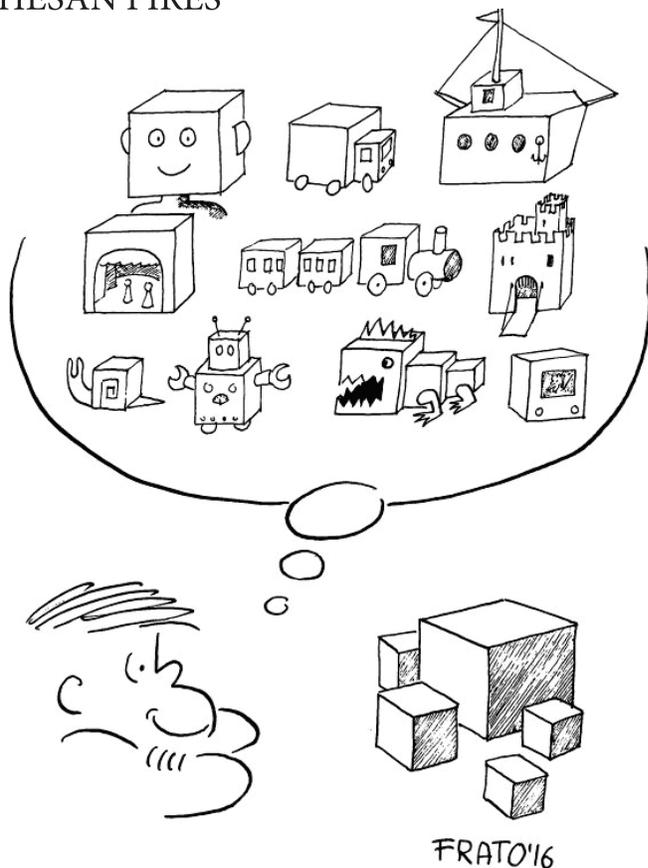


LANA DE SOUZA CAVALCANTI
MATEUS MARCHESAN PIRES
(Orgs.)



GEOGRAFIA ESCOLAR

DIÁLOGOS COM VIGOTSKI

LANA DE SOUZA CAVALCANTI
MATEUS MARCHESAN PIRES
(Orgs.)

GEOGRAFIA ESCOLAR **DIÁLOGOS COM VIGOTSKI**



Goiânia, GO | 2022

© Autoras e autores – 2022

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Decreto nº 1.825,
de 20 de dezembro de 1907.

Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Catalogação na Fonte.



C&A ALFA
COMUNICAÇÃO

Presidente
Luiz Carlos Ribeiro

Revisão Geral
Paulo Maretti

Projeto Gráfico
Adriana Almeida

Conselho Editorial

Andréa Coelho Lastória (USP/Ribeirão Preto)
Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena (UNESP/Ourinhos)
Carolina Machado Rocha Busch Pereira (UFT)
Denis Richter (UFG)
Eguimar Felício Chaveiro (UFG)
Lana de Souza Cavalcanti (UFG)
Loçandra Borges de Moraes (UEG/Anápolis)
Míriam Aparecida Bueno (UFG)
Vanilton Camilo de Souza (UFG)

Desenho da capa: Una caja de cajas - Francesco Tonucci
*(Agradecemos ao desenhista e pedagogo Frato por ceder
o uso da imagem que ilustra a capa deste livro.)*

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)
(Elaboração: Filipe Reis – CRB 1/3388)

G345 Geografia escolar : diálogo com Vigotski / Lana de Souza Cavalcanti ; Mateus Marchesan Pires (Orgs.). – Goiânia : C&A Alfa Comunicação, 2021.
332 p.

ISBN 978-65-89324-29-4

1. Geografia escolar. 2. Lev Vygotsky. I. Cavalcanti, Lana de Souza. II. Pires, Mateus Marchesan.

CDU: 910.1

SUMÁRIO

Apresentação	7
--------------------	---

DIÁLOGOS TEÓRICOS I

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO CONCEITUAL

1	A relação de professores e alunos com os conhecimentos geográficos: Fundamentos da teoria histórico-cultural para o processo de ensino e aprendizagem ..	12
	<i>Lana de Souza Cavalcanti</i>	
2	A mediação simbólica dos meios visuais no ensino de Geografia: Contribuições da teoria histórico-cultural.	33
	<i>Mateus Marchesan Pires</i>	
3	La teoría histórico-cultural y la enseñanza de la Geografía en la Secundaria Básica cubana.	53
	<i>Freidy Félix García Martínez</i>	
	<i>Yaribey Alfonso Pérez</i>	
4	Vygotsky e a construção de sistemas conceituais: contribuições para a Geografia escolar	73
	<i>Eliana Marta Barbosa de Moraes</i>	

5	Pensamento Humano em Vigotski: Elementos para a abordagem da Geografia escolar	90
	<i>Karla Annyelly Teixeira de Oliveira</i>	

DIÁLOGOS TEÓRICOS II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

6	Problemáticas conceptuales para el desarrollo del pensamiento geográfico: una aproximación desde la perspectiva histórico-cultural de Vigotski.	106
	<i>Fabián Araya Palacios</i>	
7	Abordagem histórico-cultural: Unicidade teórico-metodológica para o ensino de Geografia	126
	<i>Ismael Donizete Cardoso de Moraes</i> <i>Marilene Marzari</i>	
8	A busca de sentidos e significados na profissão professor de Geografia	146
	<i>Mafalda Nesi Francischett</i>	
9	Formación de conceptos geográficos, una experiencia mexicana en el nivel bachillerato	165
	<i>Sandra Cruz Alejo</i>	
10	Pensamento geográfico no contexto da formação inicial do professor de Geografia: uma análise a partir da teoria histórico-cultural	184
	<i>Luline Silva Carvalho Santos</i> <i>Vanilton Camilo de Souza</i>	

