da promulgação da Constituição, em 5 de outubro de 1988”. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/justica/poder-explica-o-que-e-o-marco-temporal-sobre-terras-indigenas/>

mas também pela possibilidade de as alunas e alunos valorarem a existência indígena para além de uma utilidade social de suas práticas. Abaixo seguem alguns enunciados discentes que responderam à questão.

A natureza é tudo para o povo indígena, é a moradia deles, é a fonte de comida, de saúde, de viver. então eles vão ser os primeiros a preservar as áreas, além de como eles tem o maior contato com aquilo, eles sabem o que é preciso fazer pra preservar, tem conhecimentos tradicionais apenas deles, que são benéficos pra natureza. (VIOLETA).

A aluna **Violeta** ressalta a relação de interdependência entre indígenas e floresta e que seria de interesse desses a sua preservação. Ela sugere que a convivência na floresta possibilitaria a produção de conhecimentos sobre sua preservação. Há aqui, como indica, um saber que nasce da prática, do cotidiano, da relação com o lugar.

Para o aluno **Cravo**: “cuidando das flores e dos animais, e não deixar de lutar pela floresta, e lutando pelos seus territórios”. Ele ressalta o cuidado e a luta pelo território. Essa luta que, para ele, os indígenas poderiam contribuir com diminuição das mudanças climáticas. Como se vê a partir desta perspectiva, que as mudanças climáticas não escapam da dimensão política.

De acordo com o aluno **Narciso**

Como foi dito na parte final do vídeo, os indígenas preservam a área de floresta, e são autossuficientes, pois plantam e colhem o próprio alimento, fazendo com que um ciclo sustentável entre o ser humano e o meio ambiente. Outro fator importante dessa manutenção é a grande área que pode ser preservada através da convivência deles no lugar.

Na mesma linha de pensamento de **Violeta, Narciso** também ressalta a relação com o lugar. O faz ao retomar a palavra da mulher indígena. Outra questão que aponta é a proteção da área por meio dessa relação. Assim, o aluno parece avaliar positivamente que os indígenas são sujeitos de direito que devem ter suas terras sob sua posse.

A aluna **Begônia** dá ênfase à troca multicultural, além de ressaltar o que já foi dito pelos outros participantes. Comunicar experiências particulares parece algo interessante, como uma cultura do compartilhamento, do aprender com o outro. Assim, a aluna mostra que o trabalho coletivo de aprendizagem pode ser uma alternativa, o que pode também ampliar horizontes sociais não indígenas.

Preservando, protegendo, cuidando e promovendo o conhecimento para novas gerações, levando experiências das comunidades para culturas diferentes.

A aluna **Gardênia** corrobora com o já dito sobre as práticas espaciais indígenas. O uso da palavra “consciente” pela aluna modaliza a posição de sujeito ocupado pelo indígena em

seu discurso. Pode-se dizer que, de seu ponto de vista, viver de forma consciente tem a ver com a preservação da floresta. Assim, a aluna mostra o avesso do sujeito que enuncia, de que quem não a preserva ou não se preocupa com essa prática, seria alienado ou sem consciência. Sob esta perspectiva, o viver consciente do indígena levaria à diminuição do aquecimento global e das mudanças climáticas.

Eles sempre preservam as florestas e vivem de maneira consciente e sustentável; com isso sua forma de viver ajuda a diminuir os acontecimentos causados pelo aquecimento global e as mudanças climáticas além de preservar o meio ambiente.

A aluna **Gérbera** compreende a importância do indígena para a preservação. Alude a uma relação harmônica entre os povos originários e a floresta. Note-se que ela diz: “A maior porcentagem de gás carbono está retido nessa floresta onde o povo indígena cuida”. Esse trecho releva uma grande contribuição das culturas da floresta: a Amazônia como sumidouro de gás carbônico. Esse fato utilizado como argumento, aos olhos daqueles que se apropriam economicamente do discurso da sustentabilidade, poderia soar mais palatável que aceitar a preservação do modo de viver indígena. O discurso da aluna revela um pragmatismo em termos de “função social dos povos antigos” para todo o planeta que a ciência ressalta em seu discurso.

Eles podem contribuir com seu cuidado, suas plantações, com seus conhecimentos para manter as florestas manter os rios, seu amor pela floresta, eles só querem o bem da floresta, nunca fariam mal algum a ela. A maior porcentagem de gás carbono está retido nessa floresta onde o povo indígena cuida.

Após análise empreendida para esta atividade o que os dados relevam, ou melhor, as vozes dos participantes, é o reconhecimento de que os povos indígenas são responsáveis pela preservação da floresta. Suas práticas, lutas e resistências podem interferir no comportamento da Amazônia frente às mudanças climáticas. Nota-se que há aspectos comuns nos enunciados, como por exemplo o saber indígena e seus modos de viver. Outras questões apareceram de modo mais individualizado, o que mostra o olhar singular de cada um. É essa leitura de cada aluno e aluna que interessa para esta pesquisa, as formas de leitura ao olhar para as mudanças climáticas a partir dos olhos das mulheres indígenas.

Retornamos então ao ponto inicial do qual partimos para escrever esta seção: processo naturais integrados aos processos sociais permitem que o conhecimento escolar de base geográfica produzido pelos alunos e alunas se desenvolva em diferentes direções, construa diferentes relações dialógicas propiciadas a partir da leitura do lugar, das práticas espaciais e de discursos alheios.

Estamos aqui chamando de conhecimento escolar de base geográfica a interpretação dos conteúdos escolares feito pelo aluno ao mobilizar, a um só tempo, os conhecimentos geográficos. Ou seja, a ciência geográfica institui o estatuto da orientação do enunciado do aluno para que este enunciado possa ser identificado como uma avaliação geográfica do objeto do discurso.

Como se viu nessa seção o conceito de lugar estava articulando a orientação interpretativa das práticas das mulheres indígenas, bem com o seu próprio discurso para serem respondidas ativamente pelos sujeitos participantes desta pesquisa, ao falar das mudanças da paisagem, ambientais, das trocas na produção rural de alimentos entre outras questões.

Para finalizar esta seção concordamos com Cavalcanti (2019) que afirma que “não há prioridade em avaliar se os alunos memorizaram conteúdos, fatos que foram apresentados nas aulas, mas se eles conseguem interpretar a realidade em uma linguagem que vá além do senso comum, com o uso de conceitos geográficos por eles internalizados”.

Na próxima seção mostramos os resultados da atividade com o documentário *Sob a pata do boi*, utilizando como base geográfica interpretativa o conceito de território.

Diálogos sobre o território

As categoriais Leituras Territoriais e Consciência Espacial e a Palavra Alheia discutidas adiante, elucidaram a dialogia presente nas interpretações geográficas dos alunos. Destacamos algumas estratégias enunciativas que mostram a construção dialógica do conhecimento escolar de base geográfica:

1. A identificação das relações entre grupos hegemônicos e como isso favorece o uso e controle do território;
2. As implicações dessa relação condicionam os processos naturais aos sociais;
3. A mercantilização da vida (pessoas e natureza) como forma de gerar o lucro à revelia da lei. O que os enunciados fazem ver é que os alunos compreendem que há uma hierarquia social e da natureza frente aos interesses do capital.

4. Responder ao signo ideológico presente no documentário. A identificação de representações discursiva do território tornou-se uma forma de elaboração do conhecimento escolar de base geográfica.

5. Análise da palavra alheia. A inclusão do discurso citado no discurso do aluno orienta-o a participar ativamente da discussão com os conteúdos e vozes. O aluno se torna um analista da visão do outro e constrói seu raciocínio na oposição de ideias, relevando uma palavra inteiramente dialogizada.

Para realização desta atividade utilizamos o documentário *Sob a pata do boi*, que é uma produção audiovisual de 49 minutos, dirigido por Márcio Insensee e Sá, que estreou no Brasil em 2018. O objetivo desta produção é mostrar como a pecuária na Amazônia funciona e como se relaciona com o desmatamento, principalmente no estado do Pará. Um ponto que consideramos forte é que ela mostra diferentes pontos de vista com relação à atividade econômica, desde pequenos produtores aos grandes, além de outros atores em posições sociais diferentes em diversos estados do Brasil.

A metodologia da atividade consistiu em: assistir o documentário e, na sequência, produzir um conjunto de ideias sobre o que mais havia chamado a atenção de cada um. No contexto da sala de aula, esta atividade ocorreu de forma remota devido à pandemia de Covid-19. Com isso, foi impossível uma maior interação com os alunos em sala de aula, até porque os sujeitos poucos participavam quando eram chamados a expressar suas opiniões sobre os conteúdos no formato remoto. Houve pouca participação dos alunos. Nesse sentido o trabalho foi direcionado para um comentário sobre o documentário na plataforma *Padlet*, para que fosse construído um mural com as opiniões de cada um a respeito da pecuária e de sua influência no desmatamento da Amazônia, semelhante comentários feitos em redes sociais, de modo que essa metodologia causasse maior participação. Ressalta-se também que a aplicação desta atividade ocorreu no final do ano letivo, momento no qual tanto o professor pesquisador quanto os alunos já se encontraram exaustos devido às condições do momento.

Categoria “Leituras Territoriais”

O subtítulo acima mostra o nome mesmo da categoria Leituras Territoriais, que foi elaborada para mostrar quais sentidos de território foram feitos pelas alunas e alunos com base nas atividades realizadas. De acordo com Porto-Gonçalves (2012, p. 65) “o controle do

território coloca-se como fundamental para garantir o suprimento da demanda sempre em ascensão por recursos naturais [...]”.

De acordo com Elias (2022, p. 145) “o agronegócio tem sido um dos principais vetores da reorganização do território brasileiro, especialmente desde a década de 1980, sendo responsável pela reestruturação do espaço não só agrícola, mas também urbano e regional em diferentes partes do Brasil”. Essa autora sugere que as atividades agropecuárias têm sido organizadas em torno das “cidades do agronegócio”, as quais sustentam e orientam práticas em redes, que inserem grandes e pequenas cidades, espaços rurais e urbanos em circuitos integrados e produtivos sob os auspícios de uma economia racionalizante do espaço.

Se tal atividade carece de uma solidariedade entre os agentes envolvidos a aluna **Begônia** consegue perceber essa relação ao afirmar que “por causa da ordem do governo a floresta foi cada vez mais desmatada por causa da pecuária. Além da pecuária ilegal, acho um absurdo a pessoas conseguirem contornar a lei para seu bem próprio. [...] porque para eles tudo se resume em dinheiro e produção”. Observa-se que a aluna apresenta a relação solidária, obviamente questionável do ponto de vista do cumprimento da lei, entre governo e pecuarista.

Entre a ação e o objeto criado, Santos (2017) coloca a intencionalidade como um dado fundamental. Assim, nenhum objeto técnico no meio-técnico-científico-informacional, até mesmo antes, nasce em condição neutra. Isso é importante, segundo o autor, para entender os processos de produção de conhecimento, das escolhas dos lugares, dos processos de produção e produção das coisas. Esse dado é fundamental para entendermos como a ação de Estados e empresas atuam sobre o espaço, na sua produção ou nos diferentes usos do território, por meio do planejamento, da análise dos lugares potenciais para alocação de recursos ou escolha destes no processo produtivo.

As ideias de favorecimento, de doação e desprezo pelas leis ambientais como mostra **Begônia**, indicam o território sendo usado sem interferências expressivas do governo federal, que se mostra a favor dos agentes hegemônicos. Ou melhor, as interferências são deixar acontecer. Essa questão também é corroborada por **Violeta**, que demonstra muita indignação ao perceber que a relação permissiva entre governo e pecuaristas é nociva à construção mais justa do território.

Segundo **Violeta**,

o fato de o governo estimular as pessoas de irem produzir gados naquela área, só nos mostra como a política tem sido suja em nosso país, principalmente a atual, que sempre faz descaso sobre a situação de nossas florestas, temos

inclusive o que nos foi apresentado no filme, a polícia ajudando a encobrir os fazendeiros.

Essa aluna considera mais um agente social, a polícia, braço coercitivo do Estado, para garantir o uso do território. Note-se que esse regime de colaboração transforma o território em um campo no qual a ideia de rede perpassa a leitura tanto de **Begônia** quando de **Violeta**. Além da permissão histórica que as duas alunas discutem, **Gérbera** amplia esse contexto considerando as mudanças ambientais como consequências.

Mostra como o governo incentivava essa atividade pois fazia parte da economia e ainda faz, mas não se importava pelo desmatamento causado, principalmente o ilegal. A Amazônia estava quase intacta, a partir do momento que o governo incentivou a atividade pecuária ela começou a ser mais desmatada (**Gérbera**).

O que a aluna **Gérbera** faz ver, é que essa permissividade do governo contribui para que o desmatamento aconteça, que além do mais mostra seu desprezo pela questão ambiental no Brasil. As mudanças ambientais e da paisagem que são perceptíveis no documentário são tema desse enunciado. A aluna **Margarida** também está atenta a essa questão, como é possível ver em seu enunciado concreto.

O boi é um dos principais problemas ambientais da Amazônia e do mundo. Tudo bem que nós precisamos da produção do boi, mais isso está ultrapassando um limite. Vemos que eles desmatam uma área, depois outra, e assim vai. Desde recuperar a que já desmatou, por custar mais preferem ir desmatar outra área. O dinheiro tem falado mais alto do que a própria vida.

Margarida apresenta continuidade e extensão da atividade pecuarista. Permite ver seu ponto de vista ao dizer “desde recuperar a que já desmatou, por custar mais preferem ir desmatar outra área”. Assim a aluna compreende que o desmatamento está sem controle e que não importa o prejuízo ambiental, uma vez que o que importa é o dinheiro.

Gardênia segue o raciocínio de suas colegas ao afirmar que “praticamente está tudo ligado, uma coisa leva a outra. Tudo parte da prática de não seguir as leis, e fazer o que bem entende, e realizar as coisas pensando nos benefícios a si próprio, sem pensar se está prejudicando alguém, o planeta, e até a si mesmo”.

É possível dizer segundo Santos (2017) que a realidade de uma sociedade em termos de suas condições materiais conforma os lugares, mas sem os determinar, pois a mudança é uma constante no movimento histórico da sociedade. Isso quer dizer que, do ponto de vista deste autor os lugares se realizam em termos da configuração geográfica possível, sem

desprezar a natureza dinâmica do território. Nesse sentido, o autor afirma que “as decisões nacionais interferem nos níveis inferiores da sociedade territorial por intermédio da configuração geográfica, visto como um conjunto. Mas somente em cada lugar ganha real significação” (idem, p. 272).

Em termos das ações engendradas por pecuaristas que querem se apropriar indevidamente da terra, o aluno **Lisianto** faz ver um jogo que burla a lei e legitima pela lei a posse da terra. Observa-se que no trecho abaixo, o aluno compreende que o lucro transforma pessoas e animais em objetos de especulação mercadológica.

Algo que me chamou atenção foi como eles conseguem burlar as leis e as coisas absurdas, em meu ponto de vista, que eles fazem e tudo isso para ganhar dinheiro, transformando animais em objetos quaisquer que servem apenas para dar dinheiro, transformar pessoas em escravos para o aumento das terras abertas...Um fato interessante te foi saber que essas pessoas que se empoderem dessas áreas com a ajuda de um documento recente e de grilos para o envelhecimento do papel transformando documentos de apropriação novos em antigos são chamados de grileiros. Outro fato é que as pessoas após terem nomes sujos ou não poderem mais produzir em suas terras, pois não sabem o significado da palavra limite, fazem para continuar ganhando e produzindo gado, com nomes e nomes de laranjas.

De acordo com Porto-Gonçalves (2012, p. 66) “o fundamento da relação da sociedade com a natureza sob o capitalismo está baseado na separação – a mais radical possível -, entre homens e mulheres, de um lado, e a natureza de outro”. Ao olhar a realidade da pecuária brasileira na Amazônia paraense, o aluno refrata a realidade considerando o conteúdo desta, apresentando um olhar para as dinâmicas das relações sociais de agentes hegemônicos que, como consequência, tem a apropriação e controle do território de modo totalmente questionável. Vê-se que o aluno discorda de práticas entre o público e o privado que tomam o território como mercadoria negociável para benefício próprio.

Considerar o político do espaço tem a ver com a natureza constitutiva do território considerando diferentes escalas de ação que correspondem ao alcance de cada grupo social. Se por um lado acessa-se o mundo pela linguagem, foi por meio desta, ao relacionar-se com o conteúdo verbo-ideológico das outras vozes do documentário, que os seus enunciados das alunas se tornaram possíveis. Isso significa do ponto de vista do dialogismo do Círculo de Bakhtin que a consciência se amplia ao entrar em interação com outras.

Como afirma Ardoino (2002) *apud* Nogueira e Carneiro (2013, p. 129)

a multirreferencialidade é um aspecto importante na construção do raciocínio geográfico em termos de se perceber que um fato é mais do que o próprio fato, como um fenômeno social, natural ou cultural, pelas implicações da ação do homem sobre a natureza, sobre o espaço geográfico. Nesse modo de se conceber a realidade está o sentido das interconectividades, das conexões de conexões estruturais, o que dá o caráter multidimensional da realidade, desvelando a significação das redes construídas nas múltiplas relações estabelecidas entre fenômenos, sujeitos e contextos.

A diversidade de sujeitos, situações e as conexões possíveis de serem construídas com o espaço geográfico em uso, o território (SANTOS e SILVEIRA, 2008) são elementos fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento escolar. Ou seja, considerar o social, o natural, o político, o econômico, o cultural, o jurídico, não como dimensões isoladas, mas interrelacionadas em uma totalidade dinâmica e multável engendram performances cognitivas que põe o sujeito em interação dialógica. Além do mais,

Sob essa perspectiva, embora cada um dos aspectos do espaço geográfico seja tratado de modo singular, todos os seus componentes formam uma rede complexa, isso porque no processo de pensar a espacialidade, como construção do raciocínio geográfico, um dos princípios-base é o entendimento das redes estruturais. É, pois, fundamental aos educandos. entenderem as múltiplas relações contextuais em rede interações, retroações e recursividades dos processos sociais, históricos, econômicos, políticos, culturais e naturais (CARNEIRO e SILVEIRA, 2013, p. 129).

Se por um lado, o conjunto das relações sociais que se formam em rede e podem se materializar em diferentes usos do território permitem que os alunos se insiram como sujeitos situados nas discussões sobre a realidade, é preciso ampliar a compreensão do raciocínio geográfico investindo sobremaneira no funcionamento do discurso e seu papel como organizador daquele. Sobre esse ponto, mostraremos como a voz do outro sendo representada pela/o aluna/o, ajuda-a/o progressivamente na sua leitura geográfica do conteúdo da aprendizagem. Nesse sentido, o próprio entendimento da realidade da pecuária aumentou e se complexificou ao passo que os alunos foram incorporando novas significações, novas palavras, bem como ao reconstruir os sentidos que já circulam em novos contextos de aprendizagem.

Categoria “Consciência Espacial e a Palavra Alheia”

Na categoria “consciência espacial e palavra alheia” discutimos de que maneira os conteúdos escolares integram e contribuem para a formação social dos alunos. Muitos autores e autoras atribuem relevante importância a ideia de consciência espacial tais como Callai (2010) e Giroto (2021). Essa posição assumida que ter consciência espacial é saber das desigualdades socioespaciais, da distribuição desigual da riqueza e manter-se inquieto. Essa noção requer, portanto, um conhecimento real do território capaz de mostrar onde é preciso agir com justiça social. Deste ponto de vista, a conhecimento da realidade tem a ver com o reconhecimento das contradições do espaço, com sua historicidade e materialidade, bem como com a tomada de posição do sujeito histórico.

Autores como Carneiro e Nogueira (2013) apontam para a formação da consciência espacial cidadã considerando quatro movimentos, quais sejam: as habilidades de análise, interpretação, explicação e proposição. A finalidade dessa orientação tem a ver, para os autores, com a formação de um sujeito politizado, para que esteja consciente da sua realidade. É um fazer-se existindo de forma conectada, correlacionado com contextos problemáticos.

As relações dialógicas construídas pelos alunos por meio da atividade evidenciam uma participação ativa na qual diferentes posições de sujeito são assumidas. O destaque que daremos é que a produção de conhecimentos escolares não está descolada da assunção ou negação de valores sociais. Portanto, não se trata apenas do conteúdo por ele mesmo, mas inserido no contexto.

Acrescentamos alguns elementos à essa noção de consciência espacial como uma consciência que se insere no contexto. A produção de conhecimento inserida no contexto porque considera a realidade dos conteúdos geográficos. Quer-se dizer que é preciso ensinar aprender a realidade e produzir um conhecimento considerando um horizonte de justiça social que toma o conhecimento como algo que tem validade para além da aprendizagem do conteúdo, e que essa produção constrói um perfil de sujeito que se importa com o que estuda. Adquire uma consciência espacial derivada de um sentido político de aprender. Mais que a reprodução de um *status quo*, o conhecimento adquire a função de informar para formar, para constituir um sujeito consciente das expropriações que derivam ou são resultado da produção desigual do espaço geográfico.

Os argumentos produzidos pelos alunos nesta atividade, mostram sentidos que constituem os conteúdos. Amorim (2018) afirma que o pensamento como ato, portanto ético, assim se torna quando apresenta uma entonação da qual vê-se o sentido (o valor) atribuído ao conteúdo. Para a autora essa entonação torna o conteúdo algo único, porque deixa de ser algo geral e teórico e se insere em um contexto dialógico.

Ressaltamos que essa entonação atribuída aos conteúdos marca tanto a singularidade do pensamento discente, como é ela própria é provocadora da produção do conhecimento escolar de base geográfica, em que se vê também a mobilização do conhecimento científico. É na entonação que se vê o conhecimento científico e da realidade sendo mobilizados.

Passemos a analisar como os alunos interpretaram a pecuária na Amazônia e quais sentidos de território foram construídos.

o Pará é vendido como "a terra da oportunidade" pois é um dos lugares que fica a maior concentração de agrônomos, mas necessariamente não é verdade já que a agropecuária é um mercado complexo. Além da cultura do rodeio, que é muito normalizada e integrada nessa região (AMARÍLIS).

Quando **Amarílis** afirma que o Pará é a “terra da oportunidade” e coloca essa expressão entre aspas, ela o faz não para fazer ecoar o sentido corriqueiro no qual a palavra oportunidade circula no meio social, ou mesmo para concordar com o que foi dito no documentário, mas para afastar-se daqueles que entendem que o Pará é uma terra barata na qual é possível enriquecer. E como esse enriquecimento acontece em algum momento de forma ilegal, a aluna se afasta e toma uma posição contrária. As razões pelas quais ela tomou essa posição reflete uma posição dialógica de discordância com práticas dessa natureza, o que a situa como sujeito histórico na interação discursiva. Aqui o que interessante, além da aprendizagem do conteúdo considerando a natureza política das ações em suas escalas é como a aluna ultrapassa a materialidade da língua e se coloca como sujeito consciente do contexto extraverbal.

É importante ressaltar a ideologia e o dado político como dimensão imaterial e constitutiva da sociedade e que aparece nas palavras de Santos, uma vez que a ideologia pode sustentar projetos particulares sobre o espaço geográfico.

A ideologia produz símbolos, criados para fazer parte da vida real, e que frequentemente tomam a forma de objetos. A ideologia é, ao mesmo tempo,

um dado da essência e um dado da existência, no fim do século XX. Ela está na estrutura do mundo e também nas coisas. É um fator constitutivo da história do presente (SANTOS, 2017, p. 126).

A ideologia é um nível da totalidade social e não apenas é objetiva, real, mas cria o real. Sendo, na origem, um real abstrato, cada vez mais se manifesta como real concreto, na medida em que a vida social se complica (SANTOS, 2017, p. 127).

O espaço, assim, não é produzido ao acaso ou de forma aleatória. Os objetos, que são técnica e cientificamente produzidos e informacionalmente valorados, apresentam, para o autor, a informação como dado intencional da ação de sujeitos e/ou grupos sociais, instituições ou o Estado, criando e concretizando espaços previamente selecionados e (re)produzidos de forma desigual e combinada.

O aluno **Narciso** avalia a ação de pecuaristas mostrando a contradição o discurso do outro e pensando suas consequências ao mesmo tempo em que se constitui como sujeito de discurso. Aqui o raciocínio se desenvolve penetrando a voz do outro e colocando-a em evidência.

Um indivíduo cita no documentário “Não podemos dar mais importância para os gados do que para a sociedade humana”, porém com esses ideais ele não está pensando nos impactos que a exploração do meio ambiente afeta o desenvolvimento do agronegócio, e causar problemas para nós humanos, mesmo sendo preferência para as pessoas que defendem essa exploração. Na minha opinião o agronegócio deve ocorrer, mas para isso os produtores devem achar um ponto de equilíbrio entre humano e natureza, para que a preservação do nosso planeta prevaleça, ao invés de ideais que estão virados apenas para fins econômicos, e que acabam com a natureza.