DIÁLOGOS TEÓRICOS III
A PESQUISA COM A ESCOLA BÁSICA

- 11 “Para achar algum lugar escondido”: as vivências espaciais e a Cartografia com crianças ou o anunciar do novo 205
Andressa Moreira Tagliate
Jader Janer Moreira Lopes
- 12 “Aqui neste lugar eu vejo o mundo de outro ângulo”: Pressupostos da teoria histórico-cultural vivificados com as crianças e a Geografia nos anos iniciais 227
Denise Wildner Theves
- 13 Bairro-vivência: Encontrando crianças, desenhos e Lev Vigotski nas Geografias de um bairro de Juiz de Fora-MG. 243
Carla Cristiane Nunes Nascimento
- 14 Ensino de Geografia com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental: Reflexões acerca da mediação didática a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural 264
Fabiana Rodrigues Oliveira Queiroz
- 15 Raciocinar geograficamente demanda muitas coisas, ver não é uma delas: ensino de Geografia, raciocínios geográficos e cegueira congênita 285
Flávia Gabriela Domingos Silva
Miriam Aparecida Bueno
- 16 Ensino de Geografia para alunos surdos: o bilinguismo como possibilidade de aprendizagem 305
Célia Ferreira dos Reis
Adriany de Ávila Melo Sampaio
- Sobre os/as autores/as 323

APRESENTAÇÃO

A produção deste livro foi um ato de resistência. As formulações teórico-práticas aqui apresentadas – por nós, organizadores, professores, pesquisadores, intelectuais, autores dos textos – são parte de um processo que se iniciou antes e que pretende ter sua continuidade após sua produção, mas que, certamente, é marcado pelo contexto de graves crises: sanitária, política, social, econômica. Por essa razão, não poderíamos iniciar essa apresentação sem mencionar esse contexto e a resistência a ele. Em tempos de incerteza, de tristeza e perdas associadas à pandemia (Covid-19), de negação e desvalorização da ciência e da educação, produzir um livro como este, sobre caminhos teóricos e metodológicos, orientados explicitamente por uma linha epistemológica, para potencializar a aprendizagem e a formação de crianças e jovens com a ajuda de conhecimentos da ciência geográfica, é resistir e apostar nas possibilidades do devir, nas possibilidades do vir a ser, da utopia. Resistir, persistir, insurgir, não desistir dos nossos projetos e trabalhar para desenvolvê-los, ainda que em situações tão difíceis, foi o que fizemos e faremos em busca de participar na construção de um mundo melhor.

Os textos foram reunidos no livro em razão da proximidade que eles têm por gravitarem em torno de princípios teórico-metodológicos e conceitos comuns para o ensino de Geografia, ainda

que com suas diferenças e diversidades de enfoques. Entre esses princípios e conceitos, na linha da Teoria Histórico-Cultural, podemos destacar a convicção do papel crucial do contexto sócio-histórico-cultural no processo de desenvolvimento das funções mentais superiores dos sujeitos. Por esse princípio, os autores dos textos defendem que a aprendizagem escolar (parte do contexto exterior ao indivíduo, intersubjetivo) é marcante para o desenvolvimento dos alunos (cujo processo de desenvolvimento é interno, intrassubjetivo). Nessa linha, são explorados, nos diversos textos do livro, os papéis que desempenham na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos os processos de internalização, a mediação cognitiva e didática, a zona de desenvolvimento proximal, a formação de conceitos e o sistema conceitual, a palavra, o sistema de sentidos e significados da palavra.

Especificando um pouco mais as possibilidades dialógicas que os textos propõem e proporcionam, salientamos o entendimento teórico, em alguma medida compartilhado, sobre nosso campo disciplinar específico. Podemos dizer, nesse sentido, que os textos e seus autores se aproximam porque participam de um movimento da Geografia escolar que busca realizar-se pautada em sua relevância social. Seu papel social é o de ajudar os alunos, em todos os níveis de ensino, a se desenvolverem intelectual, afetiva e socialmente com a Geografia, aprendendo a pensar geograficamente sobre o mundo, aprendendo a se importar com ele, percebendo sua complexidade, seus problemas, suas contradições e seus desafios. Tudo isso na aposta, com Soja, de que “a Geografia é uma maneira extremamente interessante de compreender o mundo” (In BENACH, N. y ALBET, A., p. 53).

Organizamos os textos agrupando-os em três grandes temáticas, na tentativa de atribuir, ao nosso parecer, maior possibilidade de articular suas contribuições. Porém, entendemos que, obviamente, cada contribuição contém sua potência, levando o leitor a compreender diversos elementos do legado de Vigotski e seus seguidores, que podem ajudar os professores de Geografia a elaborarem e

a desenvolverem seu trabalho. É necessário explicar que a grafia do autor central dessa obra, Lev S. Vigotski, nas inúmeras referências a ele nos artigos e livros no Brasil, aparece de formas variadas, ora com y, ora com i. Neste livro, estão sendo respeitadas as escolhas dos autores de cada texto, bem como a nossa própria, enquanto autores e organizadores do livro. No caso dos organizadores deste livro, optamos pela grafia mais recentemente adotada em traduções para o português (VIGOTSKI, 2009, 2010, 2021), que escrevem o nome do autor com a letra I: Vigotski.

Na primeira parte do livro, intitulada *Diálogos Teóricos I: o ensino de Geografia e a formação conceitual*, reunimos textos que tratam do processo de ensino e de aprendizagem na Geografia, abordando os modos como ocorre a formação do pensamento teórico-conceitual geográfico e o papel da linguagem nesse processo.

Na segunda seção – *Diálogos teóricos II: a formação de professores de Geografia*, os textos são reunidos por focarem reflexões sobre processos de formação de professores orientados pela meta principal de atuar profissionalmente com as orientações do pensamento vigotiskiano, assim como com seus princípios e conceitos.

Na terceira, *Diálogos teóricos III: a pesquisa com a escola básica*, os textos reunidos relatam experiências com alunos da escola básica em diferentes contextos, focando sua infância, a aprendizagem de estudantes, as necessidades educativas especiais como a cegueira e a surdez, orientadas por princípios e conceitos da Teoria Histórico-Cultural.

Temos, enfim, uma enorme alegria e satisfação por ter concluído o presente projeto e por trazer a público um conjunto de reflexões, produções e propostas teórico-práticas oriundas de autores e pesquisas de diversas instituições e regiões do Brasil e da América latina (Cuba, Chile e México). Acreditamos que tal conjunto de textos é de grande contribuição para continuar os estudos com aprofundamento teórico e metodológico na área do ensino de

Geografia, um campo já legítimo de pesquisa acadêmica e de ações cidadãs comprometidas com a construção de novas realidades naturais e sociais.

Os organizadores

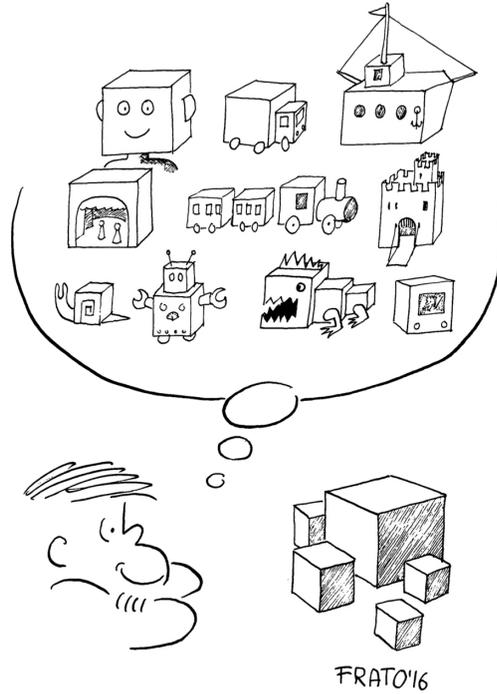
Referências

BENACH, N. y ALBET, A. Edward W. Soja. **La perspectiva postmoderna de un geógrafo radical**. Barcelona, Es. Icaria Editorial S.A., 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem** / tradução Paulo Bezerra. – 2ª. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Biblioteca pedagógica)

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica** / tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. – 3ª. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. – (Coleção textos de psicologia)

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L.S. Vigotski; organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. – 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2021.



DIÁLOGOS TEÓRICOS I

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO CONCEITUAL

A RELAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS COM OS CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS

*Fundamentos da teoria histórico-cultural
para o processo de ensino e aprendizagem*

LANA DE SOUZA CAVALCANTI

No contexto da sociedade atual, global e brasileira, marcada pelas demandas de desempenho, resultados, eficiência, rapidez (CHARLOT 2020; HAN, 2017; entre outros), há um risco de que as metas educativas ligadas a projetos de humanização não prevaleçam. Nele, as práticas cotidianas podem se tornar excessivamente alinhadas com aquelas demandas. Para atuar como resistência a esse contexto, são pertinentes as questões: Qual o papel da escola hoje, nos diferentes lugares do planeta? Que concepções sobre finalidades da escola no mundo atual perpassam as representações dos diferentes segmentos da sociedade? Como alunos e professores relacionam-se com a escola e com os conhecimentos que ela veicula?

Nesse sentido, meu trabalho investigativo tem abordado o processo de ensino e de aprendizagem na Geografia, para propiciar aos alunos referências que contribuam com seu desenvolvimento pleno. Para realizá-lo, a contribuição de Vigotski e de especialistas em seu pensamento, como Piño (2005, 2006); Daniels (2002); Engeström (2002), é fundamental. Em vários textos (CAVALCANTI, 2005, 2012, 2019), sistematizei minha leitura de Vigotski, selecionando aspectos ligados a componentes do ensino. Aqui, retomo conceitos-chave do autor sobre desenvolvimento e aprendizagem humanos, com a pre-

tensão de avançar em sua compreensão e, com isso, apresentar novas maneiras de articular tais concepções em uma proposta de ensino de Geografia. Com esse objetivo, inicio o texto marcando tópicos desse autor para a compreensão do processo de desenvolvimento humano e da sua relação com a aprendizagem. Na sequência, destaco os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de mediação e de processo de formação de conceitos científicos, entre os quais estão os da Geografia. Esses pontos são base para um aprofundamento a respeito de relações que alunos e professores estabelecem com o conhecimento geográfico na escola e seus desdobramentos para as ações de ensinar.

Tópicos essenciais do legado da produção de Vigotski para a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano

Para essa linha teórica, o desenvolvimento das pessoas é um processo complexo com raízes filogenéticas, ontogenéticas e socio-genéticas (história sociocultural, como denominam WERTSCH e TULVISTE, 2002). Ou seja, o processo que produz um sujeito adulto, com desenvolvimento intelectual “normal”, resulta de sínteses da história da humanidade, da história de vida desse sujeito e de sua inserção/participação em um contexto cultural e social. Há, assim, uma articulação única dessas raízes do sujeito que configura sua identidade (ou identidades), seu modo de operar e de pensar. Nessa compreensão, o sujeito e sua subjetividade são forjados na vida social, na intersubjetividade, pois resultam de uma interação dialética entre o sujeito e o social. Argumentando de outro modo, ao nascer, esse sujeito encontra um mundo material, social e simbolicamente produzido, e, em processo ativo/criativo em sua vida, por internalização de sentidos e significados, ele se estrutura como ser de práticas e como ser pensante. O movimento que resulta, portanto, no desenvolvimento humano ocorre do mundo objetivo (social e natural) para o mundo subjetivo. Há, nesse movimento, uma tensão entre o sujeito, em relação com outros sujeitos, com a

realidade (o mundo) e com processos internos de produção de sentidos do mundo e de si mesmo. Nessa tensão, são igualmente ativos o sujeito e a realidade com a qual ele interage.