Percebemos nesse enunciado, que o aluno toma a palavra do outro para confrontá-la e para negá-la de certo modo, mostrando as consequências do discurso do outro se levado a cabo. Note-se o tom conciliador de seu enunciado localizado no último período de seu enunciado. A consciência do aluno se amplia em contato com a voz do outro pela diferença, pela posição assumida de forma contrária, ou seja, no conflito ideológico onde a palavra do outro lhe atravessa. É essa voz que diverge do aluno que o leva a pensar e projetar um futuro mais equilibrado entre produção e preservação, a buscar um “ponto de equilíbrio entre humano e natureza”. Essa expressão sugere a própria continuidade de ambos.

De acordo com Sobral (2019, p. 75)

o sujeito bakhtiniano é concreto e relacional; sua redução fenomenológica nunca é pura, [...] porque ele vê o mundo sempre em termos de uma valoração que vem de sua situacionalidade e sua relacionalidade, sua interconstituição com o outro. Aí entram a exotopia, ou afastamento estratégico, e a empatia, ou proximidade não exigente: o sujeito deve contemplar o mundo afastando-

se estrategicamente dele [...], mas precisa vê-lo empaticamente, ou seja, de seu ponto de vista, situado, concreto [...]. E o sujeito o faz em termos do pensamento não-indiferente.

Reside no ato único como afirma o autor mirando em Bakhtin a singularidade da relação, a situação única e irrepitível que transforma cada sujeito participante do diálogo. Vê-se que **Narciso** ocupa esse lugar de exterioridade, de exotopia. Esse afastamento necessário para do lugar que ele ocupou falar o que foi dito, mostrando a contradição e as consequências do discurso. E como afirma Volóchinov (2017) a avaliação é sempre uma posição valorativa sobre o conteúdo em relação com o outro.

O pensamento participante que Sobral (2019) comenta tem a ver com a não recusa daquilo que só o ser em sua individualidade pode realizar. O ato singular que transforma os elementos da realidade e o conhecimento teórico em uma leitura geográfica pode materializar-se de diferentes formas. Isso fica evidente ao ser identificado que alguns alunos tomam a palavra alheia como sua, mas de modo completamente refratado, ao seja, em um novo contexto de produção de sentido e seu pensamento torna-se dialogizado.

Concordamos com Xavier (2020) ao comentar que o aluno ou a aluna em sala de aula participa ativamente na construção de seu ponto de vista, da sua leitura sobre os conteúdos da seguinte forma:

E a leitura, como um ato dialógico-discursivo de compreensões responsáveis e responsivas, não pode estar indiferente às orientações sociais dos enunciados. Precisa voltar-se para a percepção dos pontos de vista. Verdadeiramente, o ponto de vista é um ato, um modo de inscrição discursiva e a leitura é o lugar para se estabelecer o encontro entre a palavra (as linguagens) e sua orientação ideológica. A leitura é, portanto, uma investigação sociológica, um convite para o homem interrogar, ouvir, responder, concordar, não concordar, enfim, de algum modo, responder, participar.

Esse mesmo autor aponta para duas formas de relações com o dito: uma que foi comentada acima, a outra tem a ver com a participação indiferente, um não enunciado, poder-se-ia dizer. Esta participação tem a ver quando o sujeito deixa de posicionar-se e apenas faz ecoar o sentido do outro, não mostrando com isso sua leitura de mundo em pensamento dialogizado.

Bakhtin (2011) alerta para que tanto a arte, como a ciência não se desvinculem do mundo da vida. Já em Bakhtin (2010) o teorismo afasta a singularidade de atos que se realizam no viver no mundo. Na escola não é diferente. Para que serve a aprendizagem de conteúdos

escolares senão para que o sujeito se predisponha a tomar sua posição no mundo e consciência deste? Aprender e viver, deste ponto de vista, deve confluir em uma coisa só, um pensar no mundo agindo neste, aprendendo com esse.

Em outro texto seu, Bakhtin (2017, p. 35) aprofunda o papel assumido pelo sujeito em relação a palavra do outro.

É impossível uma interpretação sem avaliação. Não se pode separar interpretação e avaliação elas são simultâneas e constituem um ato único integral. O intérprete enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições. Em certa medida, essas posições determinam a sua avaliação, mas neste caso elas mesmas não continuam imutáveis: sujeitam-se à ação da obra, que sempre traz algo novo. Só sob uma inércia dogmática da posição não se descobre nada de novo em uma obra (aí, o dogmático continua com o mesmo conhecimento anterior, não pode se enriquecer). O intérprete não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento.

Observa-se que esta palavra de Bakhtin supõe um sujeito predisposto à interação dialógica, um sujeito aberto. E ressalta que só assumindo uma posição dogmática, fechada, não acontece nem a interação, nem a produção de novos sentidos, nem a transformação.

Outra questão que se enfatiza é a interpretação e avaliação ocorrendo a um só tempo. Não há interpretação sem avaliação do ponto de vista do Círculo. Bakhtin (2017) em outra parte do texto afirma só existir sentido que é respondido, que é concreto e situado na interação discursiva. A avaliação sobre a realidade os alguns alunos aos construírem suas relações dialógicas, questionam, projetam, mensuram etc.

A produção utilizada para trabalhar os usos do território amazônico serviu para que os participantes da pesquisa refletissem sobre como diferentes atores sociais em distintas escalas de atuação influenciam na mudança da paisagem local ou regional ao mesmo tempo que contribuïrem para as emissões de GEE e enriquecem às custas socioambientais.

Assim, vê-se que, a partir do documentário, os alunos ao mesmo tempo em fizeram interpretações sobre a dinâmica em território paraense, avaliaram e se posicionaram de diferentes formas sobre o papel da mídia, como é possível ver nas vozes discentes.

A próxima e última seção da análise até agora empreendida tem a ver com a produção da linguagem multimodal – (os fanzines) por meio dos quais os alunos construíram criativamente novos sentidos sobre as mudanças climáticas diferentes e mais ampliados com relação aos conceitos cotidianos discutidos no início deste capítulo.

A produção da linguagem e do conhecimento escolar de base geográfica

De acordo com Correa (2000, p. 35) práticas espaciais são “um conjunto de ações espacialmente localizadas que impactam diretamente sobre o espaço, alterando-o todo ou em parte ou preservando-o em suas formas e interações espaciais”. Nessas práticas atores hegemônicos capitalistas selecionam, fragmentam, antecipam ou marginalizam o espaço, a partir dos objetivos conferidos à tais práticas, tendo em vista a organização do espaço, mas de acordo com os objetos de suas empresas.

Outra questão que se considera importante é que toda e qualquer prática espacial só pode ser realizada *com* o espaço não somente *sobre* este. Isso implica em não conceber o espaço como algo dado ou mesmo à ideia segundo a qual este seria um palco das ações dos grupos sociais. Neste sentido, a alusão que se faz nesta pesquisa indica o espaço *em sendo*, por meio da noção de ação *com* o espaço, e do espaço sendo produzido por forças antagônicas, ao invés de apenas estudar a sua organização ou enfatizar um único sujeito, grupo social ou instituição como produtor. Ou seja, o uso do espaço só pode ser realizado mediante aquilo que já existe derivados de condições sociais e históricas anteriores (SANTOS, 2017).

Nesse sentido, a intenção era trabalhar as práticas espaciais com relação às emissões de GEE, bem como com a transformação da paisagem local e seus possíveis efeitos ambientais em outros lugares. Como “espaços da globalização”, nos ternos assumidos por Santos (2017) boa parte do espaço amazônico – principalmente sua porção sul da Amazônia Legal - apresenta uma lógica verticalizada da produção do espaço que interfere nas dinâmicas locais das populações e nos sistemas naturais, principalmente a partir de atividades econômicas agroindustriais.

Essa lógica da economia globalizada na Amazônia se materializa principalmente com o agronegócio. Além de interferir na qualidade ambiental local e regional (do ar, dos corpos hídricos, da cobertura vegetal) pode-se dizer que tais práticas de orientação externa, transformam este espaço e penetra nas culturas locais, nas formas de viver, na relação entre diferentes grupos, criando disputas pelos territórios. O documentário “Sob a pata do boi” evidencia essas diferentes territorialidades no estado do Pará. Assim, essa questão posta para os alunos e alunas pretendia apresentar causas específicas que participam na mudança climática enquanto uso da terra, com ênfase no dado político das mudanças climáticas com relação ao uso do território.

As diferentes territorialidades que conformam o espaço amazônico o colocam como um território com múltiplas coexistências. É importante ressaltar que tais coexistências sempre viveram um caráter tenso de relação assimétrica de poder. As percepções e concepções de Amazônia também são distintas, o que implica que diferentes práticas espaciais com suas distintas solidariedades e intencionalidades serão manifestadas na paisagem e vivenciada de modos variados.

As atividades humanas que mais apareceram nos fanzines foram o desmatamento e as queimadas, justamente as trabalhadas nas aulas sobre o clima da floresta amazônica e as consequências das mudanças de uso da terra, principalmente na escala local de algumas comunidades indígenas. É importante enfatizar que, no momento de aplicação desta atividade, muito se falava de como tais práticas e outras, como o garimpo, têm impactado os territórios amazônicos.

De modo geral, os enunciados expressam de forma descritiva e sintética as mudanças na paisagem e incorporam de modo diverso a relação com as mudanças climáticas, principalmente tomando-as como algo pressuposto. É possível dizer, olhando os dados, que há uma relação com as mudanças do clima, mas que essa construção não se dá de forma tão clara. Assim, para compreender esses fanzines foi preciso considerar o percurso das atividades. Nesse sentido, a relação com as mudanças do clima é mais de “presentificação” nos termos que discutimos a partir de Amorim (2004) do que de explicitação direta, isto é, o outro é constitutivo do discurso mesmo ausente.

A verbalização explícita das emissões, do desmatamento, das queimadas e das mudanças do clima aparece quando o uso da terra também é relatado, mas também relacionando com atividades industriais, mesmo estas últimas não tendo sido o foco das tematizações das aulas trabalhadas. Nesse sentido, mudar o clima supõe mudar o uso da terra. Ou seja, os fanzines fogem das tematizações do aquecimento global, mas sem descartá-lo como oriundo de atividades industriais.

Nos materiais produzidos a ênfase recorrente é à degradação ambiental e à mudança da paisagem. São esses dois temas recorrentes dos fanzines. Pode-se dizer que, as relações textualmente produzidas foram aparecendo ao longo das atividades, ora de forma explícita ora pressuposta e nos fanzines aparecem de maneira variada. Os enunciados são híbridos, intercalando diferentes vozes sociais que textualizando diferentes posições de sujeito.

Essa forma variada da representação das práticas espaciais nos discursos dos alunos e alunas apresentam, em sua maioria, uma conotação negativa da atividade humana, o que nos faz ver a permanência da voz que concebe a natureza como boa e o homem como mau, um discurso ainda dualista e a persistência da ideia da natureza idealizada.

Entendemos que essa modalização discursiva apaga o dado político do problema ambiental, mesmo o próprio fanzine figurando um tom político. O que se quer dizer é que, grande parte dos fanzines não associa as mudanças do uso da terra a uma relação de embates políticos pelo controle do território. Mas, vale ressaltar, que a defesa pelo território aparece quando, no fanzine o autor/autora toma posição sobre o assunto e afirma que esses territórios precisam ser olhados, preservados ou que as ações danosas precisam ser controladas. Nesse sentido, o dado político aparece muito mais na posição do sujeito produtor que na realidade representada.

As diferentes refrações das práticas espaciais, isto é, sua interpretação e avaliação individuais ilustram a estratificação da língua discutida por Volóchinov (2017) e por Bakhtin (2014). Essa variedade é, justamente, as linguagens sociais que compõem os enunciados dando-lhes acentos ideológicos distintos, quer-se dizer, diferentes sentidos. Como já discutido, as forças centrífugas da sociedade produzem uma diversidade linguística e a linguagem marca essa multiplicidade verbo-ideológica.

Se é possível dizer que há uma produção de conhecimentos escolares de base geográfica, ela se manifesta sem um centro unificador das vozes dos alunos e alunas (o conhecimento geográfico). Ou seja, não é propriamente o conhecimento geográfico que catalisa uma forma de pensar, mas o conteúdo da realidade que leva à criação de formas diferenciadas desse pensar.

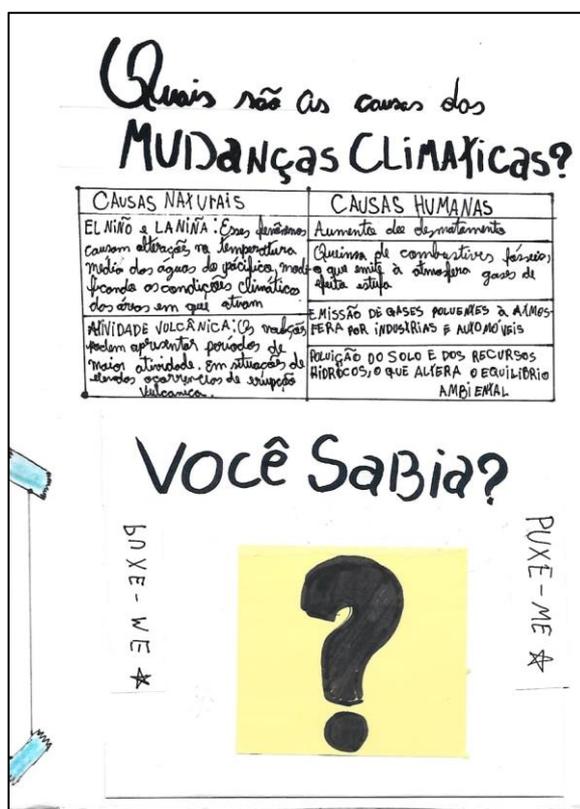
Vale dizer também que o conhecimento científico na escola é mediado por outras vozes, como a mídia, pela arte e que a interpretação da realidade é sustentada ou orientada tanto por conhecimentos científicos como por conhecimentos políticos. É por isso que se fala em cultura escolar que diferencia os conhecimentos científicos dos escolares.

Categoria “Atividade”

A categoria “Atividade” mostra que, como já discutido, o dado humano aparece de forma genérica, ou seja, sem especificações. Utilizamos o termo atividade no sentido de práticas espaciais econômicas, principalmente, pois é assim que as unidades de análise verificadas enunciam. No caso de sua representação discursiva, essa categoria permite ver essa mesma ocorrência de cunho descritivo e com pouca manifestação dos jogos de poder com relação ao uso da terra no espaço amazônico.

No fanzine (FIGURA 13) verifica-se a descrição apresentando as causas das mudanças climáticas e as atividades econômicas sendo apenas mencionadas textualmente como elementos componentes. A coluna “causas humanas” assume um tom genérico e pretensamente informativo, típico de construções “objetivas”, do discurso científico positivista no qual o objetivo é informar e supostamente não apresentar alguma avaliação. As causas naturais se confundem com as causas das mudanças climáticas de origem antropogênica e não como uma variabilidade climática.

Figura 13: Representação discursiva de práticas espaciais.

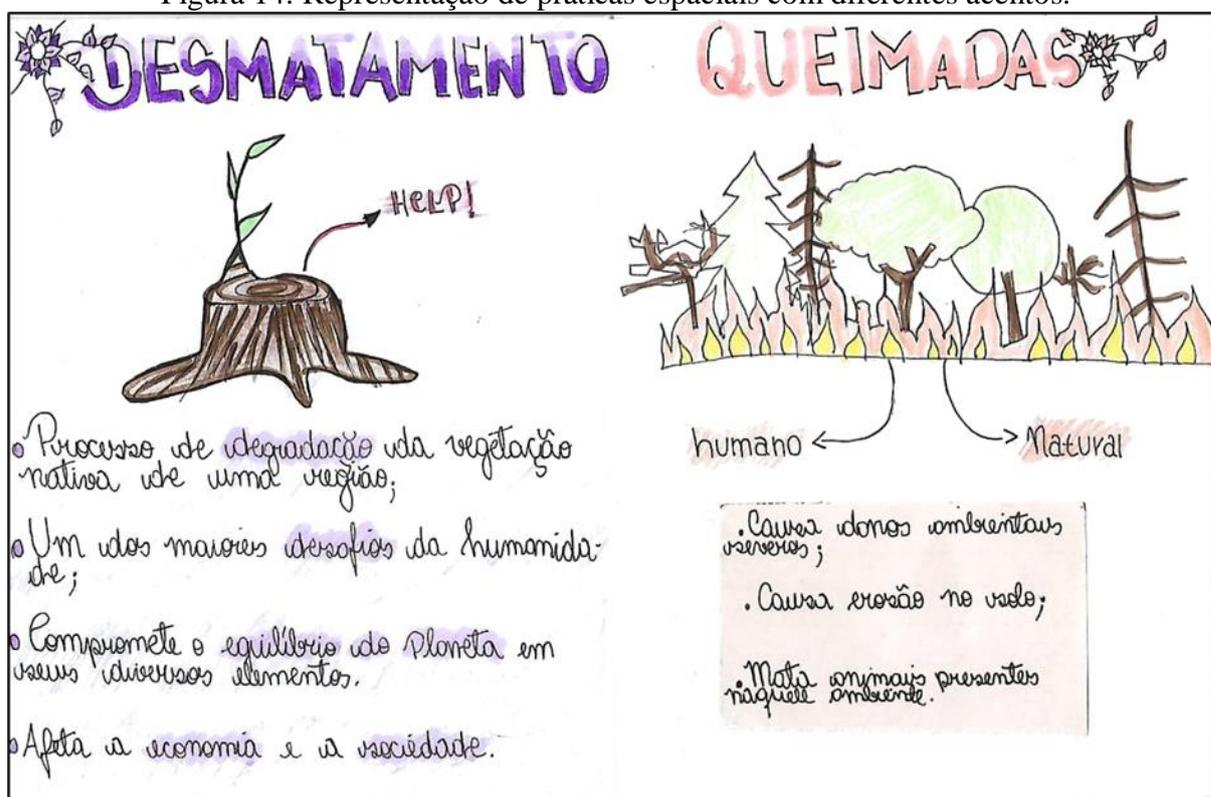


Fonte: dados da pesquisa (2023).

Em outro exemplo (FIGURA14) nota-se semelhante construção, mas o fanzine inclui uma segunda voz. Observamos que nesse fanzine a aluna deu voz à árvore cortada – antropomorfização da natureza. Essa representação da árvore (humanização pela vocalização), que pede socorro, acentua de forma híbrida o enunciado como um todo: desenhos e texto verbal. Os possíveis efeitos sentidos ideológicos dessa representação podem conduzir ao reforço da ideia do homem mau e na natureza boa.

Enquanto a descrição da atividade denota uma objetividade do discurso científico (primeiro tópico do lado esquerdo e nos que apresentam os danos do lado direito da imagem) o uso da palavra em inglês *help* mostra como a aluna avalia a situação: uma cena de alguém que pede socorro, de perigo. Mas ao mesmo tempo mostra que ela apresenta algum letramento em outra língua.

Figura 14: Representação de práticas espaciais com diferentes acentos.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Observa-se também que o galho com três folhas verdes parece “querer dizer” que nem tudo está perdido. Que ainda há esperança para o florescimento de uma floresta destruída pelo desmatamento. Sendo assim, uma outra voz aparece e enuncia sentidos de esperança na cena. Veja-se também o acento da aluna no tema do desmatamento ao marcar com cor lilás as palavras “degradação”, “desafios”, “equilíbrio do planeta”, “economia” e “sociedade”.

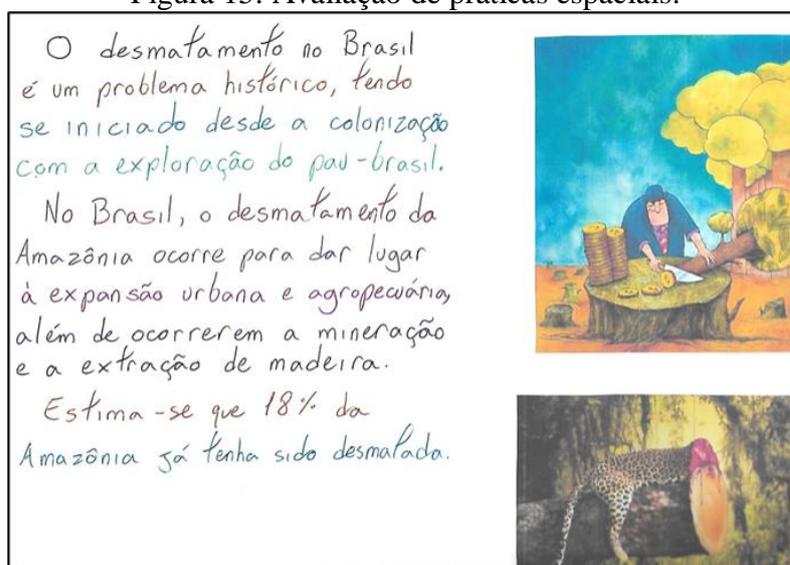
Observa-se um pinheiro no meio da Amazônia. O que isso diz sobre o conhecimento da aluna com relação a biodiversidade desta floresta? Sua alusão está equivocada e isso pode talvez ser evidência de alguma lacuna em sua formação.

O fanzine parece marcar claramente a atividade como algo ruim tanto para o ambiente como para a sociedade, e em escala maior para todo o planeta. A aluna, portanto, faz ver que pode haver efeitos globais do desmatamento. A cor usada, pode-se dizer, marca a posição da aluna, a magnitude dos danos, a extensão desses danos e sua escala de influência.

Pressupõe-se que o uso dessas palavras e sua marcação explícita pelo uso da cor não foi dado ao acaso, mas a aluna quis, de fato, marcar sua posição ao mostrar o tema, avaliando-o concomitantemente. Trata-se, portanto, nos termos bakhtinianos, de um enunciado concreto. Assim, a autora deste fanzine posiciona-se contra essas práticas, respondendo-as. Desenhos e textos integram quatro vozes: a da aluna como autora, a voz de autoridade – ciência - e a terceira, que é a voz que avalia negativamente o desmatamento e as queimadas e a voz da esperança. Logo, trata-se da dimensão política-ideológica orientando a construção de sentidos.

A categoria Atividade apresenta enunciados híbridos, com presença de diferentes linguagens sociais que constituem e moldam o conteúdo temático do fanzine. Aqui, pensar geograficamente é marca sua posição sobre o dito, algo que a objetividade por si só não abarca a complexidade dos elementos e da relação socioambiental construída. Observemos na Figura 15 a avaliação sobre a prática do desmatamento. Essa figura mostra que o/a autor/a considera a dimensão temporal.

Figura 15: Avaliação de práticas espaciais.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A imagem faz ver que o enunciado é composto do elemento descritivo e de presunção de valor negativa. Há, desta forma uma performance do discurso científico e da posição social assumida pelo autor sem fronteiras explícitas de separação das duas vozes. Ao dizer “o desmatamento do Brasil é um problema histórico”, o fanzine mostra a avaliação social, a conotação negativa por associar desmatamento a problema. Em seguida continua: “tendo se iniciado desde a colonização com a exploração do pau-brasil”. É nesse trecho que a voz da ciência é representada ao narrar um acontecimento. Essa modalização do discurso continua ao longo da escrita.

O uso do prefixo “se” apassiva o sujeito e oculta a si e sua agência (FAIRCLOUGH, 2016), alude ao caráter de objetividade do discurso científico, assim como o uso da porcentagem (informação quantitativa). Essa modalização que avalia e apresenta o objeto é parte de uma escolha pessoal que quer produzir o sentido de que o desmatamento de longa data, permanece na atualidade como prática de degradação ambiental. O fanzine parece mostrar o desmatamento como uma continuidade, um processo, O que é desejável para o conhecimento científico.

Na sequência observam-se duas imagens, ambas enfatizam a intencionalidade do desmatamento: obtenção do lucro. O produtor do fanzine fala do objeto do discurso de um determinado lugar, daquele que está criticando e pondo em evidência a ganância do homem branco, que destrói a natureza a partir de interesse particular. O fanzine faz ver a ação humana de seu ponto de vista. A primeira imagem na parte de cima mostra um homem branco com sobrepeso, vestindo um paletó azul e chapéu de mesma cor. Ele corta a árvore em fatias como se fossem moedas. A imagem sugere que a madeira será revertida em dinheiro. Essa árvore está sendo cortada em cima de um tronco maior. A paisagem mostra uma cena de supressão vegetal. O uso desta imagem construir uma narrativa sobre a prática espacial em que se mesclam informação e avaliação.

Na parte inferior, a segunda imagem mostra um tronco de árvore cortado e uma onça pinta cortada ao meio. Uma cena que choca, mas que informa sobre a brutalidade com que o desmatamento atua na floresta, destruindo fauna e flora. O tom do enunciado é extremamente crítico e de denúncia. A mudança da paisagem tanto na primeira quanto na segunda imagem mostra o caráter indiscriminado da ação de determinados grupos particulares que modificam a natureza, alteram o equilíbrio ambiental, deixando o ambiente mais seco e vulnerável à queimada. Essa imagem da onça cortada ao meio dialoga diretamente com as imagens do Pantanal em chamas que circularam na internet e no noticiário no ano de 2021. Isso são marcas

de uma interdiscursividade e atesta o conhecimento de mundo e a capacidade de construir relações entre conteúdo e realidade.