Portanto, o desenvolvimento humano não parte unilateralmente do sujeito para o mundo, mas movimenta-se do mundo (do qual ele próprio faz parte) para um sujeito em permanente devir. São importantes aí não só os condicionantes histórico-culturais do sujeito, mas também sua produção de sentidos. O que o sujeito aprende é resultado, assim, de suas condições internas, da inteligência, dos sentidos, mas depende fundamentalmente de suas relações com o meio e com os outros, e de como ele se apropria de suas experiências com tal contexto. Segundo uma celebre formulação de Vigotski (1988, p. 114):

Todas as funções psíquico-intelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Os especialistas em Vigotski comentam o percurso de sua produção, identificando na fase final o desenvolvimento mais explícito do papel da linguagem na prática social (MINICK, 1997). Nessa fase, Vigotski enfatiza que a linguagem tem função de comunicação e de interação social, além de controle do pensamento, e que os processos de desenvolvimento e aprendizagem são sociais. Nesses processos, o pensamento articula diferentes funções superiores resultantes da relação entre o comportamento individual e a participação social.

Avançando em sua explicação, Vigotsky apresenta a palavra e seu significado como abstração e generalização, como unidade de análise do pensamento, estabelecendo uma unidade entre esses processos e o desenvolvimento social. Especialistas insistem em acentuar a importância que Vigotski dá à origem social do pensa-

mento (WERTSCH e TULVISTE, 2002). Porém, apontam fragilidades nele por não ter, segundo entendem, desenvolvido suficientemente sua compreensão de cultura e de seu papel na subjetividade, dando margem para que se interprete seu pensamento como expressão de eurocentrismo e evolucionismo.

Entende-se, nesse sentido, que a Geografia contribui para o desenvolvimento mental humano ao proporcionar, por processos conscientes de mediação semiótica, ferramentas culturais socialmente organizadas. Contudo, considerando-se o questionamento desses autores, defendo as mediações culturais, em suas diferentes manifestações, como ferramentas para a constituição da subjetividade, sem ter como premissa que uma cultura é mais evoluída que a outra, pois a diversidade e a multiplicidade são dimensões coexistentes dos sujeitos.

Esse raciocínio leva ao entendimento de que, no desenvolvimento humano, a dimensão intrassubjetiva não ocorre isoladamente, mas em esferas particulares de atividades situadas, contextualizadas. Como afirmam Wertsch e Tulviste, (2002, p. 77): “o importante é que as formas de funcionamento intermental mediadas envolvidas sejam reconhecidas, elas mesmas, como socioculturalmente situadas com respeito a ambientes de atividade e os correlatos instrumentos de mediação”. Essas observações são importantes para analisar as ações mediadas, em nível “intermental”, que ocorrem na escola e no ensino de Geografia, tendo em vista o caráter situado da atividade escolar, o qual pressupõe relações específicas dos sujeitos com os conteúdos veiculados.

A premissa do caráter social do desenvolvimento humano condiciona os modos de compreender o homem e seus processos educativos. Ele é, assim, referente marcante para ações educativas nas escolas. A esse respeito, pode-se questionar: se se aceita essa explicação de que os processos resultam no desenvolvimento das pessoas e dos alunos em geral, que lugar tem, ou pode ter, nessa questão, os conhecimentos escolares? Uma resposta é a de que tais

conhecimentos são produtos culturais para se compreender e atuar na realidade. São possibilidades do mundo social que participam do desenvolvimento do sujeito, já que fazem parte de seu contexto histórico-cultural; são instrumentos que medeiam sua relação com o mundo. São, portanto, marcações do mundo social que participam da constituição do sujeito.

Agregando elementos dessa teoria à questão, faço referência à contribuição do autor em tela sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com sua compreensão, trata-se de processos específicos e interdependentes. A aprendizagem pode adiantar o desenvolvimento. Sua preocupação está voltada ao entendimento do processo de desenvolvimento e da influência da aprendizagem nesse processo. Em seus experimentos, Vigotski (1988, 2009, 2021) interessa-se por identificar no comportamento da criança processos não completamente desenvolvidos, mas que estão em desenvolvimento. Segundo ele, na tradição da psicologia de seu tempo, os estudos avançaram na identificação de etapa, da natureza e das características do desenvolvimento infantil. Para contribuir, formulou, então, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ou Iminente), que é bastante conhecido e explorado entre os estudiosos e pesquisadores. Para ele:

A zona de desenvolvimento iminente da criança é a distância entre o nível de desenvolvimento atual, definido pela realização autônoma de tarefas, e o nível de desenvolvimento possível da criança, definido pela realização de tarefas que são resolvidas por ela com a orientação de adultos e em colaboração com companheiros mais aptos [...] indica as funções que ainda não amadureceram e encontram-se em processo de amadurecimento, funções que amadurecerão amanhã, que ainda se encontram em estado embrionário (VIGOTSKI, 2021, p. 190).

Essa ação de adiantar o desenvolvimento do sujeito com a aprendizagem, atuando na ZDP, tem sentido quando compreendemos nela o papel da mediação. Essa Zona, formada na relação do professor com seus alunos, é um “espaço” de atuação nos processos

de aprendizagem, uma vez que, no trabalho partilhado, eles conseguem realizar tarefas mais significativas para tal incremento.

Em sua obra, Vigotski marca como acontece o desenvolvimento da criança a partir do que existe de simbólico no mundo. Ou seja, toda relação do sujeito com o mundo é travada de forma mediada, porque entre eles estão instrumentos, práticas, símbolos já produzidos historicamente e socialmente. Sendo assim, sem compreender os sentidos e significados desses mediadores, seria impossível ao sujeito relacionar-se com o mundo. Isso é válido para a criança, em seus primeiros anos, quando aprende a utilizar, por exemplo, instrumentos domésticos referentes à alimentação, como os talheres, os pratos e copos, bem como os guardanapos. São criações humanas no processo histórico e social, artefatos culturais que medeiam a relação de pessoas com o mundo. Na aprendizagem escolar, os instrumentos que interessam são, sobretudo, os simbólicos, representados na linguagem escrita e falada. Nesse processo tem destaque a palavra e seu significado, o qual tem um percurso de formação específico, mas que em algum momento encontra-se com o pensamento e passa a constituir-lo como sua objetivação e materialização, como pensamento discursivo ou palavra consciente. Para ele:

O significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento (VIGOTSKI, 2009, p. 398).

A relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento [...] Por isto, seria possível falar de formação (unidade do ser e do não ser) do pensamento na palavra (VIGOTSKI, 2009, p. 409).

Outra observação do autor é a de que os significados das palavras se desenvolvem, superando o postulado da constância e da imutabilidade. O significado da palavra modifica-se; porém, não é meramente um ato de novas associações de conteúdos, mas uma

mudança na estrutura psicológica do pensamento. A palavra tem a generalização como elemento central, entendida como representação consciente da realidade, parte do processo de formação de conceitos, o que será discutido no item a seguir.

Formação de conceitos geográficos e o legado de Vigotski para o ensino de Geografia

Uma vez atingido certo estágio de desenvolvimento, em que o pensamento já é capaz de formar conceitos, a linguagem passa a ser a expressão do pensamento, com função de comunicação, de socialização, mas principalmente a de controlar essas significações. Nesse sentido, há uma complexidade a ser observada pelo professor, pois seu propósito é, por meio da linguagem, o do domínio cognitivo pelos alunos de conceitos da Geografia, deixar: como por exemplo, o que tem a ver com a consciência de sua sistematização (Vigotski, 2009, p. 370 e 371).

Na teoria de Vigotski, os conceitos são ferramentas fundamentais na constituição do pensamento. Na escola, podem-se tomar os conceitos como base dos conteúdos veiculados. Entretanto, essa perspectiva não significa ensinar um conceito já pronto, como definição estruturada, mas orientar o trabalho para que o aluno desenvolva seu pensamento conceitual. A consciência da complexidade da formação de conceitos reprime a prática de aulas sem intencionalidades referentes ao desenvolvimento dos alunos, visto que resulta de relações e tensões entre a atividade do sujeito e as situações do contexto em que vive.

Como trabalhar com essa orientação no ensino de Geografia? Pode-se tomar aqui, como exemplo, o conceito de clima, que é bastante estudado na Geografia acadêmica e no ensino. Ao pensar na aprendizagem do estudante voltada à formação desse conceito, como parte de seu pensamento, é preciso que o professor leve em conta as noções básicas e os sentidos que o aluno já possui sobre o tema, em sua vida cotidiana. Contudo, o foco no ensino é propor-

cionar novos elementos desse conceito geográfico para que, em processos de abstrações constantes, o estudante chegue a uma generalização: o clima, seus sentidos e significados. Para tanto, um caminho percorrido é o da consciência de sua estruturação em um sistema. Ou seja: que o aluno signifique na palavra *clima* a expressão de uma generalização, com sua mutabilidade, em processo constante de novas generalizações. Nesse percurso, o aluno pode articular os sentidos atribuídos ao clima por sua vivência com princípios e nexos fundamentais apontados pela climatologia geográfica: 1 – o clima e seu comportamento são fenômenos dinâmicos e estão articulados a outros componentes físico-naturais da realidade; 2 – os fenômenos climáticos ocorrem em diferentes escalas (fenômenos globais e microclimas); 3 – há elementos que compõem o clima: temperatura, umidade, pressão atmosférica, radiação solar; 4 – há fatores (geográficos, como a latitude, a altitude, a maritimidade, a continentalidade, bem como antrópicos) que modificam os elementos e a dinâmica geral do clima; 5 – conforto térmico, sensação térmica, tempo, inversão térmica, amplitude térmica, ilhas de calor fazem parte do dia a dia das pessoas e do sistema conceitual de clima. Essa sistematização é necessária para que a palavra *clima*, quando internalizada por alunos, seja acompanhada de seus sentidos e significados plenos, servindo de orientação teórica para suas ações em sociedade, como em movimentos a respeito de agendas climáticas globais ou locais. É, posto isso, fundamental tarefa da escola e do ensino de Geografia assegurar que, pela escolarização, estudantes tenham contato com conceitos genéricos, como clima, em processos de articulação com os cotidianos e os sentidos que eles têm, buscando caminhos para internalizá-los.

Para Vigotski, a formação de conceitos é função intelectual importante e complexa, e não um ato de assimilação passiva de concepções externas. Para compreender suas etapas, ele estudou tal conceito minuciosamente em experimentos, observando que paulatinamente palavra, significado e sentido vão perdendo sua refe-

rencialidade concreta com o objeto, em atos de abstração e de generalização. Portanto, os conceitos mudam o modo como o sujeito se relaciona com o mundo e com as coisas do mundo. Isso porque, por eles, é possível converter o que se vê em objeto teórico e genérico, em produto do pensamento.

Para explorar outro exemplo, aborda-se o tema da dinâmica intraurbana de qualquer cidade. Como parte de um sistema conceitual referente ao conceito de cidade, estão os de conurbação e de área de expansão urbana. Quando um sujeito forma esses conceitos teoricamente, eles passam a compor seu pensamento e sua fala sem que esteja se referindo especificamente a nenhuma cidade, mas a algo resultante de processo de generalização, “descolado” da experiência imediata, embora possa ser a ela referida. Como explica Vigotski (2021), o sujeito é capaz de atribuir ao objeto sua compreensão sem ligá-la a uma referencialidade empírica específica, mas realizando abstrações e generalizações. Esse “algo” generalizado passa a ser ferramenta de seu pensamento, mediando sua relação com os objetos e contribuindo para dar sentido e significado à vivência. O sujeito, assim, é capaz de compreender a área de expansão de uma cidade sem fazer referência direta a um exemplo, pois ela é da estrutura de um modelo de cidade. Na continuidade, se esse sujeito toma uma parte de uma cidade qualquer como área de expansão urbana e a articula com áreas de segregação e periferização social e áreas valorizadas economicamente, ele não está simplesmente descrevendo a realidade com seus traços observáveis. Diferentemente, com a mediação de conceitos, ele tem a linguagem sistematizada que expressa a realidade complexa, a dinâmica das cidades em sociedades capitalistas modernas e globalizadas.