Muitas imagens de animais selvagens queimados tomaram conta de reportagens e de páginas da internet. O período foi marcado por uma intensa seca devido à atuação da La Niña, nos anos de 2020 e 2021. A isso soma-se um crescente desmatamento em áreas próximas de mananciais.

Há, nesta parte do fanzine, uma relação dialógica, sendo o enunciado uma resposta a outro, que neste caso, é uma resposta mesmo de discordância de tais práticas, consequentemente daqueles que são a favor. Esse retorno ao tema é muito significativo do ponto de vista da aprendizagem, principalmente depois que foram trabalhadas as consequências locais da supressão da vegetação ou a fragmentação da floresta. O fanzine ao usar a palavra desmatamento não o reduz a um retorno a ele mesmo, sem vinculação de valor, pelo contrário, ultrapassa e usa esse conhecimento para se posicionar. No fanzine essa questão é retomada e indica uma compreensão crítica de tal prática.

Pode-se notar que os fanzines constroem ou deixam em aberto várias relações dialógicas com seu interlocutor: concordância com quem é contra o desmatamento; discordância de tais práticas e grupos sociais que usam do desmatamento para enriquecer; denúncia com polêmica explícita com esses mesmos grupos sociais hegemônicos.

Conforme Bakhtin (2018, p. 210)

as relações dialógicas são completamente impossíveis sem as relações lógicas e concreto-semânticas, mas não são irredutíveis a estas e têm especificidade própria. Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem, como já dissemos, materializar-se, ou seja, devem passar para outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado, e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa.

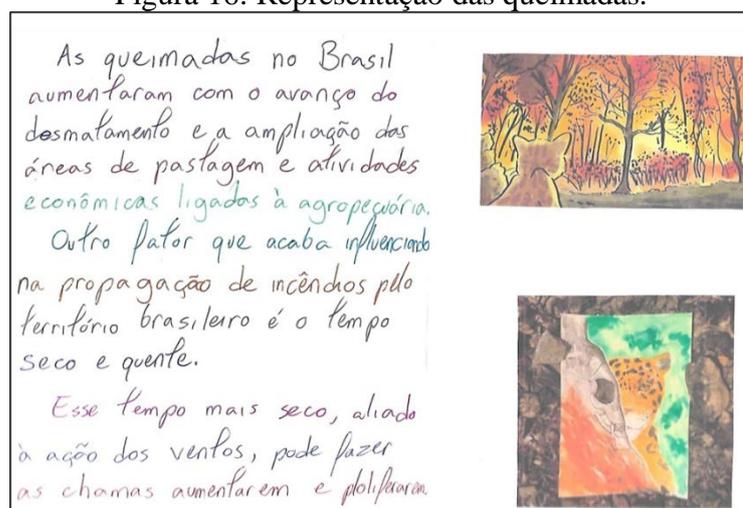
Se o desmatamento se tornou um signo ideológico de práticas espaciais que impactam a atmosfera com grandes quantidades de CO² emitidas, sendo o Brasil uma de suas referências, este mesmo signo, com sentido diferente é tratado no fanzine como algo nefasto, assim torna-se uma arena de disputa. O desmatamento enquanto signo se torna uma arena de disputa, na qual se encontram diferentes interpretações de tal prática na linguagem.

Esse detalhamento analítico do uso da palavra ou das palavras na modalização do discurso no fanzine é necessário para identificar quais vozes sociais povoam a consciência do falante e que o ajudam representar o objeto de discurso. Como afirma Volóchinov (2017, p. 100)

é necessária uma análise profunda e detalhada da palavra na qualidade de signo social, com o propósito de compreender a sua função como meio da consciência. Esse papel excepcional da palavra como um meio da consciência determina o fato de que *a palavra acompanha toda a criação ideológica com seu ingrediente indispensável*. A palavra acompanha e comenta todo o ato ideológico.

Dando sequência à leitura da progressão temática do fanzine, a segunda prática representada é a queimada (FIGURA 16).

Figura 16: Representação das queimadas.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A imagem mostra causa e consequência no primeiro parágrafo, associando as queimadas ao desmatamento, que se ligam, de acordo com o fanzine, à atividade agropecuária. Além desta atividade relaciona causas naturais em “tempo seco e quente” e a ação do vento. O enunciado faz ver que a modalização do discurso, não marca a presença explícita do sujeito, pelo contrário, o que mostra é justamente uma hibridização do discurso científico na voz do aluno. Há, assim, construções dialógicas diferenciadas entre uma representação e outra (marcas subjetivas e objetivas).

No caso da Figura 16 a posição do sujeito frente às queimadas se encontra nas duas imagens escolhidas do lado direito. A princípio, como não há uma conotação valorativa no texto verbal, pode-se dizer que ambos não se relacionam, pelo contrário, até se chocam. Mas, se por um lado a explicação enuncia as queimadas, por outro faz ver o dano causado à paisagem local.

Há um exemplo de polifonia, isto é, o encontro de duas vozes que não se excluem nem concorrem, não há nem embate nem disputa pela palavra final sobre as queimadas. Elas,

juntas, estabelecem uma espécie de acordo para ampliar o sentido, que já foi construído na página anterior sobre o desmatamento.

Agora veja que ao associar queimada ao desmatamento, que já foi valorado negativamente, as imagens dão continuidade ao sentido construído no início. Supõe-se que isso justificaria a escolha das duas imagens. Na primeira imagem o animal observa sua casa pegar fogo. O fanzine parece sugerir que o animal possui uma consciência da situação, que lembram pessoas que assistem suas casas desmoronarem em uma situação de desastre; na outra a onça pintada divide seu rosto com o que seria seu próprio esqueleto. O fanzine cria um jogo de linguagens figuradas entre morte e vida.

Observa-se, portanto que no fanzine, as vozes são modalizadas para construir cenas e diferentes significados. Sobre essa modalização do discurso do outro Bakhtin (2015, p. 133) aponta que,

É necessário observar o seguinte: incluído no contexto, o discurso do outro sempre sofre certas mudanças semânticas por mais precisa que seja sua transmissão. O contexto que moldura o discurso do outro cria um fundo dialogante cuja influência pode ser muito grande. Através dos meios correspondentes de molduragem podem-se conseguir transformações muito substanciais de um enunciado alheio citado com precisão.

Ao representar discursivamente as queimadas, o fanzine emoldura o objeto do discurso dentro de um contexto (cenas). Como certamente o texto verbal foi retirado de algum outro lugar (outro texto) é provável que tenha sofrido adaptações para caber na página. Assim, é possível que tenha sofrido um processo de exclusão/inclusão. As duas imagens que seguem o texto também foram produzidas para contextos diferentes por enunciadorees distintos, e não se sabe a autoria de ambas. Nesse sentido, tanto o texto verbal quanto as imagens aparecem associadas ao mesmo contexto (novo) de enunciação. Juntos criam uma unidade de sentido que denotam uma certa valoração da prática espacial. Como se vê a forma como o enunciado foi construído não está dissociada de como o objeto do discurso foi apresentado. Forma e conteúdo não se descolam um do outro como unidades separadas, antes se integram para criar sentido.

De acordo com Bakhtin (2015, p. 133-134)

Por isso, quando se estudam as diferentes formas de transmissão do discurso do outro não se pode promover uma separação entre os meios de informação do próprio discurso do outro e os modos de sua molduragem contextual (dialogante); uma é inseparável da outra. Tanto a enformação quanto a molduragem do discurso do outro (o contexto pode preparar de muito longe a inserção do discurso do outro) traduzem o ato único da relação dialógica com tal discurso, relação essa que determina todo o caráter de sua transmissão e

todas as mudanças semânticas e acentuais que nele ocorrem durante sua transmissão.

A representação do dano ambiental (nas imagens) a descrição e construção das relações no texto verbal, tudo encaminha para a produção do sentido sugerido pelo fanzine, que se construiu na página anterior sobre o desmatamento. Observa-se que o texto verbal apresenta as relações entre práticas espaciais e condições ambientais que podem ampliar a ação das queimadas no ambiente. Essas relações de sentido vão sendo construídas entre a voz científica e as vozes presentes nas imagens, com a finalidade de mostrar a complexidade que tal evento possui.

Categoria “Resultados de Atividades”

A categoria “Resultados de atividades” diz respeito aos efeitos ou consequências das práticas espaciais. Nos enunciados presentes nos fanzines tais práticas são, desta forma, representadas por meio de seus efeitos. Assim, constitui-se como uma forma de presentificar as práticas espaciais de forma indireta.

Na Figura 17 a seguir observamos como essa categoria amplia a compreensão da representação discursiva de práticas espaciais.

Figura 17: Capa de fanzine sobre a pecuária.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Notemos que a tematização das mudanças climáticas está circunscrita à atividade pecuária. O fanzine faz ver a posição e a ideia de processo pela relação que pretendeu-se construir entre imagens e ícones. Na parte superior da figura vê-se no lado esquerdo, a imagem de árvores, dois micos-leões-dourados, três araras azuis voando e uma ouça pintada. Ao seu lado uma seta em cor verde. Do lado direito a este símbolo, há a representação imagética de uma floresta fragmentada com presença de gado pastando (pecuária extensiva). As cenas descritas apontam para a mudanças ambientais (fragmentação da floresta, compactação do solo pelo gado criado solto) da floresta nativa para a modificação do uso da terra.

Nas imagens debaixo, vê-se a representação de que seria um frigorífico, que transforma o boi em carne, logo em mercadoria. Na sequência, a imagem vai parar nos supermercados. Isso fica mostrado nos carrinhos de compra, o que presentifica não só a produção da mercadoria carne, mas o seu consumo. Em seguida a carne que vira comida no espeto (representação do consumidor final).

O jogo das imagens faz ver a representação da prática espacial pecuária. De acordo com seu autor, esta prática causa mudanças na paisagem pela mudança de uso da terra. Como a representação desta atividade é da pecuária extensiva e não da intensiva, nota-se a escolha por aquela e não por esta. Sugere assim que a pecuária extensiva causaria um impacto mais difuso, porque o gado é criado solto. Os processos representados são materiais. São o que se passa no território.

Entende-se que se trata da “presentificação” de atores sociais tanto pela prática quanto por seus efeitos. Assim, embora não sendo mostrados, as imagens mostram quem são pelo conjunto das relações de produção, impactos, logística e consumo que estão presentes na capa. Embora o espaço não esteja localizado, vê-se que o fanzine retorna ao conteúdo da aula estudada sobre a pecuária no Pará. Uma hipótese levantada para tal escolha temática seja o efeito que o documentário “Sob a pata do boi” tenha causado no aluno.

A avaliação do tema constitui o estilo assumido pelo aluno em sua produção. Diferentes de outros fanzines nos quais há o predomínio das práticas espaciais, neste fanzine de início ao fim, não se vê a descrição como elemento marcante, mas um híbrido de vozes. O fanzine apresenta o conteúdo para enunciar uma voz de contradição expressa em “Eis o Resultado”, pondo em xeque a natureza das atividades. O elemento contraditório apresenta-se na Figura 18.

Figura 18: Sequência temática do fanzine sobre pecuária.

Na década de 60 o governo inicia seu plano de “integrar” a Amazônia na economia nacional.

Depois da conferência ambiental sediada aqui no Brasil a Rio-9 eles tentam “consertar” todos esses problemas, e em 2009 os mercados flagrados comprando carne de desmatamento, frigoríficos e supermercados são multados e impedidos de comprar este tipo de produto.

Eis o Resultado:

Existem leis que tornam o desmatamento ilegal, porém as leis são fracas e não existe uma fiscalização adequada desse desmatamento e isso incentiva cada vez mais o desmatamento ilegal.

2/3 DA ÁREA DESMATADA VIROU PASTO

AMAZÔNIA

Fonte: dados da pesquisa (2023).

O retorno ao passado na página da esquerda serviu para evidenciar uma suposta promessa: a de que haveria uma integralização da Amazônia ao resto do país – “integrar para não entregar”, como se dizia à época. Um discurso desenvolvimentista que era sustentado no período militar. Mas como o fanzine faz ver, na verdade, tratava-se de uma cilada que resultou em áreas degradadas, floresta fragmentada e concentração de terras. É como se o aluno quisesse dizer: “olha que o que foi prometido, e veja como ficou”.

Nota-se também que a palavra integrar, no fanzine, está entre aspa, mostrando a posição contrária do autor ao sentido de integração do discurso do governo de então. Com essa marcação explícita, põe-se em evidência o discurso do outro ao mesmo tempo que o autor do fanzine afasta-se dele. Há, portanto, um baixo comprometido com a palavra representada, no sentido de concordar com ela de alguma forma. A relação dialógica é de polêmica e foi incluída a palavra do outro para confrontá-la (representação e afastamento).

Segundo Ramalho e Resende (2016, p. 121) “como maneira particular de se posicionar diante de aspectos do mundo, avaliações são sempre parciais, subjetivas e, por isso, ligadas aos processos de identificação particulares”. Vê-se, portanto, que a construção discursiva do objeto de conhecimento mostra tanto um dado objetivo quanto subjetivo. Na

imagem inferior da primeira página, o fanzine representa um movimento indígena, que pede paz, como descrito no cartaz que mulheres indígenas seguram: “queremos paz”. Ou seja, o aluno entende e sugere que a prática da pecuária, desde o início, tem tirado a paz dos moradores locais cujos lugares estão sendo transformados por uma lógica que lhe é externa e que isso tem sido motivo de lutas.

Agora observe-se a página seguinte, da direita. Na parte superior o aluno apresenta uma informação relevante, a de que a carne comprada por frigoríficos e supermercados é oriunda de áreas desmatadas e que houve uma ação para conter esses atos. A imagem que segue o texto mostra do lado esquerdo alude a uma cena do tipo “antes e depois”, ressaltando as consequências, o que corrobora com a informação anteriormente mencionada. Com as multas, sugere que ou faltou carne nos supermercados ou os estabelecimentos envolvidos ficaram sem a mercadoria.

Na sequência veja-se como a modulação do discurso e a relação entre texto e imagem novamente apresenta outra contradição: mesmo com a presença da lei que proíbe o desmatamento, este não deixou de existir, pelo contrário, continua em franca atuação e expansão. Aqui o aluno faz ver como práticas se integram (baixa fiscalização e aumento de desmatamento) e suas relações mostram um certo conteúdo de descaso.

Quando o aluno afirma que “existem leis que tornam o desmatamento ilegal, porém as leis são fracas e não existe uma fiscalização adequada”, ele está implicitamente mostrando a existência do Estado e a posição deste sobre a questão. O aluno sugere que a “fraqueza da lei” e a “fiscalização não adequada” reforçam a continuidade do desmatamento. Entende-se que o desmatamento é uma prática de grupos rurais hegemônicos que usam a terra à revelia da lei. Ou seja, o aluno pela prática espacial mostra implicitamente outros agentes sociais que usam a terra a seu bem prazer. Observa-se que a contradição está no encontro do texto verbal com a imagem, que mostra que “2/3 da área desmatada virou pasto, isso dito ao lado de um mapa da Amazônia marcada em cor vermelha que, parece delimitar a área desmatada e mostrar, com a cor, um rastro de sangue.

Bernardes (2022) afirma que o agronegócio na Amazônia continua em franca expansão. Iniciativa privada e Estado atuam juntos para garantir a ampliação da fronteira agrícola. Esse aumento do acesso a terras por agentes hegemônicos, aponta a autora, constrói-se em relação com diferentes atividades econômicas nas quais o desmatamento aparece como um dos elementos centrais de uso da terra. A pecuária também aparece como atividade que movimento a fronteiras, mas quem vem perdendo terreno para a soja em alguns municípios da

região. A terra na Amazônia se torna um ativo financeiro, vendida em mercado internacional tanto para ampliação da produção de commodities quanto reserva de valor e especulação imobiliária (BICALHO, 2022).

O aluno que fez o fanzine pode não saber do que agora fora mencionado, mas certamente seu fanzine revela a dinâmica do espaço amazônico, o qual não pode ser explicado apenas com um olhar sobre a escala local.

De volta ao fanzine – Figura 19 - notemos a relação entre sistemas naturais e humanos, as consequências da produção social das mudanças climáticas no espaço amazônico, bem como as mesmas atividades econômicas que produzem sua riqueza de forma questionável, é seu próprio algoz. É o que a sequência da produção faz ver.

Figura 19: Relação entre sistema natural e humano na conformação do clima.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Em primeiro plano, no topo da página da esquerda do fanzine, há uma imagem que evidencia um processo natural: evapotranspiração da floresta Amazônica. Ao seu lado, o texto complementa a imagem e alude à circulação da umidade no território nacional. A imagem, portanto, é declarativa. Ela mostra algo que acontece enquanto processo: o movimento vertical

da umidade do ar. Já o texto é informativo e amplia o sentido da imagem o complementa também. A imagem que parece estar em uma escala local de representação da interação floresta/atmosfera, enquanto o texto apresenta função (produção de umidade) e magnitude desta função, em “milhares e milhares de litros”. Além da espacialização da circulação atmosférica no Brasil, compreendendo outra escala de manifestação entre a floresta e seus serviços ambientais.

O que é interessante é a leitura do espaço feita pelo aluno, sua modalização discursiva para ridicularizar a pecuária. Este projeto discursivo através do gênero fanzine mostra como o autor entende a relação entre atividade econômica e mudança ambiental. Está espacialmente mostrada; há uma ideia de processo e continuidade das ações e processos naturais. Nas escalas mostradas (floresta/atmosfera e prática espacial situada na dimensão local, do lugar) as imagens cumprem um papel preponderando para a construção do sentido, para o sentido de relação construída entre texto e imagens.

Na página da direita as imagens entre em relação da mesma forma como o texto. As duas páginas formam um todo, em caráter de complementaridade, como uma unidade de sentido que mostram dois cenários. Nesta parte o aluno encaminha para promoção de boas práticas na pecuária como a criação intensiva do gado para aumento de produtividade. A conclusão que o aluno sugere é de que não faz sentido desmatar para criar gado, sendo que há outros meios mais viáveis e rentáveis. O exemplo do turismo como faz ver, apresenta uma forma mais sustentável de prática econômica, que, diferente da pecuária que degrada a paisagem na floresta, a valoriza e é o próprio conteúdo da atividade turística.

O uso de textos e imagens de forma integrada de alguma forma, não é de hoje, como aponta Ribeiro (2021). Mas o que é interessante ressaltar é como se tem usado enquanto textos multimodais pelos alunos e alunas em suas produções para produzir novos sentidos, para arquitetar projetos de dizer, para se posicionar e entrar em relação com diferentes sujeitos por meio dos temas sociais. Nota-se que nos fanzines, texto e imagem cumprem funções diferentes, às vezes no mesmo fanzine. Ora os textos são informativos, ora declarativos, ora explicativos e/ou conceituais, ora utilizados para se posicionar, entre outros. As imagens de igual forma. Em muitos casos o sentido só poderá ser compreendido com a integração de ambos, mas há momentos que atuam de forma independentes.

Como afirma Ribeiro (2021, p. 31) a BNCC “encoraja explicitamente na abordagem dos textos multimodais e das mídias, na leitura e produção”. Nesse sentido, a produção de fanzines apontam para a escolha do papel, das imagens, desenhos, organogramas, quantidade

de palavras e textos, expressões populares, jargões técnicos entre outros, são todos modos de composição da linguagem do fanzine, pois quase tudo lhe cabe. Desta forma, há um potencial semiótico que atravessa a dimensão da construção do conhecimento geográfico, pois para produzir tais fanzines, um conjunto de habilidades que formam mobilizadas em diferentes combinações semióticas.

Categoria “Representação Discursiva de Atores Sociais”

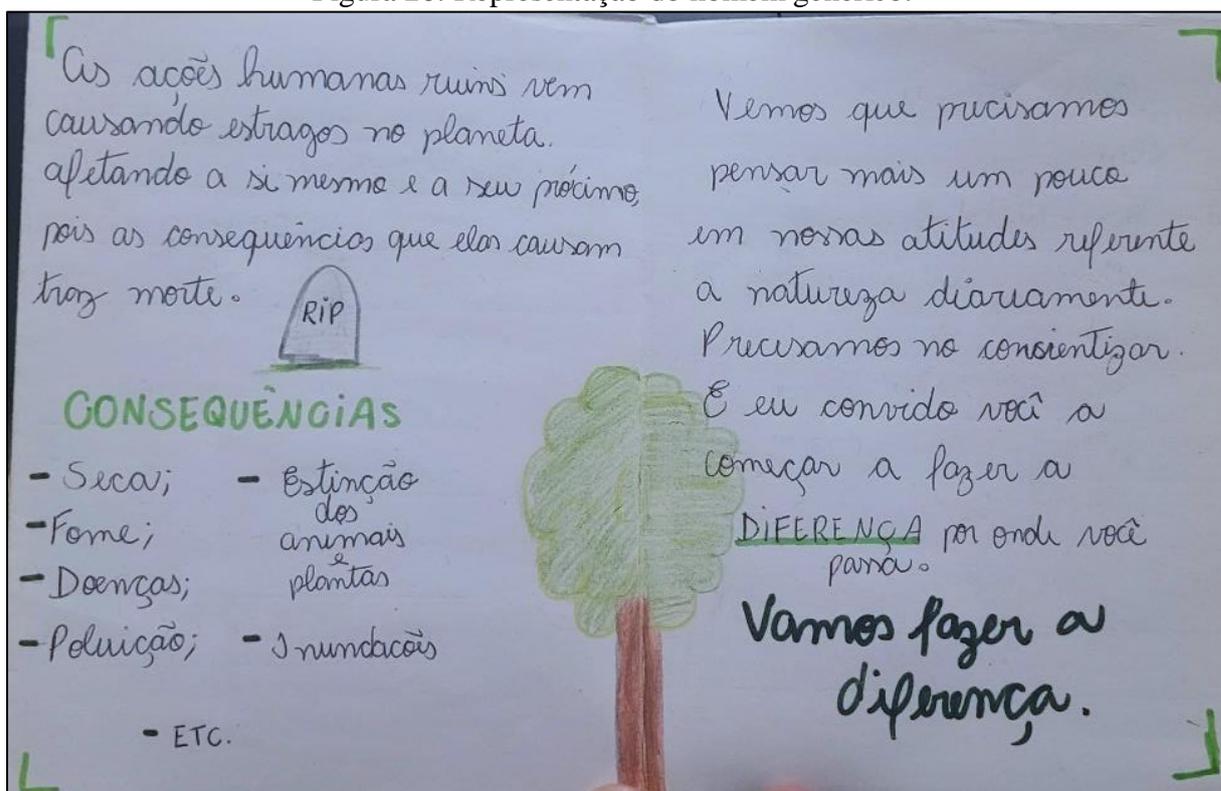
Nesta categoria analisam-se as representações dos atores sociais mostrados nos fanzines: sujeitos, grupos, entidades, instituições públicas/privadas, organizações não-governamentais, entre outros. De que maneira são discursivamente representados? Quais aspectos são valorizados? Quais são apagados? Quais vozes sustentam os projetos de dizer?

Uma característica que define esta categoria é a representação do sujeito genérico: “o homem”, “atividades humanas”, “consequências humanas”, expressões estas encontradas nas produções. O que essa generalização pode evidenciar é como as sociedades têm sido tratadas pela cultura escolar: conteúdos sem sujeito, pela própria tendência à generalização que conhecimento científico de orientação positivista faz da realidade.

Essa noção geral constitui boa parte das produções, como mostra a Figura 20. Talvez seja um recurso comum linguístico que toma como já conhecido os sujeitos e suas ações como aponta Fairclough (2016). Ou seja, as produções usam a memória discursiva (aquilo que já é conhecido socialmente) do tema para evocar algo que é tomado como pressuposto. Ao mesmo tempo da generalização o fanzine apresenta uma outra voz: aquela que interpela o sujeito a agir de forma diferente, a voz sustentabilidade na parte direito da imagem. Vê-se uma tentativa de aproximação do autor com seu leitor. Um convite que se faz atuando no campo do comportamento, da mudança de atitude.

Notemos que a segunda voz não faz crítica, nem se opõe à primeira. Entre si não há uma relação dialógica clara, mas vê-se que a segunda responde à primeira de forma velada, sem marcar o outro do discurso. Essa distância causa um efeito de sentido de harmonia: escandem-se os grupos que têm causado desequilíbrios socioambientais, mas culpam-se todos pela generalização e a responsabilização é individual, o que faz ver a voz da sustentabilidade.

Figura 20: Representação do homem genérico.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Como já mencionado na Figura 20 a representação a ação ruim é tomada como coletiva. Não há distinção entre quem causa o dano e quem sofre, e como todos e todas estão incluídos, todos nós deveríamos agir para mudar a situação. As consequências derivam dessas ações que incluem diferentes espaços e escalas. Doenças, inundações, poluição e fome aludem a espaços humanos, centros urbanos indiferenciados, diferentes ações e escalas de suas atuações. A seca pode estar fazendo referência tanto às áreas urbanas - foi estudado em aulas anteriores que o *La Niña* de 2020-2021, afetou diferentes áreas – como não urbanas. Isso mostra que parte do enunciado do fanzine está circunscrita às condições de ensino dada. E “extinção de animais e plantas” indicam sistemas naturais, ecossistemas.