Para ensinar conteúdos escolares específicos, como os geográficos, interessam as formulações de Vigotski (2021) a respeito da formação de conceitos científicos articulados aos conceitos cotidianos. Sobre isso, o autor destaca características desses conceitos que são significativas. Para ele, o conhecimento cotidiano não é

consciente, não é acionado conscientemente, como resultado de decisão por parte do sujeito para orientar a ação. Ele advém de relação irrefletida do sujeito com o conhecimento. O conceito científico caracteriza-se, ao contrário, por ser consciente e formulado em um sistema de conceitos.

Esses elementos ajudam a planejar ações de ensinar, compreendendo o papel docente de articular os conhecimentos já formados pelos alunos, em práticas cotidianas, e os conhecimentos sistematizados, visando à sua internalização. Como os alunos lidam com o conhecimento? Eles compreendem que seus aprendizados fazem parte de um processo, que pode ser ampliado, corrigido, questionado, pois são produtos socialmente produzidos? Eles entendem que os conhecimentos que o professor apresenta são parte desse processo? São mediações sistematicamente organizadas pela ciência? Certamente essa compreensão não é predominante em sujeitos escolares, que veem os conteúdos estudados como produtos acabados a serem assimilados e repetidos em provas. No entanto, o professor, nessa linha, busca ajudar os alunos a terem consciência de que estão estudando algo relacionado à sua vida, que esse “algo” contribui para qualificá-la. Essa busca pode ser feita por meio de diálogos e ações focadas na reflexão, por exemplo, sobre a relevância da Geografia.

Para trabalhar, então, pela formação de conceitos no ensino, é fundamental compreender que se trata de processo que resulta da relação ativa do sujeito com a realidade que está em movimento. Nesse processo, o sujeito capta, por abstrações, os elementos dos objetos que se apresentam empiricamente, criando nexos característicos, no sentido da generalização. Não se trata, no entanto, de uma soma mecânica de atributos de um objeto empírico. A generalização é mais que a soma de elementos, é criação de uma unidade de significados e sentidos essenciais, pela palavra, que se desloca dos objetos.

Outro aspecto destacado é que o conceito científico é organizado e hierarquicamente disposto em sistemas formais, porém dinâmicos e abertos. Nessa lógica, há uma estruturação do conhecimento, na qual a relação entre conceitos expressa-se em uma articulação, formando um sistema. O sistema conceitual não diz tudo sobre a realidade, nunca é completo, mas pretende ser uma interpretação que se aproxima dela. Além disso, o conceito científico é também consciente. A possibilidade da consciência dos conceitos é uma grande contribuição da formação humana pela escola. Vigotski, ao estabelecer a distinção entre os conceitos cotidianos e os científicos, afirma que nos primeiros a atenção está voltada para o objeto nele representado e não no próprio ato de pensar, enquanto os segundos são os portões por onde passa a tomada de consciência. Em suas palavras:

Os conceitos científicos – com sua relação inteiramente distinta com o objeto –, mediados por outros conceitos – com seu sistema hierárquico interior de inter-relações –, são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generalização e a sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa [...] Só no sistema o conceito pode adquirir as potencialidades de conscientizáveis e a arbitrariedade. A potencialidade de conscientizável e a sistematicidade são, no sentido pleno, sinônimos em relação aos conceitos exatamente como a espontaneidade, a potencialidade de não conscientizável e a não sistematicidade são três expressões diferentes para designar a mesma coisa na natureza dos conceitos infantis (VIGOTSKI, 2020, p. 290 e 291).

Entender esse processo ajuda a decidir sobre atividades no ensino, pois leva o professor a se atentar para as relações que os alunos estabelecem com os conhecimentos. Conforme Vigotski, o conceito científico “pressupõe necessariamente a existência de relações entre os conceitos, ou seja, um sistema de conceitos” (idem, p. 294).

Conclui-se que os conceitos são atos complexos do pensamento, que evoluem com os significados e os sentidos das palavras, vão de uma generalização a outra. Essas peculiaridades do pensamento conceitual surgem na análise de sua formação em diferentes

estágios da criança e mesmo do adulto. O desenvolvimento do pensamento é dependente, portanto, de suas vivências e de sua imaginação, contemplando o movimento interno do sujeito e a emergência em atividade institucionalmente situada, como a escola. Nesse sentido, a Geografia escolar, como uma dessas vivências, tem lugar fundamental como atividade situada contextualmente, com a mediação didática.

A mediação pela Geografia na relação entre sujeito e conhecimento: o cognitivo e o didático

A prática da Geografia escolar é uma atividade de ensino ou de aprendizagem? O professor deve se preocupar com sua atividade de ensinar ou centrar seu trabalho nas possibilidades de o aluno aprender? Como ensinar para o aluno aprender? Nessa última indagação, está expressa a ideia de que são dois processos complexos e articulados, não idênticos nem mecanicamente opostos. Ambos têm autonomia relativa, sendo que entre eles existem complementariedades e tensões. Para que o ensino se implemente e se realize, almejando “adiantar” o desenvolvimento dos alunos, é necessária uma ação compartilhada. Ou seja, há um momento de organizar, de planejar a atividade, de prever formas de direcioná-la, o que está centrado na ação docente, no entanto, essa ação docente visa à aprendizagem. Se não tiver aprendizagem não há muita chance de o aluno se desenvolver pela escola, e o ensino não se efetiva. Mas isso não significa focar exclusivamente nos processos espontâneos de aprendizagem do aluno, porque há possibilidades de nele intervir. Há, portanto, uma tensão entre a especificidade do ato de ensinar e a do ato de aprender. A ação de ensinar está voltada à aprendizagem, mas para que o aluno aprenda em situações escolares é necessário organizar e realizar ações docentes. Para Meirieu (1998), ensinar é viabilizar que o aluno aprenda. Ensinar requer que a preocupação “com o sujeito seja estimulada e informada por aquilo que sabemos sobre os conhecimentos a fazê-lo adquirir” (p. 42).