Na página à direita o fanzine diz “vemos que precisamos pensar mais um pouco em nossa atitude referente a natureza diariamente. Precisamos nos conscientizar. E eu convido você a começar a fazer a DIFERENÇA por onde você passa. Vamos fazer a diferença”. Já falamos que esse enunciado pertence ao discurso da sustentabilidade. Além da inculcação da alteração de comportamento, neste enunciado também é possível observar a relação de alteridade com a natureza, a preocupação com a sua preservação tanto numa escala de ação que incluiria “todos nós”, quanto a uma ação individual especificamente direcionada – “você”.

A palavra escrita em caixa alta ressaltava uma voz que se eleva. Isso é marca da escrita contemporânea nas redes sociais usada quando alguém quer falar alto, chamar a atenção ou mesmo gritar. O uso da palavra “diferença” duas vezes ressaltava uma mudança comportamental, de atitude que precisa ser realizada. Aqui o fanzine atua no campo do dever, do sujeito moral lhe imputando uma ação responsável. Há uma voz neste enunciado que atua na dimensão do indivíduo, da consciência, e que, portanto, não contraria o *status quo* do desenvolvimento sustentável enquanto ideologia. Ela resgata um velho discurso preservacionista que toma a natureza como mais importante que o humano. Continua também evidenciando o seu outro, o homem mau que, fazendo a diferença, pode mudar a situação. Ou seja, dependeria dessas ações uma verdadeira mudança. Essa voz é mostrada em outro fanzine (FIGURA 21).

Figura 21: Interpelação ideológica do sujeito moral.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

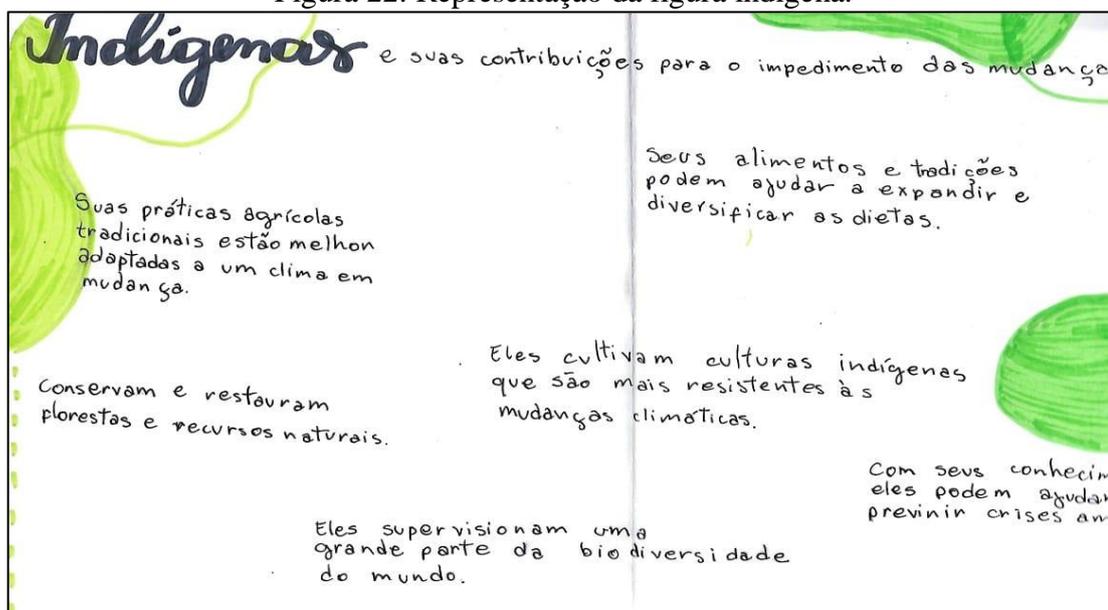
A diferença no caso desta voz é que cada um estaria sendo filmado, vigiado. A câmera sugere uma certa vigilância sobre ações individuais. O uso do verbo “reveja” aponta para um aconselhamento mais contundente, quase em tom de ameaça. Há uma explícita intertextualidade com o romance “1984” de George Orwell, a partir da ideia da vigilância.

De acordo com Fiorin (2011, p. 30) “a intertextualidade é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo. Nota-se que na Figura 21 seu autor incorpora, por “estilização”, a ideia de vigilância do romance “1984”. Neste caso, a estilização trata-se da “reprodução do conjunto dos procedimentos do “discurso” de outrem, isto é, o estilo de outrem” (idem, p. 31). O desenho da máquina fotográfica, o discurso persuasivo-impositivo posto no enunciado faz ecoar a vigilância e a punição que estão presentes no romance.

E o verbo “reflita” mostra processos mentais que só a pessoa poderia realizar, o que evoca, mais uma vez, o tema da consciência e ação individual. A posição valorativa do fanzine é de que é contra quem não assumir sua responsabilidade e, nesse sentido, faz ecoar a ideologia do desenvolvimento sustentável.

Valorações positivas são encontradas na identificação indígena, com caráter genérico, pela não identificação de etnias específicas (FIGURA 22). Observe a descrição de características, como forma de apresentar um saldo positivo. A relação, como já dito, é mostrada pela forma de vida, pela relação com a terra e pelo saber transmitido. A dimensão do lugar é utilizada para demarcar discursivamente a visão sobre o indígena. É nessa escala que atua, conforme representado.

Figura 22: Representação da figura indígena.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A categoria apresenta diferentes possibilidades de leitura e valorações sobre os sujeitos ações representadas. Como foi dito no início, a representação discursiva de atores sociais ou de sujeitos e grupos está conformada a partir variadas presunções valorativas: ora

mostrando um posicionamento contra, ora a favor, em outros fanzines a apresentação tácita ocorre de forma como algo já conhecido, e, até mesmo, quando este outro é o próprio leitor como mostra a Figura 22. No projeto de discurso, diferentes posições de sujeitos são manifestadas o que representa, a nosso ver que, o conhecimento mostrado nunca é neutro, muito menos puramente objetivo; há, em grande parte, um valor social que o atravessa, o constitui e o qualifica.

A Geografia Escolar encontra a perspectiva dialógica do discurso

Nesta seção algumas possibilidades são apresentadas a respeito das relações dialógicas no contexto da produção de conhecimentos escolares nas aulas de Geografia.

O retorno aos conceitos de espaço geográfico, território, paisagem, escala, natureza, prática espacial da ciência geográfica é uma resposta que se insere no contexto de incertezas e fragilidades porque tem passado a disciplina Geografia com a formulação da BNCC. E aí questiona-se: onde está a Geografia? Mais uma vez a geografia é convidada a reafirma-se no espaço escolar.

A Geografia como disciplina auxilia no desenvolvimento humano e na formação escolar. Nesse sentido, é na escola que o aluno vai adquirindo um conhecimento do mundo que o cerca de forma mais sistematizada; possivelmente onde vai se apropriar de um conjunto de práticas de uso da linguagem e saberes que o possibilitam transpor a barreira do empirismo, do senso comum e do imediato para leituras mais contextualizadas, críticas e amplas.

Considerar apenas os princípios geográficos postos na BNCC sem uma articulação com os conhecimentos geográficos, seus conceitos, categorias e teorias torna o trabalho docente e a aprendizagem mecânica, formal e descompromissada. Mas esta orientação da Base é fruto de articulações políticas que aparecem na escola como algo dado. Por isso, ler e interpretar os textos oriundos de políticas educacionais é um ato político por parte do professor que vislumbra aberturas e não fechamentos em sua prática.

Assim, cada atividade trabalhada nesta pesquisa foi fruto da junção de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, de modo que fossem integradas em atos responsáveis, responsivos, que ao mesmo tempo em que os alunos aprenderiam, a um só tempo, eles fossem introduzidos em questões sociais, em diálogos mais amplos, tais como a relação entre desenvolvimento e degradação natural, preservação, conservação e produção econômica; entre

crise civilizatória e mudanças climáticas, usos críticos das mídias sociais pensando a formação de um sujeito que se relaciona com o mundo, a partir da linguagem e dos meios de comunicação. A complexidade desses processos suplanta qualquer direcionamento único postulado pela BNCC.

Assim também foi com relação à escolha do Instagram como fonte das imagens de parte das atividades. Se tomarmos essa rede social, como um gênero discursivo, a partir da leitura dialógica, pode-se dizer que ela surge dentro de um contexto em que a tecnologia (digital) ganhou contornos expressivos nas últimas décadas.

A “cultura do *self*” que constitui essa rede tem sido construída com a própria evolução das técnicas, respondendo às necessidades de comunicação e do capital de forma atualizada, mas sem excluir seu caráter excludente e controlador, posto que tal mídia foi produzida e é gerenciada por uma grande empresa de *big data* (TOREZANI, 2022). E como aponta Byung-Chul Han (2018) essas mesmas mídias que supõe uma certa liberdade têm sido cooptadas para a produção de uma nova *psique*, uma forma mais sutil de controle da mente, explorando uma suposta liberdade individual.

De acordo com Porto-Gonçalves (2018, p. 131) “tudo nos conduz à constatação de que a atual revolução tecnológica, como qualquer outra revolução tecnológica, proporciona as condições materiais para uma nova configuração nas relações de poder”. Controlar as redes sociais é dispor das condições materiais que garantem a circulação da informação. Logo é preciso formar leitores críticos dessas mídias e tecnologias.

Mas não somente o Instagram. Como se viu nas atividades desenvolvidas o uso de outras mídias e linguagens já incluídas na prática docente também se fizeram presente: o documentário, o fanzine, o mapa, o artigo de divulgação científica etc.

Quando o Instagram foi escolhido com essa finalidade pedagógica, almejou-se a possibilidade de pôr os alunos em contato com diferentes linguagens sociais e diferentes formas de tematizar as mudanças climáticas. Deste modo, cada atividade e cada uma de suas perguntas objetivaram ser enunciados concretos, pois pediam uma resposta, uma tomada de posição, orientavam a mobilização de conhecimentos científicos e a interação discursiva.

De um lado, tinha-se uma pergunta-problema que, para ser respondida, deveria antes passar por um processo de reconstrução de sentidos; por outro lado, carecia do aluno e da aluna que se atenta-se para uma disposição semiótica da arquitetura dos gêneros dos discursos (os materiais pedagogicamente considerados para veicular os conteúdos). Em alguns casos

almejou-se a leitura do gênero (mapa), noutros, a leitura do conteúdo tematizado nos limites daquele.

Neste sentido, ter incluído a perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso (porque existem outras) possibilitou o contato com diferentes formas de uso do discurso em práticas sociais situadas fora da escola, de modo que o contexto da produção dos gêneros faça parte da aprendizagem e não apenas o conteúdo veiculado no suporte textual.

Cada atividade possuía uma conexão com a outra, de modo que foi pensada uma sequência de atividades, porém limitadas pelo contexto, pelas condições de ensino remoto, principalmente. Foi produzida uma rede integrada de conhecimentos que dialogavam entre si. Nas atividades cujo percurso almejado era a elaboração de hipóteses e a investigação pela sua confirmação/negação, o aluno também foi convidado a refletir sobre suas ações, sobre seu percurso de aprendizagem. Daí se desencadear um processo metacognitivo que substituísse a ausência do professor e da realização das atividades fora do tempo-espço escolar (pensar sobre como aprendeu).

Como afirma Cavalcanti (2012, p. 134) os conteúdos são meios de aprender sobre a realidade. Assim, pontua a autora, não tem um fim em si mesmo, mas são o que estamos chamando de “fronteiras da aprendizagem” da apreensão da realidade e do conhecimento desta. Dadas as condições de ensino essas fronteiras podem ser ultrapassadas. É importante ressaltar que a apreensão/apropriação dos conteúdos escolares não ocorreu de forma linear, mas num movimento conflituoso de escuta e acolhimento da palavra do outro no conteúdo.

A assunção dos princípios geográficos como recurso didático sem a articulação com os conceitos geográficos, testifica as relações entre objetos espaciais não entre processos sociais e naturais integrados. Sozinhos são incapazes de produzir um conhecimento escolar de base geográfica, pois não garantem uma leitura geográfica, mas puramente espacial e não ajuda a entender as causas dos processos, só ajuda a construir relações lógicas espaciais, mas não interpretações geográficas.

Assim, ao reconstruir os sentidos sobre as mudanças climáticas por meios de vozes sociais, um processo de compreensão foi sendo construído, pois a natureza por si só nada fala, não valora nem produz significado, mas a conhecemos pelo discurso que a organiza a partir do uso da linguagem. De acordo com Bakhtin (2011, p. 319) “nenhum fenômeno da natureza tem “significado”, só os signos (inclusive as palavras) têm significado. Signos produzidos entre

sujeitos. Por isso, qualquer estudo dos signos, seja qual for o sentido em que tenha avançado, começa obrigatoriamente pela compreensão. Mais à frente o autor vai falar que,

Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado. (BAKHTIN, 2011, p. 319).

A ênfase das formas de aprendizagem que se almejou nesta pesquisa, portanto, foi o desenvolvimento/construção de relações dialógicas entre aluno, professor, vozes sociais e conteúdos escolares. Ressaltamos que as vozes sociais constituíram o próprio objeto de conhecimento, pois nada é dito pela primeira vez. É através da construção de relações dialógicas por meio das condições materiais de ensino que os alunos e alunas podem se tornam produtores de sentidos.

Em contexto de ensino e aprendizagem as/os participantes da pesquisa além de terem incorporado elementos do enunciado da questão, eles modularam o discurso por meio de estratégias enunciativas e tomadas de posição de sujeito que conferiam diferentes graus de aproximação e afastamento sobre o que enunciaram.

O pensamento participante de que fala Sobral (2019) é o pensamento que não nega sua existência na vida do outro. Nesse sentido, ao pensar o espaço quando se aprende sobre ele, projeta-se uma dimensão valorativa neste pensar. De que modo pensar? Essa pergunta já está axiologicamente posicionada sobre o ato de pensar, de modo que se considere a existência do outro, das contradições, das diferentes territorialidades entre outros.

Reiteramos que há na produção do conhecimento escolar uma base geográfica dialogicamente orientada como fruto de relações sociais mediadas intencionalmente. Neste contexto, o raciocínio jamais é puramente individual, embora apenas o aluno possa mentalmente fazer as operações. Dito de outra forma, essa produção discente deriva de uma relação indissociável entre sujeitos históricos, conteúdos escolares, valores sociais, situações da realidade, linguagens e semioses. Se o aluno começa a pensar geograficamente, ele se coloca na relação e essa relação se encontra na fronteira da constituição de si próprio e com o outro.

Na próxima seção apresentaremos nossa tese de pesquisa: *na presença de signos há uma produção escolar discursivo-geográfica expressiva*. Aprofundaremos o debate teórico com base nos resultados que a pesquisar permitiram ver. Além do mais, essa discussão é uma contrapalavra ao conceito de raciocínio geográfico presente na BNCC.

Produção discursiva de base geográfica dialogicamente orientada

O título denominado para esta subseção faz referência à forma como as atividades da pesquisa foram pensadas. Elaboramos um processo de ensino e aprendizagem que proporcionasse de alguma forma a mobilização de alguns conceitos da Geografia, tais como território, lugar e paisagem a partir da perspectiva miltoniana. Essa orientação definiu o lugar da ciência geográfica nesse contexto, uma vez que ela permitiu, entre outras coisas, uma interpretação específica dos conteúdos da realidade.

Do ponto de vista do dialogismo do Círculo de Bakhtin trabalhamos na perspectiva segundo a qual há dialogismo quando dois centros de valores estão relacionados (FARACO, 2009), isto é, quando podem ser identificadas de forma explícita ou implícita ao menos duas vozes no enunciado ou duas posições político-ideológicas e sobre esta base desenvolveu-se o gênero da produção escolar discente.

Outro ponto importante é o modo como um discurso é reportado em outro (FIORIN, 2020). É sobre esse ponto que se instalam as relações dialógicas (BAKHTIN, 2018). Neste último caso, a relação construída no discurso pelos participantes da pesquisa teve relação com as formas do dialogismo apresentadas por Fiorin (2020), cuja apresentação concentra-se em três formas: o dialogismo princípio constitutivo do enunciado, a incorporação de discursos de outros no enunciado e o agir do sujeito no mundo ou em diferentes situações, bem com a sua consciência endereçam-se e se formam em direção ao outro dialogicamente orientado.

Como dito no final da seção anterior nossa tese de pesquisa é a seguinte: *na presença de signos há uma produção escolar discursivo-geográfica expressiva*. Sendo assim, mostraremos a partir de nossos resultados quando há e quando não há essa expressividade sógnica contida no discurso do aluno.

Tendo em vista essa breve apresentação, esta subseção está dividida em duas partes. Na primeira mostraremos quando a produção discursivo-geográfica dos sujeitos da pesquisa não apresenta uma produção sógnica, muito embora seja orientada pela noção das relações espaciais entre objetos concatenadas aos princípios geográficos.

Na segunda parte mostraremos a expressividade sógnica quando os sujeitos responderam aos signos sociais presentes nos conteúdos. Foi nessa parte que a mobilização de

conhecimentos, de vozes e linguagens ganhou maior expressividade e mostrou-se mais elaborada do ponto de vista discursivo-enunciativo avaliador (VOLÓCHINOV, 2017).

Quando a produção escolar não apresenta uma produção discursivo-geográfica sógnica

Para elucidar essa questão mostraremos alguns enunciados discentes produzidos na atividade que explorou o tema do fenômeno climático La Niña. Vejamos algumas respostas à pergunta “Como a seca pode alterar o ambiente de outras regiões do Brasil?”.

Com a seca lugares que eram para ser arborizados como nas regiões da Mata Atlântica e da Amazônia podem se tornar mais próximos de uma caatinga ou uma savana se uma seca se prolongar durante muito tempo, isso também muda os cursos dos rios que afeta a vida animal e todo o ecossistema dessas regiões. Um exemplo atual da seca mudando o ambiente é nas Cataratas do Rio Iguaçu, que antes tinha grandes vasões de água e hoje se encontra quase seca. (LÍRIO).

Do ponto de vista da construção de conhecimentos o que há é uma reorganização das informações em discurso indireto livre, ou seja, uma forma de organização do enunciado no qual as fontes não são citadas (FIORIN 2020). Não há neste enunciado um conhecimento novo que emerge, embora haja uma segunda interpretação dos dados espaciais da realidade.

Tal enunciado constitui-se de relações espaciais lógicas, quer dizer, relações entre objetos espaciais mediados pelos princípios geográficos ou da conexão ou da causalidade; não falam do discurso de outro, mas com o discurso de outro sobre um objeto. Daí serem constitutivamente dialógicos, embora não sógnicos, pois não expressam valores sociais.

No enunciado de **Lírio** identificamos a ocorrência de duas vozes tacitamente marcadas que ele incluiu no seu discurso: primeiro a voz que elaborou a hipótese de que a Amazônia poderia se tornar uma caatinga ou savana. Essa hipótese foi elaborada por Oyama e Nobre (2003) (discurso científico) a qual incluímos no conteúdo da seca provocada pelo fenômeno climático La Niña. A segunda forma está mostrada quando o aluno menciona as Cataratas no Iguaçu, conteúdo também presente na atividade retirado de uma reportagem (discurso midiático). A reorganização do conteúdo teve relação direta com as vozes presentes neste mesmo conteúdo.

É importante esclarecer que esse enunciado de **Lírio** só foi possível mediante a forma como os conteúdos foram organizados, pois o aluno retorna a esses conteúdos para responder os questionamentos da atividade. São conteúdos escolares estudados que dão a palavra para que os alunos modulassem seu próprio discurso guiados pela pergunta geradora da

atividade. Notemos então que o enunciado de **Lírio** está construído no dialogismo, mas não apresenta uma expressão sógnica. A relação dialógica construída foi a de concordância por incluir duas vozes sociais em seu enunciado sem se opor a elas e sem pô-las em relação entre si.

O enunciado de **Amarílis** é menos elaborado que o de **Lírio**, pois apenas mostra o que seriam evidências causais da seca sustentadas pelo atributo umidade. Notemos que a aluna não explica como a seca pode afetar o ambiente, ela apenas mostra resultados. Ou seja, ela não explica de que forma as mudanças climáticas causadas pelo fenômeno La Niña podem alterar os índices de umidade do solo, por exemplo, considerando longos períodos de seca e aumentando a evaporação da água presente no ambiente. O seu enunciado também não apresenta uma expressão sógnica do conteúdo, muito embora ela o fez quando produziu a capa do seu fanzine que mostraremos na próxima seção.

Alterações hidrológicas, meteorológicas, no solo (escassez de água)... O solo, por exemplo, precisa de umidade para ter certas plantações. (AMARÍLIS).

O enunciado do aluno **Cravo** apresentou um elemento novo diferente dos outros dois: uma breve interpretação geográfica do conteúdo: “regiões que dependem da chuva, por exemplo, serão afetados, pois o índice pluviométrico diminuirá. Sem chuva, a coleta de água diminui, as plantações são afetadas, e quem depende daquela plantação também sofre”.

Neste enunciado o aluno relacionou o uso da água com a sua disponibilidade. Está implícita a ideia de dependência das atividades humanas e índice pluviométrico. O aluno considerou aspectos naturais e humanos e mostrou que esses últimos podem ser alterados a partir de causas naturais da mudança do clima. Embora haja um esboço de leitura geográfica o enunciado não apresenta uma produção sógnica no conteúdo.

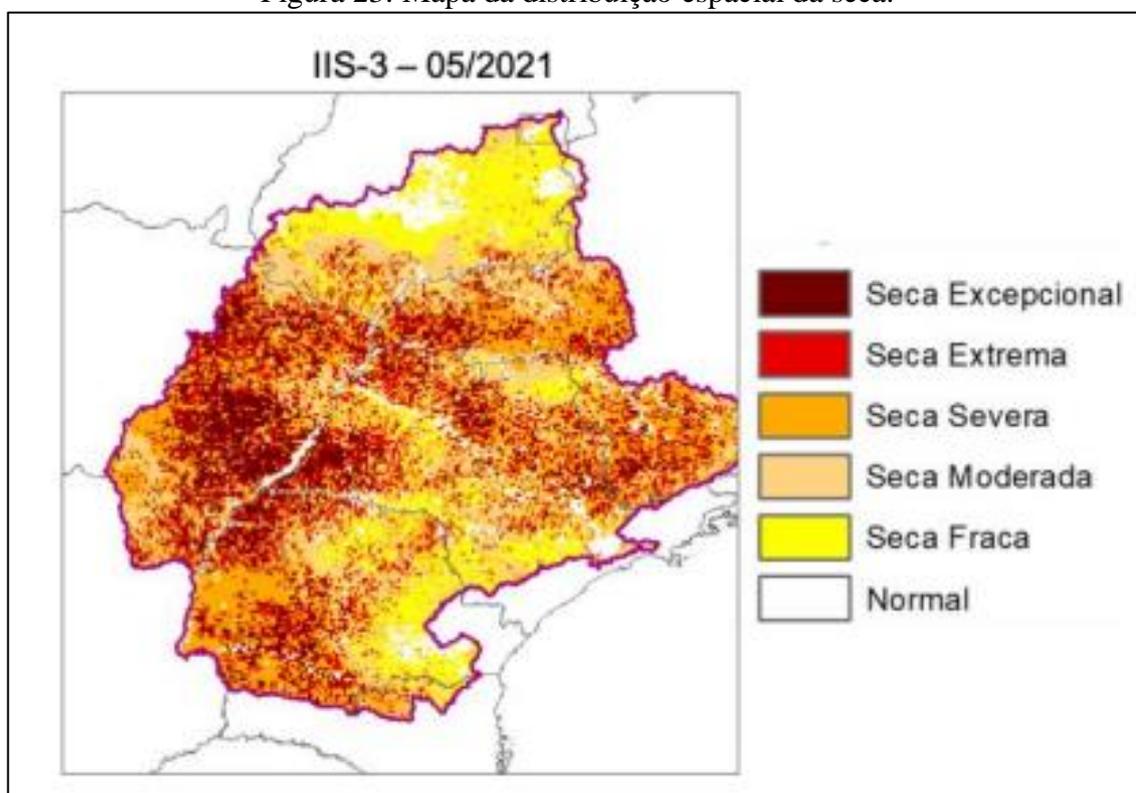
Do ponto de vista da BNCC todos esses enunciados seriam suficientes para uma aprendizagem geográfica, uma vez que ela preconiza a prevalência dos princípios geográficos e do pensamento espacial em detrimento do uso dos conceitos da ciência geográfica, como já discutimos anteriormente. Mas do ponto de vista de uma educação geográfica que considera que é preciso ir além de relações espaciais, tais enunciados não evidenciam que houve a produção de um novo conhecimento geográfico escolar contendo uma valorização sógnica ou não.

A nosso ver as relações espaciais lógicas proporcionadas pela não utilização dos conceitos geográficos permitem a reprodução do conhecimento e pouco são efetivas na

produção do conhecimento novo, a não ser que as condições de ensino permitam a investigação de novas informações e o tratamento conceitual apropriado desses dados.

As mesmas relações espaciais lógicas ocorreram quando o processo didático-pedagógico foi mediado por mapas. Mostraremos agora a incipiente interpretação geográfica quando os objetos espaciais não dialogam com conceitos geográficos. Avaliamos como incipiente a interpretação geográfica cuja parcialidade das explicações e seu pouco aprofundamento são formas de expressão presentes nos enunciados. O mapa abaixo foi utilizado na atividade representa a distribuição espacial da seca causado pelo La Niña em maio de 2021 e sua relação com o uso da terra.

Figura 23: Mapa da distribuição espacial da seca.



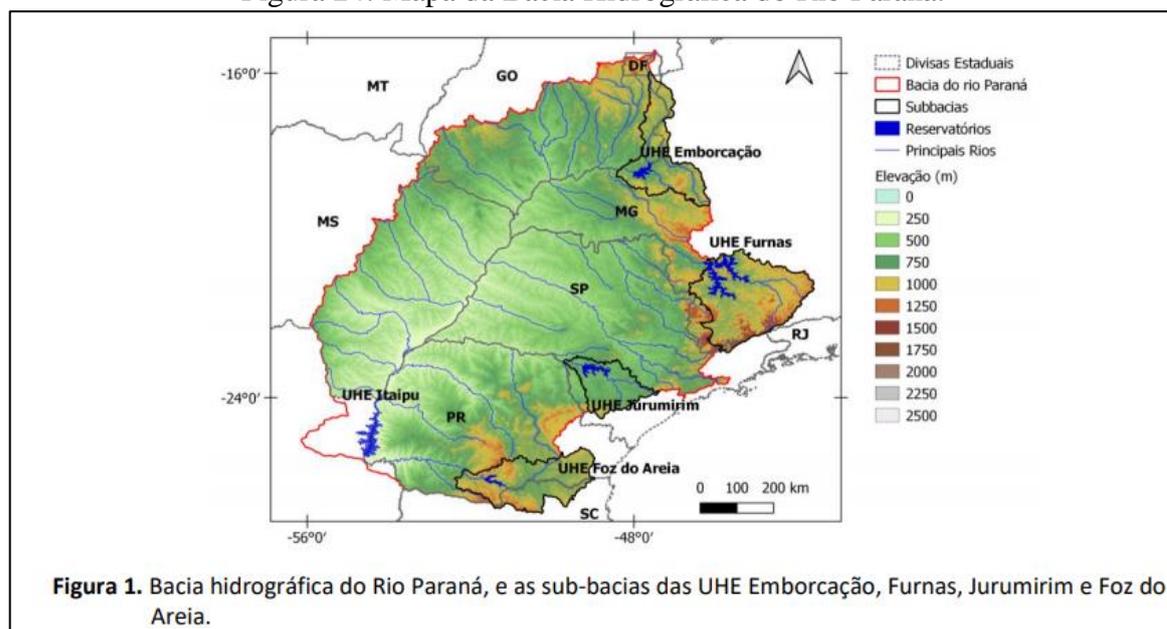
Fonte:

http://www2.cemaden.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/NotaTecnica_BaciaParana_2021_Maio31.pdf

Esperávamos que as leituras realizadas pelos participantes relacionassem a diversidade de do uso da terra presente na bacia hidrográfica com a diferenciação espacial da seca. Como se vê no enunciado de **Cravo** apenas ocorreu a interpretação do mapa do ponto de vista das relações espaciais e não do ponto de vista geográfico: “por mais que toda a área seja afetada, há áreas em que sofrerão maior influência da seca. Fazendo com que as proporções das secas fiquem distribuídas diferentemente causando danos mais intensos ao depender da área”.

Ressaltamos que um trecho do enunciado de **Cravo** poderia ser justificado do ponto de vista dos conceitos de território, uso da terra e práticas espaciais. Quando ele diz “há áreas que sofrerão maior influência da seca” ele poderia ter relacionado com os diferentes usos da terra visto que a Bacia Hidrográfica do Rio Paraná, como mostrado na apostila da atividade abriga 248 municípios e diferentes usos da água, principalmente para a produção de energia elétrica, no elevado consumo doméstico pela concentração populacional e pelas atividades agrícolas mostrados em um segundo mapa (FIGURA 24) na mesma atividade.

Figura 24: Mapa da Bacia Hidrográfica do Rio Paraná.



Fonte:

http://www2.cemaden.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/NotaTecnica_BaciaParana_2021_Maio31.pdf

Outros enunciados mantiveram-se presos no mapa sem pretender fazer ilações geográficas. Observemos os três enunciados abaixo de **Amarílis**, **Narciso** e **Lírio** respectivamente.

A parte norte e sul da bacia está mais normal e seca fraca. Ocorrem mais secas nas partes influenciadas pelo El niño, devido aos ventos alísios, que sopram na faixa de leste para oeste, provocando a seca, ou seja, onde residem as bacias hidrográficas e sub-bacia. (AMARÍLIS).

O fenômeno La Niña interfere na incidência de chuvas, causando seca no Sul do Brasil onde a bacia está localizada, isso faz com que a disponibilidade de água seja menor no local. [...] A parte norte da bacia tem um estado de seca fraca de forma predominante, a parte oeste juntamente com alguns pontos do centro e do sul apresentam estado de seca excepcional (predominante), extrema e severa, algumas partes do sul da bacia também se encontram em estado de seca fraca ou moderada, e no lado leste os estados variam entre seca moderada, severa e extrema. (NARCISO).

O La niña diminui a disponibilidade de água na região Sudeste, Centro-Oeste e Sul, que são as regiões impactadas pela Bacia do Rio Paraná, pois este fenômeno provoca grandes estiagens nessa região. A seca está mais intensa entre o oeste de São Paulo, o sul do Mato Grosso do Sul e Norte do Paraná, justamente onde passa o Rio Paraná que abastece com água e energia milhões de pessoas. Já as regiões mais litorâneas e o estado de Goiás passam por uma seca fraca. Além de uma seca severa no oeste e sul mineiro pegando uma parte do leste paulista. (LÍRIO).

Chegamos à conclusão de que o uso do mapa não garante a leitura geográfica, mesmo este sendo um elemento importante na mediação da aprendizagem de conteúdos escolares. Isso apenas reforça o que foi identificado por diferentes autoras e atores da área de Ensino de Geografia: de que a mediação dos conteúdos deve ser perpassada pelos conceitos geográficos (CAVALCANTI, 2019).

O esvaziamento teórico-conceitual que já comentamos nesta pesquisa causado pela BNCC incorre em uma aprendizagem, se podemos dizer assim, empírico-imagética da informação. Quer-se dizer que, a partir das informações de um mapa sem a mediação dos conceitos geográficos, a aprendizagem dos conteúdos da realidade trabalhados nas aulas de Geografia pode permanecer sem profundidade científica ou teórica.

Santos (2016) fez ponderações sobre as fragilidades presentes no texto da BNCC de Geografia e um dos elementos em destaque de seu questionamento foi justamente a não apresentação dos conceitos geográficos utilizados (se é que foram) para orientar a prática docente no texto da Base.

Para finalizar esta seção podemos dizer que, os princípios geográficos aparecem de forma tácita nos enunciados dos alunos e alunas, mas não como um conhecimento que seja próprio da Geografia, mas como pertencentes aos próprios conteúdos escolares que garantem os ecos do já dito. Nesse sentido tais princípios oferecem leituras gerais que qualquer disciplina poderia se valer, uma vez que a leitura se torna espacial e não propriamente geográfica.

Do ponto de vista da compreensão ativa dialogicamente orientada a partir do dialogismo do Círculo de Bakhtin os conteúdos escolares trabalhados mostram significados já conhecidos, pois compreendem os elementos repetíveis de todo discurso. Neste caso, como já dito a reprodução do conteúdo é a maior expressão elaborada pelos alunos e alunas o que não os coloca em uma posição de sujeito produtores de novos conhecimentos e de “sentidos geográficos”.

Como afirma Bakhtin (2017, p. 37) “*a diretriz exclusiva na interação, na busca apenas do conhecimento (do que já existiu) não permite descobrir o novo (isto é, o principal,*

a totalidade não repetíveis)” (itálico no original). No que tange aos aspectos da aprendizagem em Geografia, identificar os elementos do mapa, suas informações ou quaisquer outras informações presentes em gêneros discursivos transformados em materiais didáticos permite o reconhecimento do código linguístico, imagético ou cartográfico. Permite que a realidade seja observada do ponto de vista da organização espacial e sua distribuição, mas não em sua essência, como processo interacional e interdependente entre dinâmicas naturais e sociais provenientes de uma interpretação geográfica.

Passemos agora para a segunda parte da argumentação de nossa tese.

Quando a produção escolar apresenta uma produção discursivo-geográfica sígnica

Se de um lado podemos encontrar uma reorganização do discurso de base espacial, por outro lado a interpretação geográfica ganha notório desenvolvimento quando da presença de signos ideológicos nos conteúdos escolares. Dito de outra maneira, quando os conteúdos escolares apresentam signos ideológicos, ou seja, valorações sociais em objetos que marcam ou marcaram um tempo-espaço histórico o aluno consegue mobilizar uma gama de conhecimentos que possibilitou que seu enunciado fosse mais bem desenvolvido do que aqueles enunciados produzidos sem o germe da resposta ativa provocado por um signo.

Essa assunção está na contramão do que diz a BNCC sobre raciocínio geográfico e pensamento espacial, pois ambos não promovem tal engajamento por parte do aluno, pois não trazem as valorações sociais devido ao caráter generalista dos conteúdos escolares. O próprio raciocínio geográfico se torna um signo ideológico no campo da Geografia como disciplina escolar, pois apresenta uma inscrição de valor espaço temporalmente situada impingindo à prática docente um sentido específico para ensinar e aprender.

Antes de entramos em nossa argumentação principal, faremos uma breve digressão aos termos assumidos pela BNCC de Geografia sobre raciocínio geográfico para desvelarmos as camadas de sentido presente neste signo.

O termo raciocínio geográfico aparece 11 vezes na BNCC de Geografia do Ensino Fundamental e duas vezes na do Ensino Médio. Em “Competências Específicas de Geografia para o Ensino Fundamental” o estatuto dado ao raciocínio geográfico é de natureza prática. O aluno aplicaria esse raciocínio a fim de elaborar seus conhecimentos. Notemos sua ocorrência

na competência 3: “Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem” (BRASIL, 2016, p. 364).

Discordamos dessa ideia de aplicação de um raciocínio geográfico. A nosso ver essa orientação não dá conta do processo de formação escolar, pois este é permanente e não se esgota na aprendizagem e aplicação de um raciocínio. Nesta perspectiva o raciocínio geográfico é algo dado e não algo a ser desenvolvido/construído. A construção de conhecimentos escolares geográficos engloba saberes e procedimentos que vão além dos conhecimentos geográficos científicos. E para aplicar tal procedimento seria necessário um trabalho anterior que desenvolvesse tal capacidade e que não é explorada na BNCC. Outra questão para essa proposta de aplicação seria a suposta facilidade de uso dos “princípios do raciocínio geográfico” pela BNCC.

É importante observar também que a concepção de raciocínio geográfico presente na BNCC está subsidiada pelos princípios geográficos tornados “princípios do raciocínio geográfico” em seu sentido mais tradicional, que evidencia uma certa identidade atribuída à ciência geográfica que tenta relacionar objetos no espaço em termos de organização espacial. Nota-se uma recontextualização de elementos da Geografia como ciência para o campo escolar.

Questionamos: onde está a atualidade das práticas contemporâneas da produção capitalista hegemônica que têm orientado a distribuição dos objetos técnicos, dos recursos financeiros, causando adensamento técnico em território que lhe interessa ao mesmo tempo em que desigualdades são reforçadas e/ou reproduzidas por onde passam?

O reforço dado à dimensão espacial destituída de sentido geográfico é contínuo no texto da Base, o que só enfatiza o caráter utilitário do tratamento de informações nesta perspectiva de ensino de Geografia que se destina à resolução de problemas como o próprio texto da BNCC sugere: “ela [a aprendizagem da Geografia] também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC” (BRASIL, 2016, p. 359).

De acordo com Fairclough (2016, p. 239) “os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos”. E na BNCC não se pode

perder de vista não apenas o sentido atribuído ao raciocínio geográfico como forma de pensar e organizar os conteúdos escolares e nas práticas nas aulas de Geografia na escola, mas o discurso neoliberal que o constitui e que apaga a utilização dos conceitos geográficos subsidiados pela noção de pensamento espacial. A quem serve essa Geografia?

A nosso ver trata-se de uma tentativa de silenciar o próprio conteúdo da realidade que todos e todas vivemos e sentimos na pele. Essa realidade que está impregnada de racismo e violência de gênero, além das múltiplas vulnerabilidades por que passam a maior parte da população brasileira. Esses termos deveriam ficar claros no texto da BNCC.

Vejam agora duas passagens da BNCC. A primeira entra em contradição com a segunda, pois se no primeiro momento a leitura de mundo está associada ao desenvolvimento do raciocínio geográfico em “para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico” (BRASIL, 2016, p. 357), num segundo momento este mesmo raciocínio está assentado não em conceitos geográficos, mas em princípios. E como já mostramos na seção anterior, os princípios geográficos não contemplam um aprofundamento da realidade estudada, apenas esboçam relações espaciais entre objetos.

O **raciocínio geográfico**, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios [...] para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas. (BRASIL, 2016, p. 357).

Outra questão que marca esta passagem é a função atribuída ao raciocínio geográfico: uma forma de exercitar o pensamento espacial. Há uma clara hierarquia de conceitos nesta citação na qual a Geografia na escola sofre um duro esvaziamento teórico-metodológico.

Há mais uma contradição: como é possível aplicar o raciocínio geográfico se a BNCC afirma que ele se constrói na leitura de mundo, ou seja, na tentativa de interpretação geográfica da realidade? Há, portanto, uma incongruência na instrução do texto.

Apresentadas essas breves críticas ao conceito de raciocínio geográfico presente na BNCC do Ensino Fundamental, mesmo porque na BNCC do Ensino Médio ele é irrelevante, passaremos agora a apresentar os fundamentos de nossa tese: *na presença de signos há uma produção escolar discursivo-geográfica expressiva* e sugerimos, portanto, que há também uma produção discursiva de base geográfica dialogicamente orientada.

Começamos pela ideia de signo ideológico discutida no Círculo de Bakhtin para entendermos sua importância na mobilização de conhecimentos. Na sequência mostraremos evidências de desta mobilização pelos sujeitos da pesquisa.

A ideia de signo a partir da perspectiva do Círculo de Bakhtin se mostrou promissora ao longo das atividades desenvolvidas na pesquisa, principalmente naqueles cujos participantes deveriam apresentar suas avaliações sobre os conteúdos da realidade. Foi neste momento de produção de um enunciado com ponto de vista avaliador que houve uma maior mobilização de conhecimentos geográficos e não geográficos (de linguagens, discursos, vozes sociais e semioses).

O signo é algo material da realidade. Para Volóchinov (2017, p. 91) “tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo”. É possível dizer que, para este autor do Círculo de Bakhtin, algo se torna signo quando possui alguma significação, alguma inscrição de valor social quando cria uma imagem de algo, quando este algo está investido de alguma ideologia e quando a significação ideológica subjacente expressa algo que lhe é externo. A ideologia, para o autor, é concernente ao campo dos signos.

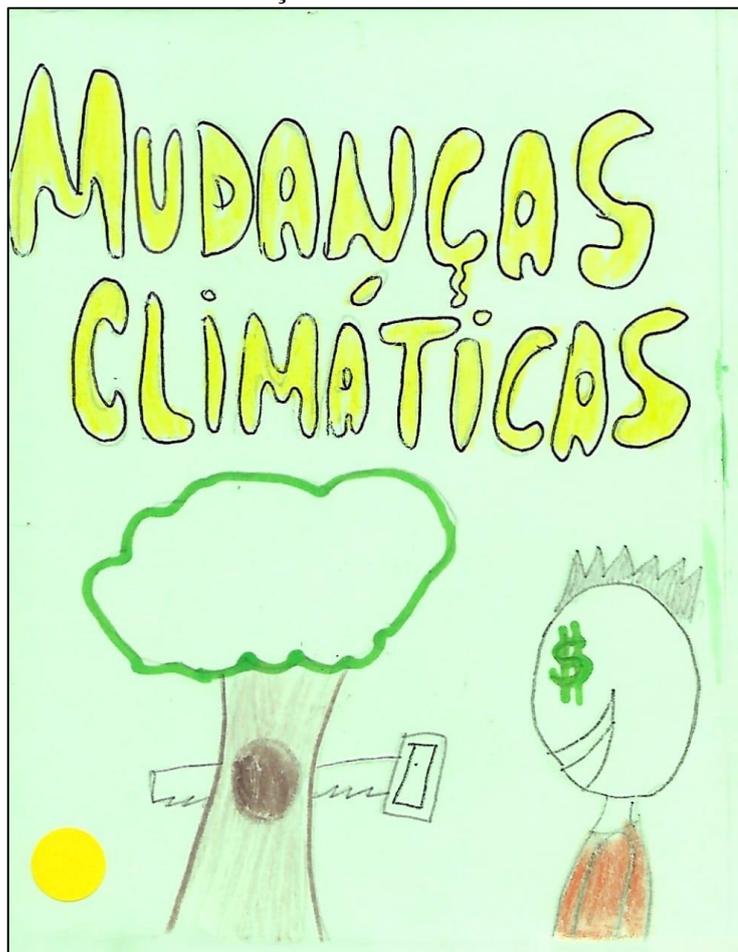
Desta maneira qualquer objeto mesmo que físico seria um signo desde que investido ou ornamentado por um conteúdo ideológico, ou seja, quando possuir alguma significação elaborada por alguém ou por um grupo social ou uma instituição, mas produzido dentro das relações sociais de condições materiais, e a partir dessa significação apontar para uma dada situação ou aspecto da realidade.

O signo ideológico expressa a posição “semântico-social” de um falante, o qual representa o grupo social do qual faz parte. “O objeto físico é transformado em signo. Sem deixar de ser uma parte da realidade material, esse objeto, em certa medida, passa a refratar e a refletir outra realidade” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 92). Sobre esse refratar e refletir outra realidade, mais adiante este autor vai dizer que “sendo isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um outro ponto de vista específico e assim por diante” (idem, 2017, p. 93).

É através da identificação de signos ideológicos que os alunos encontraram o germe de suas respostas ativas responsivas. Para Bakhtin (2017) a compreensão ativa é provocada pela palavra do outro no qual podem ser encontrados outros signos. Cada signo pode carregar um sentido construído ou mais de um, a depender de onde e por quem seja utilizado em sociedade e é a esse sentido que se responde como contrapalavra.

Observemos a utilização de signos ideológicos (FIGURA 25) na produção de alguns fanzines feitos pelos participantes da pesquisa quando tentaram reconceitualizar o que entenderam por mudanças climáticas. Algumas capas são elucidativas.

Figura 25: Capa de fanzines – mudanças climáticas e atividades econômicas hegemônicas.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A Figura 25 combina elementos materiais e imateriais para criar uma cena enunciativa que vincula a mudança do clima ao desmatamento e a possibilidade de lucro. A tematização operada pelo aluno no sentido de evidenciar como práticas hegemônicas no território, principalmente em contexto nacional, são as causas das mudanças ambientais. Notemos a presença do símbolo do cifrão (\$) que denota dinheiro (bem material) e por extensão, ganância (imaterial) com sentido de lucro; o serrote que materializa a devastação da floresta pelo desmatamento e o sorriso que evidencia o prazer e sadismo com esta prática. Essa combinação de elementos materiais e imateriais constituem o sentido da capa.

Este fanzine opera com os signos da própria produção capitalista do espaço (produção, lucro, devastação ambiental, exploração). E o desmatamento nos últimos anos,

principalmente após o evento de 2019 na qual a capital paulista ficou escura no meio da tarde com fumaças oriundas de queimadas da Amazônia, só reforçou esta prática como hegemônica e como signo ideológico das mudanças climáticas no Brasil na contramão da floresta como sumidouro de carbono.

De acordo com Faraco (2009) quando um signo reflete uma realidade ele está dizendo como dada realidade é ou se apresenta, mas não apenas como um reflexo do que aconteceu ou acontece ou mesmo pela forma como as coisas estão constituídas. De acordo com esse autor, o processo de refletir se dá sempre pela refração da realidade, ou seja, pelo modo como essa realidade é significada a partir de uma posição axiológica assumida. Diferentes posições axiológicas assumidas no discurso apresentam o objeto do discurso a partir de um ponto de vista avaliador, de uma visão de mundo, de uma ideologia.

A refração, é desse modo, uma condição necessária do signo na concepção do Círculo de Bakhtin. Em outros termos, para o Círculo, não é possível significar sem refratar. Isso porque as significações não estão dadas no signo em si, nem estão garantidas por um sistema semântico abstrato, único e atemporal, nem pela referência a um mundo dado uniforme e transparentemente, mas são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais (FARACO, 2009. p. 51).

Quando os alunos enunciam que a mudança do clima climáticas era algo bom ou ruim, certa ou errada, justa ou injusta, e relacionaram-na com sentimentos ou emoções, eles estão avaliando este objeto do discurso a partir de uma posição política assumida, considerando alguma presunção de valor que norteia e sustenta não somente o discurso, mas a forma como esse discurso organizou o conhecimento deste tema. Assim, o dito sobre algo é também uma avaliação sobre este.

Na Figura 25 acima o aluno mobilizou semioses, linguagens e conhecimentos de práticas hegemônicas conhecidas para atribuir um determinado sentido às mudanças climáticas: a sua vinculação com a mudança de uso da terra. Ou seja, para este aluno as mudanças climáticas possuem uma dimensão humana claramente definida do ponto de vista segundo o qual as emissões são causadas por determinados atores hegemônicos que controlam o uso do território. Com essa forma de organização ele mobilizou os conhecimentos de forma refratada e situada.

Como afirma Volóchinov (2017, p. 95) o signo ideológico não se forma da consciência individual, mas entre consciências, nas situações concretas, no meio social, nos embates que são travados em torno de algo, nas disputas de classe. O nosso aluno recuperou

uma memória do tema, os conteúdos das aulas e no fanzine se apropriou e ressignificou esses conteúdos de seu próprio ponto de vista. Dito de outra maneira, na produção de conhecimentos escolares diferentes conhecimentos foram mobilizados em diferentes graus.

“A palavra é o fenômeno ideológico *par excellence*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 98). Para este autor a palavra também é um signo neutro, ou seja, ela pode ser utilizada pelas diversas formações ideológicas: científica, religiosa, política, econômica. Uma mesma palavra pode ser usada em diferentes projetos particulares. A palavra por assim dizer pode adquirir diversas apreciações de valor a depender de quem a utiliza. A palavra também constitui o discurso interior da consciência individual, pois como coloca Volóchinov (2017) a consciência ela é sociológica porque povoada por signos sociais que se formam entre os indivíduos.

Em contato com diferentes palavras, vozes sociais e discursos o produtor do próximo fanzine mobilizou o discurso midiático para causar efeitos de sentidos alarmantes sobre as mudanças climáticas, como é possível ver na Figura 26. O tom é demasiadamente exagerado. Isso fica visível na escolha das manchetes.

Figura 26: Capa de fanzine - uso de notícias de jornal para representar as mudanças climáticas.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A primeira questão à luz do Círculo de Bakhtin é que a mídia é uma atividade de criação ideológica. Isso implica dizer que o campo da imprensa possui determinados temas que comenta (economia, política etc.) e gêneros do discurso lhes são específicos que organizam esses temas (reportagem, artigo de opinião, documentário, manchetes, entrevistas etc.). Além do mais, o discurso midiático opera no sentido de ter o que dizer a alguém, como aquele que informa sobre algo. Esse poder dizer é investido de uma certa credibilidade que alguém lhe conferiu. A presença do discurso midiático implica em considerar que a mídia dar a palavra ou a coloca disponível para o debate público (CHARAUDEAU, 2018).

Observemos que na Figura 26 o aluno fez uma sobreposição de diferentes manchetes. E nos gêneros jornalísticos a manchete é um importante chamariz uma vez que dá visibilidade maior ao que se quer chamar a atenção. Logo, o aluno estava plenamente consciente de suas escolhas e de que o uso de manchetes na capa deveria provocar em seu leitor um efeito

de sentido alarmante para o tema das mudanças climáticas, talvez porque esse aluno considere a mudança do clima como algo urgente.

Conforme afirma Charaudeau (2018, p. 121)

a “superdramatização” (a dramatização exacerbada) é uma característica do discurso de informação de mídias na maneira de relatar e comentar os acontecimentos. Para atrair o público, trata-se de construir o acontecimento numa narrativa suscetível de ter um impacto emocional [...]”.