Nessa linha, ensinar não é meramente apresentar a Geografia. É trabalhar com os temas de modo que o aluno possa deles se apropriar como orientação de seu pensamento e ações. Assim, é inadequado o ensino que prime por apresentações de conhecimentos geográficos, pois permitir que o aluno tome conhecimento de algo, que reconheça que uma ciência o produziu não é suficiente para que ele aprenda. Aprender e desenvolver-se exige envolvimento intelectual ativo. Aprender é apropriar-se de algo. É, por processos ativos de internalização, apoderar-se de conhecimentos como ferramenta intelectual para operar o pensamento.

Para Meirieu (1998), o professor é um profissional da aprendizagem, princípio que orienta suas sugestões para encaminhar atividades docentes. Ainda que não filiado à linha teórica do texto, suas formulações aproximam-se dela, por exemplo, quando, ao abordar o processo de aprendizagem, fala do papel do conceito. Para ele:

Na verdade, um “bom conceito” é precisamente aquele que esclarece minha experiência, que me permite organizá-la, compreendê-la, dominá-la, e não aquele que me impõe de fora renunciar a ela ou que complica artificialmente os meus problemas. Um “bom conceito” não se substitui a um saber anterior, mesmo que desordene minhas representações: dá forma à minha experiência, torna a realidade mais assimilável e permite agir sobre ela (MEIRIEU, 1998, p. 27).

Nessa direção, é tão relevante compreender as características do conhecimento a ser ensinado como a relação do sujeito com esse conhecimento. Que relação o aluno tem com a ciência? Pela experiência, sabe-se que ainda predomina relação formal, convencional, na qual conhecimentos científicos são tomados como algo externo, cujos resultados, os “dados científicos”, são produtos de uma descoberta. Estabelece-se relação do sujeito externa/passiva ao objeto do conhecimento. Porém, para a aprendizagem efetiva é necessário tecer outra relação do aluno com os conhecimentos escolares.

Para assumir-se como sujeito ativo de conhecimento, são necessários momentos de reflexão, que o ajudem a tomar cons-

ciência do processo em situações específicas e que atribua a ele um sentido. Nessa situação, busca-se que o aluno tenha relação cognitiva com os conhecimentos disponíveis, não se contentando em somente reconhecer o que está posto. Para o professor também está a tarefa de ter uma relação ativa e dialética com o conhecimento, pela qual se pode modificá-lo, mas também pode por ele ser modificado. Se ele não tem uma relação teórico-conceitual com o conteúdo escolar que veicula, na sala de aula irá reproduzir esse conteúdo como se o reconhecimento do fenômeno fosse o bastante para o conhecimento. Em outras palavras: se o professor não pensa teórica e cientificamente sobre conhecimentos geográficos, terá limites para ajudar o aluno a pensar dessa maneira. Se ele não tem consciência de que, ao ensinar Geografia, lida com uma simbologia construída sobre a realidade, que não é a própria realidade, mas uma aproximação a ela, ele irá ensinar os fatos sem se ater aos processos. Agindo dessa forma, ele certamente irá reforçar a relação de externalidade do aluno com os objetos de conhecimento.

A relação do professor com o conhecimento que ele “professa” importa para a definição de propostas de ensino e para os resultados na aprendizagem dos alunos. Do mesmo modo, o tipo de relação que ele consegue imprimir e estimular entre os alunos e os conhecimentos veiculados interfere em sua aprendizagem e desenvolvimento. Esse trabalho docente pode ser entendido como mediação didática.

Nessa perspectiva, para Meirieu (1998. p. 59) é imprescindível que o aluno entre em contato com as coisas a aprender, o que requer vínculo com o saber a ser aprendido, a partir de ideias que ele já tem desse conteúdo e pelo projeto que a ele vincula (uma intencionalidade, uma reflexão sobre sua aplicabilidade na vida). Porém, na tensão entre ensino e aprendizagem, os conhecimentos que o aluno já tem são parte integrante do processo, não sua totalidade. Para ampliar, é pertinente considerar o que defende Charlot (2009) sobre a especificidade das relações entre alunos e objetos de conheci-

mentos na escola. Para esse autor, os alunos devem lidar com os conteúdos escolares como objeto de pensamento, não como meras informações. Ele destaca o conceito de atividade (na conceituação da teoria histórico-cultural) para compreender os processos de formação do aluno e para mobilizá-lo para a aprendizagem. Em suas pesquisas, preocupa-se com questões, como: “Para o aluno, em especial para um aluno de meio popular, qual é o sentido de ir à escola? Para ele, qual é o sentido de estudar, ou de se recusar a estudar?” (idem, p. 92). Ele esclarece que na atividade de estudo (com base em Leontiev, 1984) deve convergir seu motivo e seu objetivo. Por exemplo, o aluno faz leitura de Geografia porque se interessa em conhecer seu conteúdo (não somente porque o professor pediu). Esse ideal é difícil de alcançar na rotina, porém, é princípio a ser perseguido.

Afirmando que aprender é uma atividade intelectual, o autor argumenta que a escola é um lugar onde o mundo é tratado como objeto de pensamento:

Às vezes, esse objeto de pensamento tem um referente fora da escola, no meio de vida do aluno. Mas nesse caso a relação com o objeto de pensamento deve ser diferente da relação com o referente. A Lisboa de que fala o professor de Geografia não deve ser confundida com a Lisboa em que o aluno vive (Charlot, 2009, p. 95).