Ao mobilizar as manchetes de jornal o aluno tenta persuadir seu leitor pelas evidências encontradas através de estudos científicos, pela experiência vivida com a ocorrência de eventos extremos, baseado na articulação de diferentes vozes e discursos. As vozes são as da ciência e da mídia e os discursos são “o homem está destruindo a terra”, “o aquecimento global é real”. O uso em destaque do termo “aquecimento global” e da representação do fogo na base da imagem denotam o tom catastrófico da capa do fanzine.

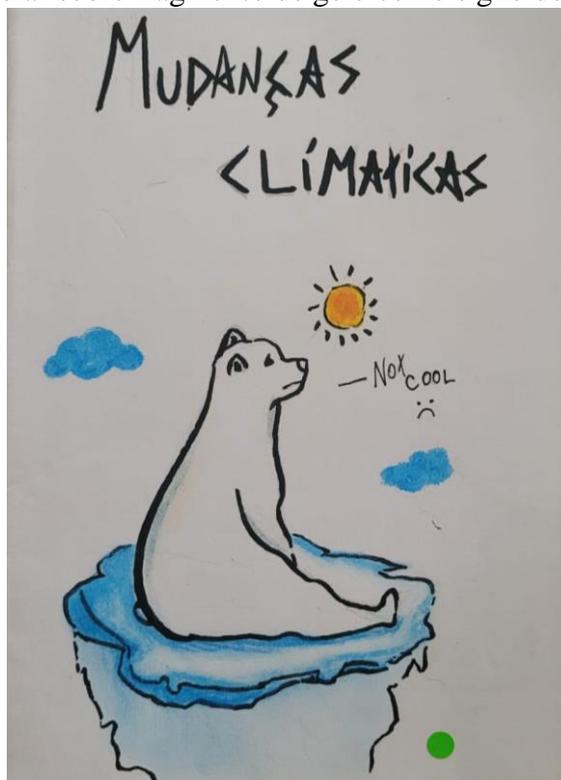
O que chama a atenção nesse fanzine é a articulação feita para mobilizar um sentido alarmista de mudança climática. Há um grau certo grau de sensacionalismo típico de manchetes de jornal. A esfera midiática nesse sentido é validada pela voz do aluno ao reproduzi-la como a linguagem que traz certas informações dos fatos sem contestá-las. Logo, o aluno concorda com o que diz e assume uma retórica persuasiva sobre o tema. O aluno fez uma hibridização de gêneros em seu discurso: ele misturou as manchetes que contém informações científicas em uma única unidade de sentido.

Para Volóchinov (2017) a palavra não pode substituir todos os signos, como por exemplo, ao citar que aquela não pode substituir uma obra musical ou mesmo gestos corporais que realizamos em nossa comunicação cotidiana. Ou seja, nem tudo pode ser expresso pelo discurso verbal. Mas o autor admite também que qualquer produção signica mesmo não verbalmente materializada é acompanhada de uma “refração ideológica da palavra”, isto é, da palavra com alguma avaliação social.

Nenhum signo cultural permanece isolado se for compreendido e ponderado, pois ele passa a fazer parte da *unidade da consciência verbalmente formalizada*. A consciência sempre saberá encontrar alguma aproximação verbal com o signo cultural. Por isso, em torno de todo signo ideológico se formam como que círculos crescentes de respostas e ressonâncias verbais. Qualquer *refração ideológica da existência em formação*, em qualquer material significante que seja, é acompanhada pela refração ideológica na palavra como um fenômeno obrigatório concomitante. A palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação. (VOLOCHINOV, 2017, p. 101).

Agora observemos como outro signo ideológico (FIGURA 27), muito conhecido do aquecimento global, foi mobilizado e recontextualizado para criar efeitos de sentido pessimista sobre o conteúdo mudanças climáticas.

Figura 27: O urso polar sobre fragmento de gelo como signo do aquecimento global.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

O tom melancólico presente na expressão facial do urso polar marca a valoração social presente na capa deste fanzine, a sua *entonação expressiva*. Além da recuperação de uma situação emblemática ocorrida anos atrás (urso polar sobre um fragmento de gelo) que foi percebido como uma relação entre aquecimento global e derretimento das calotas polares. É essa memória que o fanzine resgata com novo sentido.

Há na capa dois sentidos: um desolador e outro pessimista que se complementam. Observemos a posição sentada do urso e um suposto olhar perdido no horizonte. Há a inscrição textual “nox cool”, que em tradução livre quer dizer não está legal, acompanhando de um *emoji* muito comum nas redes sociais que indica tristeza. A cultura digital aqui também se faz presente. Diferentemente da fotografia original (FIGURA 28) na qual o urso polar está aparentemente olhando para o fotógrafo.

A fotografia que orientou essa recontextualização na forma de desenho foi vice-campeã de um prêmio de fotografias em 2007 - *Shell Wildlife Photographer of the Year 2007*.

A imagem foi registrada pelo fotógrafo escandinavo Arne Nævra, à leste da Ilha de Barents, no arquipélago de Svalbard (Noruega).

Figura 28: Fotografia: urso sobre fragmento de gelo vice-campeã.



Fonte: <https://www.theguardian.com/environment/gallery/2007/oct/25/wildlife.photography> .

Chamamos à atenção para a forma da orientação ideológica que os conteúdos escolares podem aparecer nos discursos dos nossos alunos e alunas. Destacamos um ponto considerado importante para o Círculo de Bakhtin e que em nossa análise das capas dos fanzines apresentadas até agora é um importante modalizador do discurso discente: a entonação expressiva.

De acordo com Bakhtin (2011, p. 289)

o elemento expressivo, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido de seu enunciado. nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vários e grau vários de força, mas ele existe em toda parte. Um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do falante com o objeto de seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado.

Volóchinov (2019) afirma que a entonação extrapola os limites do significado de uma palavra e está entre o conteúdo verbal do enunciado e a situação extraverbal da qual permitiu surgir. A entonação carrega o sentido atribuído à palavra. Para esse autor, a avaliação

social determina a escolha das palavras e a forma do todo verbal. E no caso dos fanzines a produção do desenho do urso resgata uma memória social das mudanças climáticas além de um sentido específico sobre estas. Além do mais, considera-se importante que as entonações são formadas devido ao coro social de apoio do qual o sujeito pertence.

Se para Volóchinov (2019) a entonação acompanha e constitui uma avaliação social do objeto do discurso, sendo aquela um elemento sensível ao contexto extraverbal do enunciado, é possível dizer que nossa aluna parece ter ciência de que ao produzir tal capa, seu trabalho seria avaliado positivamente pelo seu leitor, uma vez que o urso polar se tornou um signo do aquecimento global. Ora, tendo ciência ou não deste aspecto, nossa participante modulou seu discurso e o projetou para uma situação do passado externa e distante do contexto da sala de aula e mostrou que está de acordo com aquela voz que preconiza às mudanças climáticas causadas por atividades humanas. Mas aqui é preciso tomar cuidado, pois essa concordância da aluna com essa voz pode mostrar uma concordância acrítica do ponto de vista de que há uma natureza boa e um ser humano mau.

A relação entre mudanças climáticas e práticas espaciais tornaram-se o material base para a produção desse fanzine. Um pano de fundo que serviu como horizonte social tanto do urso desenhado como da própria produtora do fanzine que mirou o espaço social pela posição do urso. A entonação presente no signo, portanto, foi o mecanismo utilizado pela aluna para organizar as representações discursivas em seus conhecimentos escolares e em suas relações dialógicas. A entonação nesse caso teve a função de avaliar e posicionar o objeto do discurso presente nos conteúdos escolares recontextualizando-o e fazendo ecoar diferentes discursos já conhecidos sobre as mudanças climáticas.

Até este momento falamos em dois mecanismos que permitiram que as produções discursivas de nossas alunas e alunos fossem melhor desenvolvidas: a recontextualização de signos e uso da entonação expressiva na palavra ou em imagens/desenhos.

Para que ocorra a produção de conhecimentos geográficos escolares deve haver uma recontextualização de conhecimentos de base geográfica que o subsidie. É preciso deixar claro como ocorre essa relação entre conhecimentos geográficos e não geográficos.

Todos os conteúdos trabalhados sobre as mudanças climáticas na pesquisa foram investidos de sentidos geográficos. Quer-se dizer que, não seria suficiente do ponto de vista da Geografia na escola que o tema das mudanças climáticas fosse abordado considerando tão somente valores de emissões, ou mecanismos naturais da mudança do clima. Seria preciso

incluir práticas espaciais de grande ou pequeno alcance em termos de escalas para suscitar uma coerência geográfica sobre o conteúdo.

Dito isto, os conceitos geográficos mobilizados nas atividades para fundamentar tacitamente as respostas dos alunos foram utilizados para elucidar como os conteúdos escolares seriam trabalhados. Nesse sentido, todas as perguntas relacionadas às práticas de atores hegemônicos ou de não hegemônicos inscreveram uma articulação teórica conceitual que desse visibilidade às relações e práticas sociais presentes nos conteúdos escolares em termos de influência, causalidade, consequências, prevenção, permissão para agir entre outros.

A mobilização de conceitos realizada pelos participantes da pesquisa evidenciou um entendimento crítico dos conteúdos, mas essa criticidade apareceu em diferentes graus, ora mais clara ora mais opaca. Ora compreendendo e avaliando as contradições da produção capitalista do espaço ora cobrando um posicionamento moral individual. Desta forma, a expressão das representações discentes discursivas-enunciativas carrega deste ponto de vista, uma “geograficidade” constitutiva que evidenciou a materialidade das mudanças climáticas a partir de diferentes aspectos (economia, política, na vida cotidiana, nos sentimentos e emoções, na reprodução de discursos hegemônicos ou dissidentes).

O esvaziamento conceitual dos conteúdos da realidade colocado pela BNCC não permite esse aprofundamento, pois os conceitos geográficos orientam o olhar a partir do ponto de vista geográfico, sem o qual a aprendizagem em Geografia fica comprometida e cumpre uma pura formalidade.

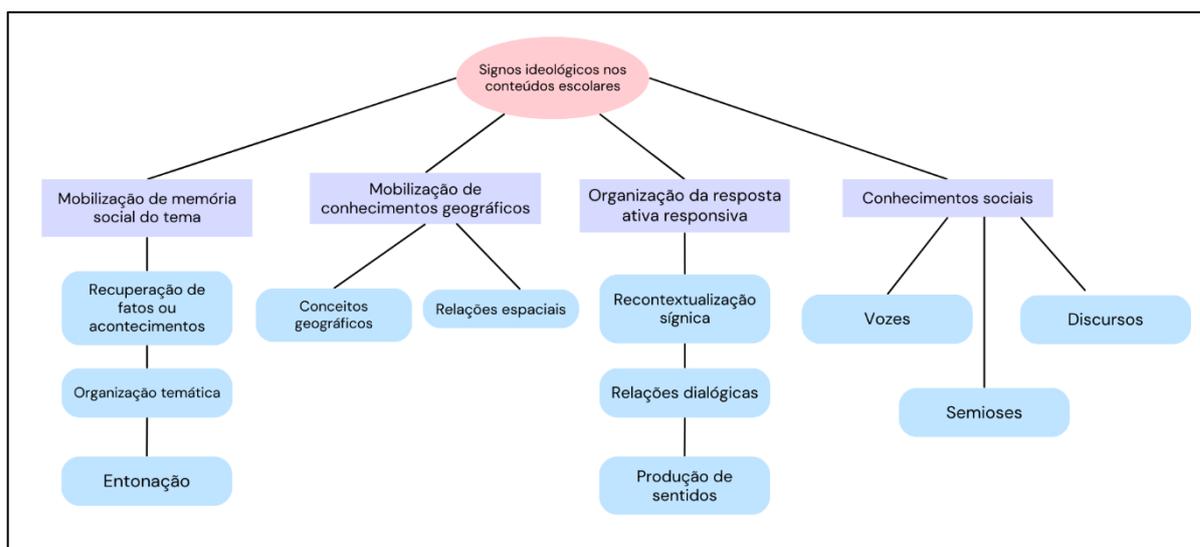
Conforme observado, algumas relações espaciais foram identificadas. Elas relações não conduzem o olhar geográfico, mas elas sustentam uma parte do discurso geográfico do ponto de vista da organização espacial, uma vez que as ações, os efeitos climáticos e ambientais carecem de uma materialidade presente no espaço para ocorrerem. Essas relações espaciais lógicas orientam o olhar a disposição dos objetos, fenômenos e processos sociais no espaço, mas o entendimento dos processos sociais que organizam os objetos no espaço só foi possível mediante o uso dos conceitos geográficos que classificam e avaliam tais disposições.

Quando os alunos e alunas mobilizaram vozes, discursos e semioses sociais, que aqui chamamos de conhecimentos sociais em suas produções linguageiras, eles o fizeram a um só tempo. Não é possível separar cada uma dessas partes. Isso só é possível para fins de análise. Essa mobilização de conhecimentos sociais mostra que as relações dialógicas construídas no interior de cada produção discursiva são uma forma de apropriação das linguagens sociais que

constituem o discurso discente e denota um aspecto da autonomia que se espera desenvolver. Nessas relações dialógicas construídas nos enunciados mostram diferentes graus de criticidade e atenção quando às múltiplas questões que envolvem a mudança do clima.

A Figura 29 apresenta uma síntese visual dos mecanismos discursivos-enunciativos mobilizados nas produções discursivas de base geográfica dialogicamente orientada.

Figura 29: Mecanismos discursivos-enunciativos mobilizados na produção discente.



Fonte: elaboração do autor (2023).

Concluimos esta seção com os seguintes apontamentos.

- a) A produção discursiva se forma e se desenvolve em contato com vozes sociais presentes nos conteúdos mobilizando signos ideológicos e articulando-os aos conhecimentos geográficos e não geográficos existentes. É justamente a diversidade social de linguagens que permite que o aluno se coloque como sujeito do processo em momentos de conflito sociocognitivo. Isso o leva a responder dialogicamente os conteúdos geografizados. Ressalta-se, portanto, que “a formação de uma ideia ocorre no mesmo processo de comunicação, de intercâmbio de ideias (BAKHTIN, 2016, P. 117).
- b) Quando se tratou de conhecimentos da natureza, a dialogia dos enunciados discentes indicou a relação com a voz da ciência, formando uma voz bivocal internamente orientada em diferentes graus para a internalização do conhecimento científico, mas essa dialogia manteve-se preza ao texto, isto é, aos conteúdos físico-naturais sem possibilidades de compreensões fora desse eixo.

- c) A produção discursiva ao longo de sua realização constituiu a própria produção de conhecimentos. O percurso mediado orientou a mobilização de práticas materiais e movimentos cognitivos necessários para a mobilização recursos linguísticos, discursivos e semióticos a um só tempo destinados ao uso e produção da linguagem. Tal produção tornou-se melhor desenvolvida quando os processos naturais integraram os processos sociais nos conteúdos escolares “provocando” a produção sógnica discente.
- d) As diferentes práticas de uso da linguagem constituem, organizam e orientam a produção discursiva. Essas diferentes práticas supõem que a mobilização da linguagem e sua produção é o combustível para do desenvolvimento sociocognitivo do aluno. Essa premissa valoriza a relação intersubjetiva, a mediação, a cultura, a linguagem e a autoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido nesta pesquisa buscou responder se haveria um raciocínio geográfico na escola ou um raciocínio escolar de base geográfica. Para tentar responder a esse problema propomos a premissa segunda a qual as práticas de uso da linguagem instauram e organizam interações discursivas as quais constituem a produção de sentidos do aluno em contextos particulares.

Os resultados da pesquisa apontam que o conceito de raciocínio geográfico como proposto pela BNCC mostrou-se insatisfatório, pois não foi suficiente para mobilizar os conhecimentos geográficos e não geográficos nas produções discentes.

Os princípios do raciocínio geográfico quais sejam localização, ordem, analogia, conexão, distribuição etc. estipulados pela BNCC, permitiram reorganizar parcialmente as relações entre objetos espaciais (os componentes físicos-naturais) em relações espaciais lógicas. Entretanto, os processos sociais que organizam a interação sociedade e natureza e que influenciam as dinâmicas dos sistemas naturais só foi possível de serem mais bem compreendidas e apreendidas do ponto de vista geográfico pelos alunos e alunas quando os conceitos geográficos mediaram o trabalho com os conteúdos escolares.

Nesse sentido, desconfiamos de um raciocínio geográfico; ao invés disso reiteramos uma produção discursiva de base geográfica dialogicamente orientada por meio da qual a produção sócio-cultural do conteúdo foi possibilitada a partir da mobilização de diferentes conhecimentos em diferentes graus para ressignificar o conceito de mudanças climáticas. Ou seja, os participantes da pesquisa ao se relacionarem com signos ideológicos presentes nos conteúdos que evocam as mudanças climáticas, foram capazes de articular de diferentes maneiras novos sentidos sobre a mudança do clima, o que revelou uma pluralidade de sentidos representados discursivamente na produção linguageira.

O problema desta pesquisa tinha relação com o funcionamento dos discursos dos alunos e alunas em práticas de linguagem. Nesse sentido, buscamos compreender quais estratégias enunciativas eram mobilizadas para construir conhecimentos. Foi identificado que a produção discursiva é uma construção complexa, tensa que se constitui na interação intersubjetiva em contexto de ensino e aprendizagem, e que essa produção é produção de uma relação sempre negociada.

O dialogismo bakhtiniano nos permitiu identificar e analisar as formas de inclusão do discurso do outro no enunciado dos alunos e alunas. Essa inclusão refere-se aos níveis de apropriação dessa palavra alheia que se torna do sujeito. Aqui reside o caráter fecundo e promissor concepção dialógica da linguagem para o ensino de Geografia, pois é na inserção da cultura que o sujeito vai se apropriando dos sistemas simbólicos (CAVALCANTI, 2019) em grau variado, mas não de forma acrítica, uma vez que os alunos e alunas precisam avaliar essas palavras e tomá-las do lugar social de cada um. Essa abordagem, portanto, requer ou reclama um sujeito concreto historicamente situado, muito diferente do sujeito idealizado presente na BNCC.

A pesquisa também evidenciou que os conteúdos tratados na sequência de atividades são orientados dialogicamente em caminhos diversos a partir de diferentes pontos de vistas, compreendendo que a mobilização de vozes sociais está circunscrita, de certo modo, às diferentes tomadas de posição dos sujeitos e que em seu percurso formativo novas formas de organização e ressignificação do conteúdo emergem.

Ressaltamos que a mobilização de conhecimentos geográficos no processo de produção discursiva a fim de avaliar como atividades econômicas influenciam a dinâmica climática em diferentes escalas e considerando-as interrelacionadas, estimulou diferentes leituras geográficas discentes mais complexas sobre as mudanças climáticas.

O dialogismo proposto pelo Círculo de Bakhtin mostrou-se profícuo quando a partir deste conjunto teórico foi possível, por meio da linguagem, compreender o funcionamento do discurso do aluno, seu projeto de discurso, suas motivações e as formas de relação com os conteúdos via discurso. Como afirma Bakhtin (2016, p. 113) “a compreensão não repete nem dubla seu falante, ela cria sua própria concepção, seu próprio conteúdo; cada falante e cada compreendedor permanece em seu próprio mundo; a palavra faculta apenas o direcionamento, o vértice do cone”.

É possível dizer que os conceitos geográficos constituíram e sustentaram a orientação geográfica do discurso discente, uma vez que as atividades permitiram construir relações entre sistemas naturais e processos/práticas socioespaciais. Tais conceitos geográficos direcionaram a forma com que os conteúdos escolares foram apresentados aos participantes da pesquisa.

Sugerimos a necessidade de outras pesquisas teóricas dos conhecimentos escolares de base geográfica dialogicamente orientada considerando uma teoria do espaço ou uma teoria

social do espaço que inclua o que o aluno produz em sala de aula, sob o risco de esvaziamento de sentido e identidade desta produção, o que suplanta a relação lógica-espacial entre objetos e fenômenos apenas.

Ressaltamos que a produção de conhecimentos escolares não finda com a produção sógnica do conteúdo, pois como sabemos, nem todos os conteúdos trabalhados nas aulas de Geografia respondem a signos como posto nesta pesquisa. Em muitos casos aprender sobre a organização espacial pode ser mais importante para consolidar determinados conceitos em certa série ou ciclo escolar ou mesmo para compreender a dinâmica espaço e sociedade considerando uma outra matriz teórica.

Ressaltamos que a produção sógnica só foi possível mediante o trabalho com diferentes conteúdos e pontos de vista sobre um mesmo objeto a fim de pôr os participantes em diálogos sociais, também com uso de dados e informações que deram condições de os participantes produzirem seu próprio discurso. Sendo assim, a produção sógnica é um momento do processo didático no qual se almeja a materialização da autonomia discente por meio da produção de sentidos.

A utilização da perspectiva teórica trabalhada nesta pesquisa reconhece que trabalhar com discurso em séries iniciais pode ser um trabalho que vai exigir um esforço docente maior, mas que é perfeitamente possível. Sendo assim, adaptar esta orientação teórica faz parte do trabalho do professor ou da professora de Geografia, de modo que o aluno vai percebendo e lidando aqui e ali com a diversidade de pontos de vista que um conteúdo pode ter e como tais pontos de vista se relacionam.

O que o dialogismo do Círculo de Bakhtin mostrou é que é possível trabalhar com conhecimentos objetivos e subjetivos de forma integrada, com materialidades espaciais e imaginários simbólicos. Assumimos com base nos resultados que a produção discente não deve prescindir de práticas de uso da linguagem e considerá-las como fundamental na materialização daquela e da própria produção de conhecimentos escolares é algo que marca o desenvolvimento cognitivo em sala de aula e a autonomia discente.

Concordamos com Leite (2008) que as condições de ensino são determinantes na promoção do sucesso do aluno em sua aprendizagem e desenvolvimento, confirmando segundo Bakhtin (2010) - o não-álibi no existir. Nesse sentido, há coisas que somente o professor ou a professora de Geografia, em sala de aula, poderá fazer. E que este sujeito também histórico não pode se furtar de sua participação singular na formação escolar da aluna e do aluno, ou seja,

não pode negar, dentro das condições sociais dadas as condições necessárias para o desenvolvimento do sujeito aluno. Essa nossa assunção vai de encontro à ideia de introdução do notório saber pela Lei 13.415/17 do “nono Ensino Médio”. Essa pesquisa mostra como o professor e pesquisador da educação básica pode mobilizar diferentes conhecimentos com vistas ao desenvolvimento humano que a tradicional prática de transmissão de conhecimentos (muito presente no senso comum) não é capaz de promover.

O dialogismo proposto pelo Círculo de Bakhtin possibilitou experimentar diálogos bastante proveitosos, isto é, relações dialógicas por meio das quais os sujeitos ao extrapolarem os conteúdos escolares, ampliaram sua leitura de mundo e compreenderam que é possível agir por meio da linguagem e que esse agir não deve ser uma ação mecânica, mas um mover-se inserido no contexto (AMORIM, 2018) de forma coletiva, mas também individual. Por outro lado, assumir que ensinar e aprender é estar em contato com diferentes vozes e práticas sociais mediadas pela linguagem é reafirmar a natureza do humano: um ser social, histórico espacialmente situado e constituído de linguagem e que por meio desta se (re)faz.

Do ponto de vista do dialogismo essa pesquisa é uma resposta a outras vozes, principalmente às preocupações atuais em responder qual a importância da Geografia, enquanto disciplina na escola, em um momento de avanço do conservadorismo nas políticas educacionais que mais uma vez investem sobre as escolas públicas, sobre a formação docente e sobre o conhecimento escolar.

Espera-se que este trabalho possa suscitar novas respostas; que seja debatido, ampliado, modificado e que continue provocando inquietações.

REREFÊNCIAS

- ALVES, B. D. T. L. T. **Mídias, cotidiano e raciocínio geográfico: uma análise de sequências didáticas em turmas de Ensino Médio**' 22/04/2020 111 f. Mestrado em GEOGRAFIA (GEOGRAFIA HUMANA) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA FLORESTAN FERNANDES.
- ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no Ensino Fundamental**. Campinas, SP: Cortez, 2011. 166 p.
- AMARAL, N. C. O “novo” Ensino Médio e o PNE: haverá recursos para essa política?. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 91–108, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.759. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/759> . Acesso em: 16 jan. 2023.
- ANPED. Nota pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino Médio. MP do Ensino Médio – Autoritária na forma e equivocada em conteúdo. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio> Acesso em 02 jan. 2022.
- ANTUNES, R. Capitalismo de plataforma e a desantropomorfização do trabalho. In.: GROHMANN, R. **Os laboratórios do trabalho digital**. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2021, p. 33-37.
- ARAÚJO, R. M. L. A reforma do Ensino Médio do governo temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **HOLOS**, [S. l.], v. 8, p. 219–232, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.7065. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065> . Acesso em: 19 jan. 2023
- AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto. In.: BRAIT, B. **Dialogismo e polifonia**. 1. ed. 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto: 2018, p. 17-44
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. 1º ed. 2ª reimpressão. São Paulo, SP: Musa, 2004. 304 p.
- APLLE, M. W. **Política Cultural e Educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. – 7. ed – São Paulo: Cortez, 2001. 216p.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: A teoria do romance**. Trad. Aurora F. Bernardini et alii. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2014, 439p
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In.: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Introdução de Paulo Bezerra. Prefácio de Tzvetan Todorov. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011. 476 p
- BAKHTIN, M. M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In.: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Introdução de Paulo Bezerra. Prefácio de Tzvetan Todorov. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011. 476 p
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Introdução de Paulo Bezerra. Prefácio de Tzvetan Todorov. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011. 476 p
- BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini (et. al.). 7. ed. São Paulo, SP: UNESP: Hucitec, 2014, 439p.
- BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. – São Paulo: Editora 34, 2015, 256 p.

BAKHTIN, M. M. Diálogo I. A questão do discurso dialógico. In.: BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. – São Paulo: Editora 34, 2016, p. 113-124

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. – São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2018. 341p.

BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In.: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia e intertextualidade**. – 2. ed. 2. reimp. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011, p. 1-10.

BARDI, F; FERREIRA, L. da C; JOLY, C. A. Mudanças climáticas em cidades da costa brasileira: riscos e respostas políticas em Santos: na região metropolitana da baixada santista – SP. In.: FERREIRA, L. da C. (et al.). (Orgs.). **Clima te tensão: ação humana, biodiversidade e mudanças climáticas**. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2017.

BECKER, B. K. **Amazônia: geopolítica na virada do III milênio**. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2006, 172 p

BERNARDES, J. A. Expansão do agronegócio na amazônia: dinâmicas e contradições. **Revista Tamoios**, [S.l.], v. 18, n. 1, jan. 2022. ISSN 1980-4490. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/63233/40969>>. Acesso em: 25 maio 2022. Doi: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2022.63233>

BEZERRA, P. Prefácio. BAKHTIN, M.M. **Teoria do romance 1: a estilística**. Tradução, prefácio notas e glossário de Paulo Bezerra; organização russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015. p. 7-14

BICALHO, Bruna. A terra como ativo financeiro: mecanismos, práticas e instrumentos. **Revista Tamoios**, [S.l.], v. 18, n. 1, jan. 2022. ISSN 1980-4490. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/63925>>. Acesso em: 25 maio 2022. doi: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2022.63925>

BUBNOVA, T; BARONAS, R. L; e TONELLI, F. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. Bakhtiniana: **Revista de Estudos do Discurso** [online]. 2011, v. 6, n. 1 [Acessado 10 Janeiro 2022], pp. 268-280. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732011000200016> .

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

BRAIT, B. Análise dialógica do discurso. In.: BRAIT, B. (Orgs.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. – 2. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018, p. 9-32.

BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em 03 Jan. 2022

_____. **Decreto nº 10.393, de 9 de junho de 2020**. Institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Brasileira – FBEF. Diário oficial da União, Brasília, 10 de junho 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10393.htm . Acesso em: 18 jan. 2022.

_____. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se

devem considerar profissionais da educação. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/112014.htm

_____. **Parecer CNE/CEB nº 13/2010**. Consulta acerca da inclusão do Empreendedorismo como disciplina no currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação Profissional e da Educação Superior. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN132010.pdf?query=Brasil. Acesso em: 19 jan. 2022.

_____. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm

_____. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já alterada pela Lei 13.415/2017**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 03 jan.2022BRASIL. Lei 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF., **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. BRASIL.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília, MEC/SEC, 1998.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cadernos CEDES [online]. 2005, v. 25, n. 66 [Acessado 22 Julho 2022] , pp. 227-247. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200006> . Epub 06 Out 2005. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200006> .

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In. CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Coautoria de Helena Copetti Callai, Nestor André Kaercher. 9. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2010. p. 83-134

CAMPOS, M, C. da C; NIGRO, R. G. **Didática de ciências: o ensino-aprendizagem como investigação**. – São Paulo: FTD, 1999.

CANDIDO, L. A. et al. O clima atual e futuro da Amazônia nos cenários do IPCC: a questão da savanização. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 59, n. 3, p. 44-47, set. 2007. Disponível em http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000300017&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 23 jul. 2019.

CARNEIRO, S. Vivendo e aprendendo... “a ideologia da aprendizagem”. In.: CASSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie**. Prólogo de Fernando Haddad. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2019, p. 41-46

CARLOS, A. F. A. Da “organização” à “produção” do espaço no movimento do pensamento geográfico. In: CARLOS, A.F.A; SOUZA, M. L; SPOSITO, M. E. B. (orgs). **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. 1. ed. 1º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012. p. 53-74

CARVALHO, A. M. P. de. Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino por Investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 765–794, 2018. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2018183765. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4852> . Acesso em: 19 nov. 2019.

- CARVALHO, A. M. P. O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: CARVALHO, A. M. P (org.). **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2019. p. 1-20.
- CASTELLAR, Sonia Vanzella. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In.: ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. - São Paulo: Contexto, 2011, p. 121-136.
- CASTELLAR, Sonia Vanzella. Raciocínio geográfico e a Teoria do Reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, V.1, 2019. Acesso em 22 de out. de 2020. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-6071-748X>
- CASTROGIOVANNI, A. C; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. (Orgs.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 9. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2010, p. 135-170.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. 3º ed. – Campinas, SP: Papirus; 2001
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. – Campinas, SP: Papirus, 2012a, 208 p.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In.: CASTELLAR, Sonia. (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. 3ª ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012b, p. 66-78
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/para que/para quem ensinar? In.: PAULA, F. M. de A; CAVALCANTI, L. de S; SOUZA, V. C. de. (Orgs.). **Ensino de Geografia e metrópole**. 1ª ed. – Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014, p. 27-44.
- CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. 5. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017, p. 201-220.
- CHARAUDEAU, P. **A conquista da opinião pública: como o discurso manipula as escolhas políticas**. Tradução de Ângela M. S. Corrêa. – São Paulo: Contexto, 2016. 192 p.
- CLAVAL, P. **Terra dos homens: a Geografia**. São Paulo, SP: Contexto, 2010. 143 p.
- COHEN, J. C. P. et al. Influência do desmatamento sobre o ciclo hidrológico na Amazônia. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 59, n. 3, p. 36-39, set. 2007. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000300015&lng=pt&nrm=iso . acesso em 23 jul. 2019
- COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994. 159 p.
- COUTO, M. A. C. Pensar por conceitos geográficos. In.: CASTELLAR, S. (Org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. – 3. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012b, p. 79-96
- COUTO, M. A. C. O método dialético na didática da Geografia. In.: CAVALCANTI, L. de S; BUENO, M. A; SOUZA, V. C. de. (Orgs.). **Produção do conhecimento e pesquisa no ensino de Geografia**. – Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011, p. 27-44

- CORREIA, F. W. S. et al. Balanço de umidade na Amazônia e sua sensibilidade às mudanças na cobertura vegetal. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 59, n. 3, p. 39-43, set. 2007. Disponível em http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000300016&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 23 jul. 2019.
- CORREA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In.: CASTRO, I. E de; GOMES, P. C. da C; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. – 4ª ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2002, p. 15-48
- COSCARELLI, C. V; CANI, J. B. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, D. V; COSCARELLI, C. V; CANI, Josiane Brunetti. (Orgs). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 15-48
- DARDEL, E. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica**. Tradução de Werther Holzer. São Paulo, SP: Perspectiva, 2015. 159 p.
- DEL RÉ, A; DE PAULA, L, MENDONÇA, M. C. Aquisição da linguagem e estudos bakhtinianos do discurso. DEL RÉ, A; DE PAULA, L, MENDONÇA, M. C. (Orgs.). **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. - São Paulo: Contexto, 2014
- DEL GAUDIO, R. S.; PEREIRA, D. B. Ensino de Geografia na contemporaneidade: um “museu de grandes novidades?”. **Terra Livre**, [S. l.], v. 2, n. 57, p. 380–432, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2323> . Acesso em: 19 jan. 2023.
- DHALET, V. A entonação no dialogismo Bakhtiniano. In.: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. rev. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005, p. 249-264.
- DUARTE, R. G. **Educação geográfica, cartografia escolar e pensamento espacial no X segundo segmento do Ensino Fundamental**. São Paulo. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade de São Paulo, 2016.
- DUARTE, R. G. A linguagem cartográfica como suporte ao desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos na educação básica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 187–206, 2017. DOI: 10.46789/edugeo.v7i13.493. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/493> . Acesso em: 24 jan. 2022.
- ELIAS, D. Pensando a operacionalização de estudos sobre cidades do agronegócio. **Revista Tamoios**, [S.l.], v. 18, n. 1, jan. 2022. ISSN 1980-4490. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/63811> . Acesso em: 01 mar. 2023. doi:<https://doi.org/10.12957/tamoios.2022.63811>.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Revisão técnica de Izabel Magalhães. Prefácio de Izabel Magalhães. Brasília, DF: UnB, 2016. 316 p.
- FALCIN, D. C. In.: Afetividade e condições de ensino: histórias de professores inesquecíveis. LEITE, S. A. da S. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. 2. Ed, 1ª reimpressão. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2011.
- FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo, SP: Parábola, 2009. 168 p
- FERREIRA, L. da COSTA; BARBI, F; GIESBRECHT, M. Mudança climática e risco em cidades da costa brasileira: uma análise quali e quantitativa. In.: FERREIRA, L. da C. (et al.). (Orgs.). **Clima te tensão: ação humana, biodiversidade e mudanças climáticas**. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2017.

- FERREIRA, V. C. **A construção do raciocínio geográfico - reflexões de um professor pesquisador sobre o trabalho de campo.** 29/08/2017 136 f. Mestrado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, São Gonçalo Biblioteca Depositária: UERJ-REDE SIRIUS-CEHD
- FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, 32(Estud. av., 2018 32(93)) 2018 p. 25-42.
<https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>
- FIORIN, J. L. O romance e a simulação do funcionamento real do discurso. In.: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin construção do sentido, dialogismo e**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005. p. 218-234.
- FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. In.: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp. Acesso em: 22 jul. 2022, 2003, p. 29-36
- FIORIN, J. L. de. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed., 5ª reimpressão. - São Paulo: Ática, 2020
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2021. 253 p
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2018. 143 p.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FUNDAÇÃO LEMAMN. **Projeto de Vida: relatório técnico**. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/projeto-de-vida> . Acesso em: 18 jan.
- FURLAN, S. A. Natureza e ambiente no ensino de Geografia. In.: CAVALCANTI, L. de S; BUENO, M. A; SOUZA, V. C de. (Orgs.). **Produção de conhecimento e pesquisa no ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011. p. 127-138.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4ª ed. -São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GIDDENS, A. **A política da mudança climática**. Apresentação de Sergio Besserman Vianna. Tradução de Vera Ribeiro. Revisão técnica de André Piani. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2010. 314 p.
- GIROTTTO, E. D. Ensino de Geografia e raciocínio geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 71–86, 2015a. Disponível em:
<https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/144> . Acesso em: 22 jul. 2022.
- GIROTTTO, E. D. Formando leitores do mundo: algumas considerações sobre o ensino de Geografia no mundo contemporâneo. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 5, n. 2, 2015b. Disponível em: <http://agbcampinas.com.br/bcg/index.php/boletim-campineiro/article/view/233>
- GIROTTTO, E. D. A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. **Educação & Sociedade** [online]. 2016, v. 37, n. 137 [Acessado 22 Julho 2022], pp. 1121-1141. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016167626>>. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016167626>.
- GIROTTTO, E. D. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017 | doi:10.12957/geouerj.2017.23781

- GIROTTI, E. D; GIORDANI, A. C. C. Princípios do ensinar-aprender Geografia: apontamento para a racionalidade do comum. **GEOGRAFIA**, v. 44, n. 1, jan. /jun. 2019. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.5016/Geografia.v44i1.14961>
- GONÇALVES, S. da R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” Ensino Médio. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 131–145, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.753. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753> . Acesso em: 17 jan. 2023.
- GOMES, P. C. da C. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- GUERRA, A. F. (et. al.). Mudanças climáticas, mudanças globais: desafios para a educação. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], mar. 2013. ISSN 1517-1256. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3397>>. Acesso em: 02 abr. 2020. doi: <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.3397>.
- HAN, B. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Tradução de Maurício Liesen. Belo Horizonte: Editora Ayiné, 2018.
- KIMURA, S. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. 2. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2011. 217 p.
- LACOSTE, Y. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- LAYRARGUES, P. P. e LIMA, G. F. da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**. 2014, v. 17, n. 1, pp. 23-40. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/abstract/?lang=pt#>
- LAVAL, C. A Uberização como extensão da racionalidade empreendedora. In.: GROHMANN, R. **Os laboratórios do trabalho digital**. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2021, p. 101-104.
- LEITE, S. A. da S. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. 2. Ed, 1ª reimpressão. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2011.
- LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, SP, v. 49, n. 2, p. 455–479, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645275> . Acesso em: 23 jan. 2021.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wjnycVQfJhtxzjdnTGH9QCD/?lang=pt> Acesso em: 22 jan. 2023.
- LIEBMANN, B., & MARENCO, J. Variabilidade Interanual da Estação Chuvosa e Precipitação na Bacia Amazônica Brasileira, **Journal of Climate**, 14 (22) (2001). Acesso em 25 de outubro de 2019, de https://journals.ametsoc.org/view/journals/clim/14/22/1520-0442_2001_014_4308_ivotrs_2.0.co_2.xml
- LUZ NETO, D. R. S. Afinal, para onde caminha o Ensino de Geografia no contexto de reforma do Ensino Médio e implantação da BNCC?. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 56, p. 370–397, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2205> . Acesso em: 15 jan. 2023.

- LINO, L. A. As ameaças da reforma: Desqualificação e exclusão. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 75–90, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.756. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756> . Acesso em: 19 jan. 2023.
- MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666> Acesso em: 30 de Setembro 2021.
- MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade** [online]. 2015, v. 36, n. 133 [Acessado 12 Janeiro 2022] , pp. 891-908. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155700>>. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155700>.
- MACEDO, E. F. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 39–58, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.967. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967> . Acesso em: 22 jul. 2022.
- MAGALHÃES, I. MARTINS, A. R; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Universidade de Brasília, 2017. 260 p.
- MANFRÉ, A. Aprendendo A Empreender: O Projeto De Vida E A Cultura Do Empreendedorismo Na Educação Escolar. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 26, n. 52, p. 373-395, 2022. DOI: 10.26694/rls.v26i52.2988. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2988> . Acesso em: 19 jan. 2023.
- MARENCO, J. A. Mudanças climáticas globais e regionais: avaliação do clima atual do Brasil e projeções de cenários climáticos do futuro. **Revista Brasileira de Meteorologia**. v. 16, n. 1, 2001, p. 1-18. Disponível em: http://mtc-m16b.sid.inpe.br/col/sid.inpe.br/iris@1915/2005/05.25.18.19/doc/Marengo_mudancas%20climaticas%20globais%20e%20regionais.pdf
- MARTINS, E. R. O pensamento geográfico é Geografia em pensamento? Rio de Janeiro, Geografia - Ano. 18 - Nº37 - 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2016.v18i37.a13758>
- MASSEY, D. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 312 p.
- MASSEY, D. A mente geográfica. **GEOgraphia**, v. 19, n. 40, p. 36 - 40, 5 out. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2017.v19i40.a13798>
- MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. 1º ed. Brasília: MEC, 2015.
- MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2º ed. Brasília: MEC, 2016.
- MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. 3º ed. Brasília: MEC, 2018.
- MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2018.
- MENDES GONTIJO, C. M. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 2, 31 dez. 2015. <https://doi.org/10.47249/rba.2015.v1.68>

MORAES, R; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2016, 264 p.

MOREYRA, R. **Pensar e Ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. 2. ed. 2ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2015

MORSON, G. S; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo, SP: Edusp, 2008. 547 p.

MOURA, E; ROJO, R. **Letramentos, mídias e linguagens**. 1ª ed. São Paulo: Parábolas, 2019.

NEIRA, M; ALVIANO JÚNIOR, W; ALMEIDA, D. F. de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Revista Científica** [Online], 0.41, 2016: 31-44. Web. 5 Abr. 2022 DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n41.6807>

NEVES, D. da C. **Discurso sobre desastres naturais em uma coleção didática de Geografia**. 2018, 131 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1633748> . Acesso em: 5 mar. 2022.

NEVES, D. da C. Produção de fanzines como proposta metodológica para o ensino e aprendizagem de conteúdos do clima. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 11, n. 21, p. 72-92, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://www.revistaensinoGeografia.ig.ufu.br/N21/Resumo-Art4-v11-n21-Revista-Ensino-Geografia-Neves.php>

NEVES, D. da C. Gêneros discursivos, cidade e ensino de Geografia: aproximações teórico-metodológicas a partir de folders de condomínios fechados. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 641–660, 2020. DOI: 10.46789/edugeo.v10i19.716. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/716> . Acesso em: 25 ago. 2022.

NOBRE, A. D. **O futuro climático da Amazônia: relatório de avaliação científica**. –São José dos Campos, SP: ARA: CCST-INPE: INPA, 2014.

NOBRE, C. A; SAMPAIO, G; SALAZAR, L. Mudanças climáticas e Amazônia. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 59, n. 3, p. 22-27, set. 2007. Disponível em http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000300012&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 23 jul. 2019.

NOGUEIRA, V; CARNEIRO, S. M. M. **Educação geográfica e formação da consciência espacial**. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2013.

NUNES, L. H. **Urbanização e desastres naturais**. São Paulo: Oficina de Textos, 2015

ORLANDI, E. de L. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007. 181 p.

Oyama, M. D; NOBRE, C. A. "A new climate-vegetation equilibrium state for Tropical South América". **Geophysical Research Letters**, v.30, n. 23, 2199. doi: 10.1029/2003GL018600. 2003

PAULA, I. R. de. **Cartografia escolar e pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico no Ensino Médio**. 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. doi:10.11606/D.8.2020.tde-03062021-120220. Acesso em: 2022-07-22.

PBMC, 2016: **Mudanças Climáticas e Cidades. Relatório Especial do Painel Brasileiro de Mudanças Climáticas** [Ribeiro, S.K., Santos, A.S. (Eds.)]. PBMC, COPPE – UFRJ. Rio de Janeiro, Brasil. 116p.

PONTUSCHKA, N. N. A Geografia: ensino e pesquisa. In.: CARLOS, A. F. A. (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. 3ª ed. – São Paulo, Contexto, 2001, p. 111-142.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. – 15. ed., 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2016.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2018. 461 p.

POSSENTI, S. Observações sobre interdiscurso. **Revista Letras**, [S.l.], v. 61, dez. 2003. ISSN 2236-0999. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/2890/2372>>. Acesso em: 30 maio 2022. Doi: <http://dx.doi.org/10.5380/rel.v61i0.2890> .

QUINCAS, A. L. do N.; LEÃO, V. de P.; LADEIRA, F. F. CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO: conceitos e práticas na escola. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 112–129, 2019. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/548> . Acesso em: 26 jan. 2021

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. Novo Ensino Médio e a indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: <https://www.repu.com.br/notas-tecnicas>

[SERPA, Angelo. Por uma Geografia dos espaços vividos: Geografia e fenomenologia. – São Paulo: Contexto, 2019. 128 p.](#)

RESENDE, V. de M; RAMALHO, V. Análise de discurso crítica. 2. ed., 2ª reimpressão. - São Paulo, SP: Contexto, 2014. 158 p

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. 1 ed. – São Paulo: Parábola, 2021, 184 p.

RODRIGUES, I. F. S. **Atlas para ensinar e aprender Geografia: o que faz deles escolares na construção do raciocínio geográfico**. 21/09/2018 130 f. Mestrado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: Universidade Federal De Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFG

RODRIGUES, P. B. **Categorias do raciocínio geográfico e níveis de conhecimento: o uso de indicadores de alfabetização geográfica (IAG) no Ensino Médio'** 20/08/2018 210 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, Guarulhos Biblioteca Depositária: Unifesp.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os Multiletramentos. In.: ROJO, R. H. R. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. ROJO, R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32

ROJO, R; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo, SP: Parábola, 2015. 150 p.

ROMUALDO, E. C. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de S.Paulo**. Maring.: Eduem, 2000.

- ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. As dimensões escalares e a abordagem de conteúdos geográficos. **Anekumene**, Bogotá, n.2, p.152-66, 2011.
- ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. Professor de Geografia: entre o estudo do conteúdo e a interpretação da espacialidade do fenômeno. **Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, v.18, n.496(3) p.1-14, dic. 2014.
- ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. Tendências contemporâneas na aplicação do conhecimento geomorfológico na Educação Básica: a escala sob perspectiva. **Espaço Aberto**. Rio de Janeiro, v.6, n.1, p.191-208, 2016.
- ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. Por uma geomorfologia socialmente significativa na Geografia escolar: uma contribuição a partir de conceitos fundantes. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial, p.179-95, 2017.
- ROSA, L. O. da; FERREIRA, V. S. A rede do movimento pela base e sua influência na base nacional comum curricular brasileira. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 2, p. 115-130, 29 nov. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45391/pdf> . Acesso em: 17 jan. 2022.
- SCARPA, E. Prefácio. In.: DEL RÉ, A; DE PAULA, L, MENDONÇA, M. C. (Orgs.). **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. - São Paulo: Contexto, 2014, p. 7-13
- SCOTTA, L. O estudante protagonista e responsabilizado do novo Ensino Médio: uma análise sob as lentes da governamentalidade. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 26, n. 52, p. 350-372, 2022. DOI: 10.26694/rles.v26i52.3145. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3145> . Acesso em: 19 jan. 2023.
- SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo, SP: Paulus, 2007. 468 p
- SANTOS, L. R. A disciplina de Geografia e o discurso competente na terceira versão da base nacional comum curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 20–36, 2020. DOI: 10.46789/edugeo.v9i18.673. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/673> . Acesso em: 13 jan. 2022.
- SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo, SP: Edusp, 2005. 170 p.
- _____. **Pensando o espaço do homem**. – 5. ed., 3. reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.
- _____. **A natureza do espaço: técnica e tempo: razão e emoção**. 4. ed. 9. reimpr. São Paulo, SP: Edusp, 2017. 384 p.
- SANTOS, M; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 19. ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2016. 475 p
- SANTOS, P. K. C. **Relações entre cartografia escolar e raciocínio geográfico: estudo de caso em uma escola da rede estadual de São Paulo**. 12/08/2020 91 f. Mestrado em Geografia (Geografia Humana) Instituição de Ensino: Universidade De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Florestan Fernandes-FFLCH-USP
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Geografia**. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

SCHNEUWLY, B. Os gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In.: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004, p. 19- 34

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In.: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004, p. 61-80

SEEMAN, J. Entre usos e abusos nos mapas da internet. In.: ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Novo rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. - São Paulo: Contexto, 2011, p. 163-164.

SILVA, D. M. P. da. **Raciocínio Geográfico e Avaliação Formativa: uma análise aplicada ao Ensino Médio**. 27/06/2014 146 f. Mestrado em Geografia Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade de Brasília - BCE / UnB

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista** [online]. 2018, v. 34 [Acessado 29 Setembro 2021], e214130. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>.

SILVA, P. A; ASCENÇÃO ROQUE, V. de O; VALADÃO, R. C. Por uma construção do raciocínio geográfico para além do pensamento espacial (Spatial Thinking). In: **Anais do 5º Colóquio Internacional da Rede Latino-americana de Investigadores de Didática de Geografia**. Goiânia/Pirenópolis: Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG) / Universidade Federal de Goiás (UFG). pp. 73-83. Jun. 2018.

SIMÕES, W. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do Ensino Médio. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 45–59, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.752. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752> . Acesso em: 19 jan. 2023

SIPRIANO, B. F.; GONÇALVES, J. B. C. O conceito de vozes sociais na teoria bakhtiniana. **Revista Diálogos**. Relendo Bakhtin, v. 5, n. 1, 2017. Disponível em:

SOBRAL, A. **A filosofia primeira de Bakhtin: roteiro de leitura comentado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

SOJA, E. W. **Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1993. 324 p.

SOUZA, G. N. de. **As potencialidades da linguagem cinematográfica no ensino de Geografia: estudo em duas escolas públicas da rede estadual de São Paulo'** 09/12/2020 152 f. Mestrado em Geografia (Geografia Humana) Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: FLORESTAN FERNANDES - FFLCH USP

SOUZA, J. **A Elite do Atraso: da Escravidão à Lava Jato**. São Paulo: LeYa Editorial, 2017.

SOUZA, M. L. de. Com o estado, apesar do estado, contra o estado: os movimentos urbanos e suas práticas espaciais, entre a luta institucional e a ação direta. **CIDADES**, v. 7, n. 11, 2010, p. 13-47. Acesso em: 26 de junho de 2022. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/cidades/article/view/12223>

_____. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2018. 319 p

TOLDO, C.; MARTINS, G. S. P. A BNCC e os gêneros discursivos uma análise das habilidades de língua portuguesa para o Ensino Fundamental I. **Leitura**, [S. l.], n. 67, p. 269–281, 2020. DOI: 10.28998/2317-9945.2020v0n67p269-281. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/11081> . Acesso em: 19 jul. 2022.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organização de Michel Cole. Tradução de José Cipolla-Neto. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes/Selo Martins, 2007. 182 p.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**: (texto integral, traduzido do russo pensamento e linguagem). Tradução de Paulo Cesar Bezerra. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2009. 496 p

VIGOTSKI, Lev, LEONTIEV, A., LURIA, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Ícone Editora, 12ª Edição, 2014.

VIEIRA, V; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. 2ª ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

VLACH, V. R. F. Ensino de Geografia, pesquisa, referenciais teórico-metodológicos: a atuação dos jovens no mundo atual. In.: CAVALCANTI, L. de S; BUENO, M. A; SOUZA, V. C de. (Orgs.). **Produção de conhecimento e pesquisa no ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011. p. 13-26.

VOLÓCHINOV, V. A função social da palavra. VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019, p. 306-338.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017, 373p.

XAVIER, M. M. Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva. São Paulo: Mentis abertas; Campina Grande: EDUFCEG, 2020, p. 256p

ZANDWAIS, A. Bakhtin/Voloshinov: condições de produção de *Marxismo e filosofia da linguagem*. BRAIT, B. (Orgs.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. – 2. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018, p. 97-116

APÊNDICE A - Atividade 1- Mudanças climáticas: Pesquisa no Instagram

Olá, turma. Espero que estejam todas e todos bem. Iniciaremos estudando o tema das Mudanças Climáticas. A partir deste tema estudaremos outras questões que dizem respeito a outros conteúdos do 1º ano.

Objetivo de aprendizagem: Pesquisar algumas postagens no Instagram sobre as mudanças climáticas.

Experiência de aprendizagem

Nesse primeiro momento não é necessário se preocupar com as definições. Importante agora é encontrar alguma postagem que se aproximem do que vocês acham que são mudanças climáticas. Vocês devem selecionar uma postagem e justificar em que medida isso se relaciona com o que vocês sabem ou pensam sobre o tema. Vocês podem pesquisar usando alguma (#) por exemplo, porque dela podem aparecer inúmeras portagens relacionadas. Se atentem a não apenas 'printar' a imagem da postagem, mas também o texto ou a legenda que pode a acompanhar. Para os alunos que não possuem Instagram, usem o Google normalmente e selecionem a imagem.

Questão 1. O que são mudanças climáticas? Responda a partir do que você sabe sem pesquisar na internet.

Pesquise no Instagram uma postagem, 'printe' e poste aqui uma que mais se aproxima do que você pensa sobre as mudanças climáticas. (Os alunos deveriam fazer o upload no formulário on line).

Por que você escolheu esta imagem?

Fale um pouco sobre quem fez a postagem, se se trata de um perfil pessoal, se de algum artista, jornal, político, ONG, governamental, científico, entre outros. Investiguem o perfil do qual a postagem foi retirada.

APÊNDICE B - Atividade 2 - Clima amazônico

Nesta atividade, aprenderemos noções de funcionamento do clima amazônico e como a floresta participa desse processo. Observe atentamente as imagens leia as questões e responda o que se pede. O trabalho pode ser feito em grupo de até quatro membros.

Problema de pesquisa: A floresta desenvolveu funções ecológicas para produzir seu próprio clima. Ao longo de milhares de anos, a floresta resistiu a diversas mudanças climáticas. Como a Amazônia produz o seu próprio clima?

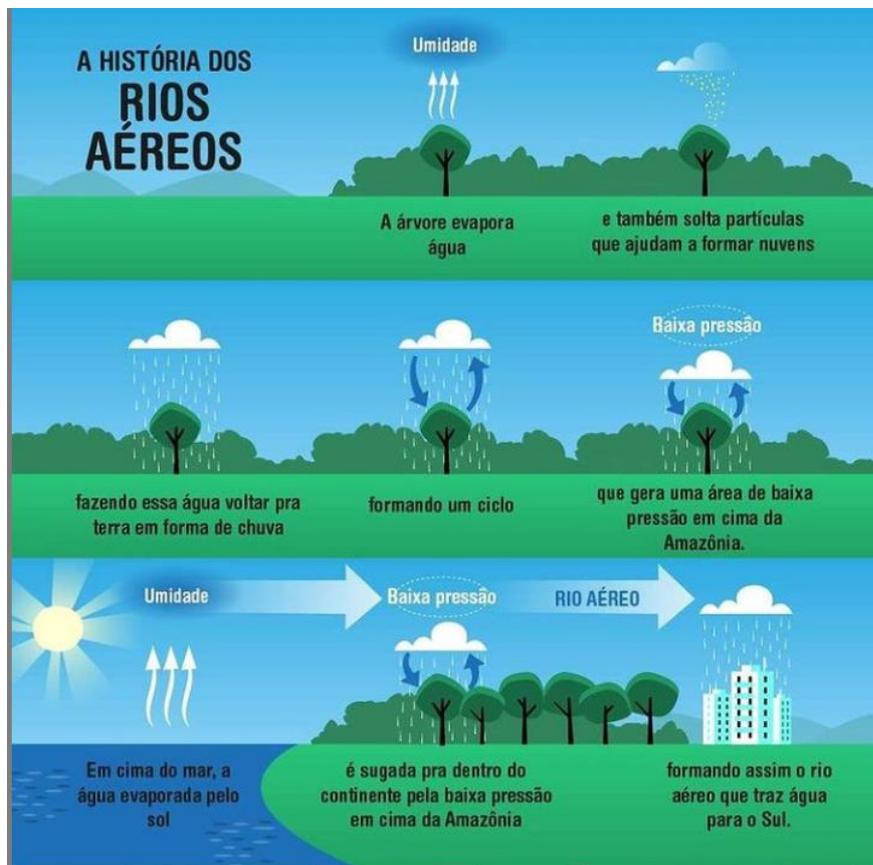
Imagem 01.



Imagem 02.



Imagem 03.



Questão 1: Qual mecanismo a floresta amazônica desenvolveu para produzir a própria chuva? Como isso acontece?

Questão 2: Como surge a baixa pressão a Amazônia e qual o papel desempenhado por ela?

Questão 3: Em baixas latitudes, onde a floresta amazônica está localizada, na Linha do Equador, a quantidade de calor absorvida pela Terra e que é emitida pelo Sol, é maior que em latitude médias e altas. Isso dar condições para que oceano, continente e floresta se interagem. Tente explicar: como essa interação acontece? E as consequências disso para o clima amazônico?

Questão 4: Amazônia desempenha papel importante no clima de nosso país. Explique por que a nossa região Sudeste não é um deserto. Identifique todos os elementos naturais apresentados no vídeo e suas respectivas funções. Apresente argumentos explicativos para fundamentar sua resposta. Assista o vídeo e responda à questão. Acesso o vídeo pelo link ao lado: <https://www.youtube.com/watch?v=uxgRHmeGHMs&t=2s>

A sua hipótese foi confirmada? SIM () NÃO ()

Questão 5: Volte a sua hipótese inicial e escreva o que de novo você aprendeu hoje. Identifique elementos que não estavam presentes inicialmente, acerca da Amazônia que você não sabia. Faça uma comparação entre esses dois momentos.

Inicialmente eu pensava que ...

Depois do que estudei hoje, percebi que...

Questão 6: A posição espacial na qual a Amazônia está situada é bastante favorável para o clima de todo o país. Diferente de outros lugares no mundo que, normalmente são áreas desertas, São Paulo deve agradecer a que fatores naturais pela abundância de suas chuvas?

Questão 7: Essa forma de aprender ajudou de alguma forma? SIM () NÃO ()

Justifique a resposta anterior.

APÊNDICE C - Atividade 3 - La Niña e a seca como evento extremo

Como já foi discutido em aulas anteriores, as mudanças climáticas alteram os padrões de chuva, ou seja, há lugares que chove mais e outros que podem chover menos. Vimos também que outros eventos tendem a ganhar maior intensidade e aumento da frequência de ocorrência, como são os casos de deslizamentos de terra, inundações e incêndios florestais.

Nesta aula, estudaremos outro fenômeno natural que tem se agravado com as mudanças climáticas - a seca - e que já registra um quadro crítico neste ano de 2021, em alguns estados brasileiros.

Vale lembrar que as mudanças climáticas sempre existiram. É um fenômeno natural, mas as atividades humanas têm agravado seus efeitos, ou têm condicionado os sistemas naturais de maneira muito rápida, como veremos a seguir.

PARTE 1

CONTEXTO DE ESTUDO: UM PROBLEMA A SER RESOLVIDO

O Sistema Nacional de Meteorologia (SNM) emitiu na sexta (28 de maio de 2021) um alerta de emergência hídrica entre junho e setembro para cinco Estados — Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso do Sul, São Paulo e Paraná.

A falta de chuvas é considerada crítica na região da bacia do rio Paraná, que concentra importantes usinas hidrelétricas, como Jupia, Ilha Solteira, Porto Primavera e Itaipu.

O comunicado se soma a uma sequência de notícias que expõem uma das piores secas que o país já enfrentou, concentrada na região Centro-Sul.

[...] as hidrelétricas do país receberam o menor volume de chuvas em 91 anos. A situação piorou em abril, conforme o Índice Integrado de Seca (IIS) do Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (Cemaden) com intensificação da seca em relação a março.

A área mais afetada no período estava localizada entre São Paulo, Mato Grosso do Sul, sul de Goiás e oeste de Minas Gerais. Nessa região, 248 municípios estavam em condições consideradas de seca extrema, uma categoria anterior ao pior da escala de cinco níveis, a seca excepcional.

Após ler o contexto de estudo, elabore uma hipótese sobre o problema, ou seja, elabore uma resposta inicial que, posteriormente, deverá ser verificada.

Na sua opinião, por que o evento SECA está ocorrendo este ano no Brasil? Como é possível que haja falta de água em um país como o Brasil, conhecido pelos seus imensos rios?

Após responderem as questões colocadas. Acesse o link abaixo e estude um pouco o fenômeno da seca e sua repercussão em nosso país.

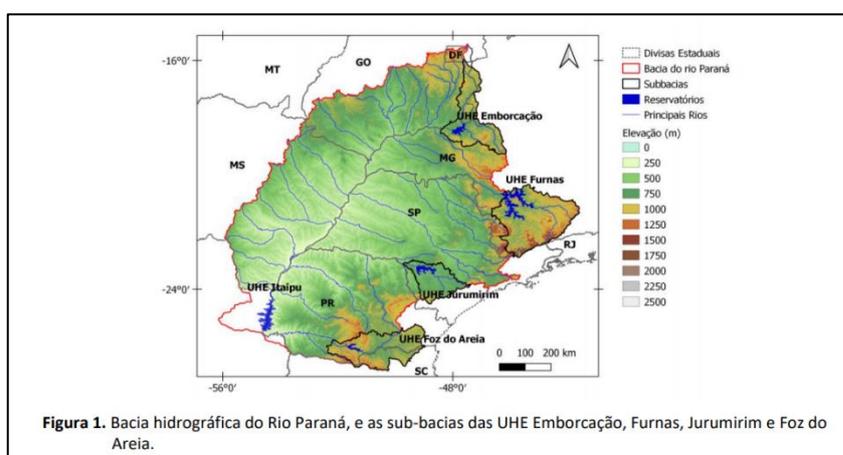
Link: https://docs.google.com/document/d/17qSKET07pHb6bbyrPoBN20zZ0-jaHutHmSonBh_WXzQ/edit?usp=sharing

Responda com base no texto " SECA: um evento extremo".

1. Quais são os mecanismos naturais que atuam no fenômeno da seca?
2. Como a seca pode alterar o ambiente de outras regiões do Brasil?
3. Por que a seca está ocorrendo apenas no Centro-sul do Brasil e não nas Regiões Norte e Nordeste?

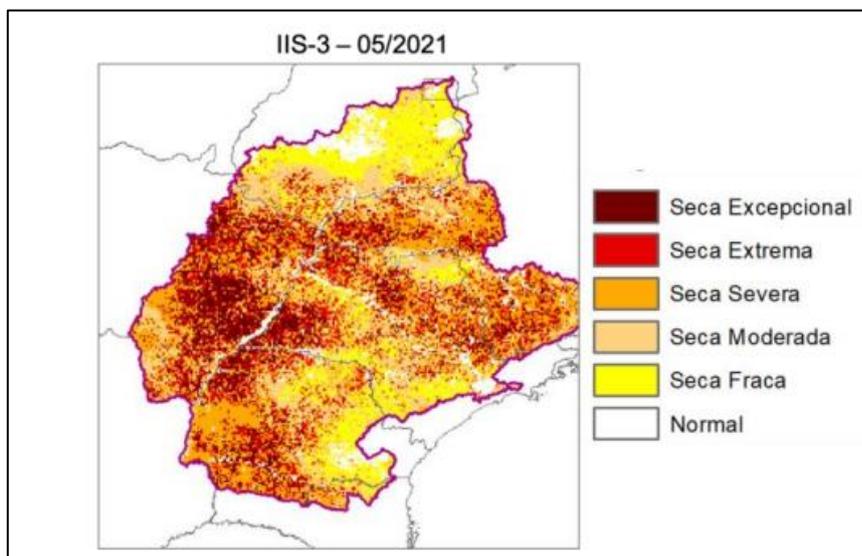
PARTE 2 - Estudando com mapas

O mapa abaixo representa a bacia hidrográfica do Rio Paraná. Observe que este rio principal se localiza na porção mais baixa da bacia, recebendo água de vários outros rios. Esta bacia está localizada em estados como SP, MG, PR, MS, GO, SC. O curso das águas segue da parte mais alta para a mais baixa. A bacia comporta outras bacias menores. Cada cor que aparece na legenda representa uma determinada altitude do terreno variando do azul claro (+ baixa) e até a branca (+ alta). Observe na imagem e responda as próximas questões.



4. Observando a quantidade de rios que a Bacia do Paraná e sua posição espacial de que maneira o fenômeno La Niña interfere na disponibilidade de água desta bacia?

Observe o mesmo mapa da Bacia abaixo, mas agora com informações sobre a distribuição espacial dos diferentes tipos de seca. Cada cor representa uma intensidade que vai da cor branca (estado normal) até o marrom (seca excepcional). Agora responda as próximas questões.



A partir do mapa acima, avalie a situação atual da seca na região da Bacia do Rio Paraná, respondendo a seguinte questão: Como está distribuída espacialmente as diferentes intensidades da seca? Argumente descrevendo evidências a partir da leitura do próprio mapa.

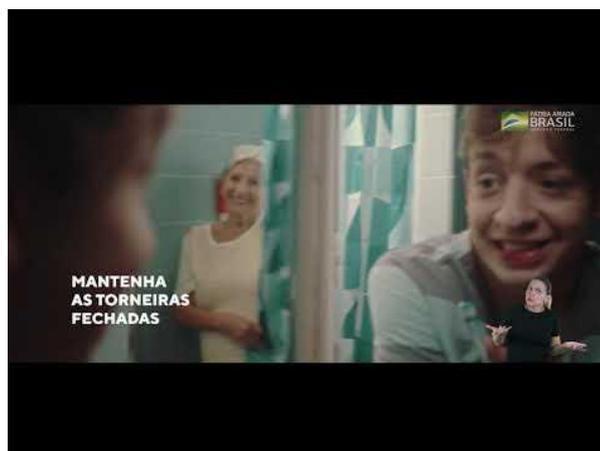
5. A partir do mapa, é possível dizer que os impactos da seca serão os mesmos em toda a bacia?

SIM () NÃO () TALVEZ ()

6. Por que você optou por essa resposta? Responda com base no mapa da seca acima.

Para finalizar, vamos observar a propaganda abaixo que buscou conscientizar a população do desperdício da água e da energia elétrica. Em seguida responda as questões.

VIDEO



7. Qual a mensagem da propaganda?
8. A propaganda responsabiliza cada consumidor individual pelo consumo da água e da energia elétrica, chamando cada um a fazer sua parte. Você concorda com isso? Justifique sua resposta.

Agora observe atentamente o consumo da água na imagem abaixo. O "Manual de Usos da Água no Brasil", da Agência Nacional de Águas (ANA) mostra que agricultura irrigada continua a maior gastadora de água do país, impulsionada pela exportação de grãos e cana. O setor demandou 1.084 m³/s em 2017, respondendo por 52% de toda a vazão retirada e 68,4% da vazão consumida. Esses dados são importantes para o governo planejar a gestão de recursos hídricos e a infraestrutura hídrica nacional. As projeções indicam que o Brasil vai gastar muito mais água na próxima década e, ao mesmo tempo, não tem cuidado de seus mananciais e reservas. Centenas de municípios brasileiros estão em situação de stress hídrico. Os setores que mais gastam água precisam encontrar meios de economizar, não poluir e reutilizar água. Responda a próxima questão.



9. Como se vê na imagem acima, os dados apresentam uma relação oposta ao que a propaganda coloca para cada um de nós. Na propaganda apenas a população é chamada a economizar, mas quem mais gasta água não é ela, e sim, a agricultura. Na sua opinião, como essa propaganda poderia tratar essa questão controversa, considerando que tanto a população quanto as atividades produtivas precisam da água?

APÊNDICE D - Atividade 4 - Documentário *Quentura*

Agora que já estudamos o clima da Amazônia, é hora de estudar a Mudança Climática (MC) a partir do olhar das mulheres indígenas na escala local. Para tanto, o faremos a partir de um curto documentário chamado “*QUENTURA*”. Essa produção mostra a MC a partir da vida de diferentes indígenas, em especial as mulheres. Nele será possível identificar que os povos originários possuem uma visão muito diferentes dos não-indígenas, o que alarga o entendimento da questão e põe novas questões ao debate. As imagens foram retiradas do próprio documentário.

OBJETIVOS DA ATIVIDADE

Discutir os modos de existência de alguns povos indígenas amazônicos, como percebem e enfrentam as MC.

Aprender a partir de conhecimentos não científicos o tema das MC.

Relacionar a MC com as mudanças na floresta.

LINK DO VÍDEO: <https://player.vimeo.com/video/307734732>

Ativando conhecimentos

Nesta seção, apresente seus conhecimentos sobre a palavra *QUENTURA*. Vamos começar a partir do que já sabemos. (As imagens utilizadas nesta atividade tiveram o objetivo de relembrar as passagens no documentário – pessoas e situações).

Você já ouviu a palavra *Quentura*? Sabe o que ela significa? Anote aqui alguns temas que você acredita que serão contemplados analisando o título do documentário e a imagem acima.

Agora, assista ao vídeo, e veja se você acertou os temas. Coloque aqui o que você acertou ou errou.

A partir do documentário, o que pode ser considerado *Quentura*?

Aprendendo com o saber indígena

1. Como as indígenas percebem as modificações da paisagem local?



2. Quando a indígena fala da fumaça e do aparecimento da malária e de gafanhotos, do que ela está falando? Isso pode ser considerado reflexo de quê?



-
3. Os antigos falavam que vai chegar fome. Tinha muita roça, tinha muita planta, vários tipos de planta. Hoje em dia quase não tem. Mudou eu sei que mudou, tá mudada. Eu sei porque tá diminuindo os peixes. Porque da *Quentura* também. Esquentava, mas não esquentava muito, né. Hoje em dia, muito quente. O que isso se deve?



-
4. "Nós tínhamos muito trabalho. Era assim que nós vivíamos. No período da enchente tinha muito peixe. E também no tempo da seca ia surgindo muito peixe. Hoje o tempo mudou muito. As enchentes não vêm no período certo. E as rãs juís dependem da enchente. Antigamente a enchente vinha no período certo. Muita coisa mudou e nós nem percebemos o tempo da piracema." Aponte e discuta quais fenômenos naturais estão sendo alterados na Amazônia e como isso tem ocorrido.



-
-
5. Observe o seguinte trecho: "Com tanta *Quentura* nas nossas plantações atualmente, o abacaxi fica desse jeito. Seca, apodrece, não dá mais para colher. [...] não dá mais para plantar pimenteiras. O percevejo, antes não tinha esse inseto." Agora discuta, com suas palavras, a relação entre produtividade da plantação rural e o aumento da temperatura do ar a partir do saber indígena.



-
-
6. Como é a relação das mulheres indígenas com o cultivo das plantas? Quais elementos da cultura indígena e do saber ancestral são possíveis notar nessa parte do documentário?



-
-
7. Há uma preocupação entre as mulheres indígenas com relação às mudanças climáticas. Destaque essa preocupação e a relacione com o papel da mulher indígena na conservação de práticas e saberes ancestrais.



-
-
8. Como foi possível perceber em todo o vídeo, os indígenas têm uma íntima relação com a floresta amazônica. De que maneira os povos indígenas podem contribuir para a diminuição das mudanças climáticas?



-
-
9. Deixe aqui as suas impressões sobre o documentário. Registre o que mais chamou atenção e justifique sua resposta.
-
-

APÊNDICE E - Atividade 5 – Documentário “Sob a pata do boi”

Objetivos da Atividade:

Assistir o documentário “Sob a pata do boi”.

Produzir um texto reflexivo sobre o documentário na plataforma Padlet.com.

Link do Vídeo: <https://www.videocamp.com/pt/movies/sob-a-pata-do-boi>

“A Amazônia tem hoje 85 milhões de cabeças de gado, três para cada habitante humano. Na década de 1970, o rebanho era um décimo desse tamanho e a floresta estava quase intacta. Desde então, uma porção equivalente ao tamanho da França desapareceu, da qual 66% virou pastagem. A mudança foi incentivada pelo governo, que motivou a chegada de milhares de fazendeiros de outras partes do país. A pecuária tornou-se bandeira econômica e cultural da Amazônia, no processo, elegendo poderosos políticos para defender a atividade. Em 2009, o jogo começou a virar quando o Ministério Público obrigou os grandes frigoríficos da região a se tornarem responsáveis por monitorar as fazendas fornecedoras de gado e não comprar daquelas que têm desmatamento ilegal. Sob a Pata do Boi é um documentário de média metragem (49 minutos) que conta essa história. Dirigido por Marcio Isensee e Sá, o filme é uma produção do site ((o)eco, de jornalismo ambiental, e do Imazon (Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia).”

Imagem da atividade na plataforma.

The screenshot shows a Padlet board with a green background. At the top, it says 'padlet.com/dneves1987/k4omg6mhp635vtt'. The board title is 'SOB A PATA DO BOI - COMENTÁRIOS'. Below the title is a paragraph of text about the Amazonian beef industry. There are five comment cards visible:

- Miguel Silva Bezerra:** O documentária retrata bastante o desmatamento da Amazônia, e como a gente não enxerga e continuamos prejudicando a amazônia, isso afeta em mudanças climáticas, afeta fauna e flora brasileira e etc, além de afetar bastante a vida dos seres humanos
- Yasmin Batista- 1A:** o documentário retrata a realidade da pecuária na Amazônia e como pode está prejudicando diretamente o meio ambiente, com desmatamentos ilegais e a ganância do ser humano para estar cada vez mais lucrando com essa destruição
- GIOVANNA SANTOS PETINATTE 1A:** O documentário "Sob a pata do boi" retrata a realidade da pecuária na Amazônia e os problemas que esta acarreta. Nele é possível ver como essa atividade começou na floresta com o apoio do governo, o qual incentivou muitos fazendeiros a irem para o local produzir gado, e a partir disso começou um
- Leonardo Augusto Della Rosa 1ºA:** O documentário nos mostra uma verdade que muitas vezes não enxergamos mesmo estando estampada na nossa cara. O desmatamento na Amazônia é algo que vai afetar bastante em nossas vidas, pois vai abaixar muita a umidade do ar, além de afetar nossas vidas, vai afetar também a vida das pessoas mundo a fora.
- Henrique Oliveira Porto Pessoa 1A:** O documentário mostra coisas que no dia dia não percebemos o quanto nos afeta. O desmatamento da Amazônia é algo que interfere na vida não só de pessoas que vivem lá, mas sim de todas as pessoas que vivem no Brasil e de alguns países vizinhos.

At the bottom, there is a comment card for **Fernanda Camilly - 1ºADM** which is partially cut off.

APÊNDICE F – Atividade 6 - Produção de fanzines

Objetivo da atividade: produzir um fanzine que tematize as mudanças climáticas a partir dos instrumentos construídos ao longo das atividades.

No início das aulas, foi sugerido a cada um de vocês que falasse com suas próprias palavras o que são as mudanças climáticas e escolhessem uma imagem que melhor representasse o que cada um pensa a respeito do assunto. Nesta atividade, vocês poderão comunicar o que aprenderam sobre o tema apresentando o que acham significativo a partir do que aprenderam. Fiquem à vontade para explorar com criatividade o conteúdo.

Seguem abaixo alguns links de vídeos que ajudarão na produção do fanzine.

Links:

Como fazer um Zine ou Fanzine - Dicas de Como colorir

<https://www.youtube.com/watch?v=iAd9xJwuDIU>

Tutorial: como fazer uma zine

<https://www.youtube.com/watch?v=MmGzq2vzO2M>

Como fazer UM Fanzine de Bolso (Pocket Zine)

<https://www.youtube.com/watch?v=6JKoHJoeYxE>

FANZINE, O QUE É? COMO FAZER?

<https://www.youtube.com/watch?v=qu28nAC91lc>