Com esse exemplo, pode-se aprofundar mais a respeito da relação dos alunos com os conteúdos escolares de Geografia. De fato, professores de Geografia sabem que os alunos “trazem” para a sala de aula conhecimentos sobre a cidade onde vivem, e que esses conhecimentos devem ser considerados. Porém, é igualmente importante ter em conta que a cidade que eles conhecem em sua vivência não é a mesma trabalhada pela Geografia, é mais que isso. É construção teórica sobre cidade em geral, formando, a partir dessa centralidade, relações com outros conceitos, num sistema explicativo da realidade. Para relacionar-se com o mundo como objeto de pensamento, o autor aponta os processos de distanciação-

-objetivação e de sistematização. Seu entendimento vai ao encontro de formulações de Vigotski sobre pensamento conceitual, destacando-se seu caráter consciente e sistemático.

A nova relação do sujeito com o mundo permite pensá-lo de modo diferente, na medida em que muda a estrutura do pensamento. Essa nova relação ocorre, por exemplo, quando se tem consciência da ciência como produção social que tem papel na construção da humanidade. Pela escola, portanto, podem-se estimular os alunos a terem essa relação com o conhecimento: pensar sobre seu próprio conhecimento, sobre a natureza do conhecimento científico, sobre como ele é usado e para que serve em sua vida. Assim sendo, a linguagem científica se estrutura para compreender a realidade e para nela atuar.

Para o aluno, a experiência escolar deve ser significativa, não somente do ponto de vista da socialização com colegas e com os adultos desse lugar, mas por ser experiência que o ajuda a estabelecer novas relações com o mundo, mediada por instrumentos simbólicos de que se apropria. Essa experiência escolar deve contribuir para sua vida fora da escola, para outros lugares. Na escola, no entanto, essa mediação não é de iniciativa do sujeito, porque a situação escolar intervém no processo e define os objetos para a mediação do sujeito.

Seguindo na busca pela especificidade do processo, lanço mão de argumentos de Kravtsov e Kratsova (2021) sobre as atividades de “crianças com prontidão para a instrução escolar”, como atividades de estudo. Com referência a Vigotski, esses autores afirmam:

Em sua abordagem, o autor da psicologia histórico-cultural orienta-se não pelas tarefas da instrução, mas pelo modo como a pessoa que se encontra no processo de instrução se relaciona com o material estudado. De acordo com o autor, existe a instrução espontânea quando aquele que está em processo de instrução estuda seguindo seu próprio programa, e há a instrução reativa, quando ele se instrui seguindo um programa “do outro” (KRAVTSOV E KRATSOVA, 2021, p. 25).

Essa especificidade da escola leva a considerar outro processo de mediação na relação sujeito-objeto de conhecimento. Trata-se de mediação didática, que é a intervenção do professor nos processos de mediação cognitiva do aluno com seus objetos de conhecimento. Assim, faz parte da tarefa docente em Geografia esforçar-se para que o aluno entenda que a realidade tem uma dimensão espacial, que suas práticas corriqueiras são constituídas dessa maneira. Essa aprendizagem transforma a compreensão de sua realidade. Essa é uma “chave” importante para trabalhar o conhecimento geográfico, de modo a contribuir para ampliar a ação do aluno. Para isso, primeiramente o professor tem de estar convencido da relevância social da Geografia, só assim ele pode investir para que o aluno também se convença disso.

Que tipo de mediação pode ocorrer nas aulas de Geografia? Propõe-se no ensino de Geografia uma mudança na relação do sujeito-aluno com o mundo, tomando-o como objeto de seu pensamento, apropriando-se de conceitos e de seus sistemas, para que possa questionar sua dinâmica e para que se sinta capaz de se inserir em lutas para transformá-lo. Como se configura esse objeto constituído pela Geografia? Como ele contribui para interferir na relação do sujeito com o mundo? Aportes sobre isso está no próximo item.

Elementos incontornáveis para a formação do pensamento: a potência do pensamento teórico-conceitual geográfico

Tomando como referências as contribuições teóricas destacadas, pergunta-se: o que ensinamos quando ensinamos Geografia? Ensinamos um conjunto de instrumentos simbólicos, um sistema de conceitos, raciocínios e linguagens, que estruturam um pensamento sobre a realidade, que é tomada como objeto, o pensamento geográfico. Remetendo à concepção vigotskiana, há a argumentação de Kravtsov e Kratsova (2021, p. 28): “se a instrução guia o desenvolvimento, logo não é preciso ensinar matemática, mas ensinar com a matemática”; parafraseando, pode-se deduzir: se o ensino intervém

no desenvolvimento do aluno, logo não é necessário ensinar Geografia, mas ensinar com a Geografia. E continuam:

Entretanto, o que está por trás das palavras ensinar com a matemática ou com a literatura ainda permanece completamente incompreensível. Porém, se não respondermos a essa questão, a discussão sobre o conteúdo da educação torna-se inócua. É necessário esclarecer o que a matemática e suas subdivisões [...] oferecem exatamente à criança (KRAVTSOV E KRATSOVA, 2021, p. 28).

Na tentativa de elucidar tais palavras, lanço mão de minhas formulações sobre o ensino de Geografia. Quando se diz que não é necessário ensinar Geografia, o que se quer dizer é que os conteúdos fixos, as informações, os dados, não requerem ensino propriamente dito, pois para assimilá-lo basta a memorização. Essa é uma Geografia há muito criticada; no entanto, superá-la continua um desafio. Então, por que é urgente, necessário e politicamente pertinente insistir na presença dessa disciplina nos processos de escolarização básica? Porque, mais do que ensinar Geografia, ao trabalhar com seus conteúdos, pode-se ensinar a apreender e a avaliar a realidade em sua espacialidade. Sendo assim, ao ensinar Geografia, o professor ensina um tipo de pensamento que ajuda o sujeito escolar a pensar sobre o mundo pela Geografia.

A Geografia tem uma história de produção resultante da análise da relação *sociedade e natureza*. O pensamento geográfico constitui-se nessa capacidade geral de realizar esse tipo de análise com elementos específicos, com as perguntas típicas para responder, articulando conceitos, categorias e princípios, sobre as localizações e suas implicações (GOMES, 2013, 2017; MOREIRA, 2007). Na escola, ela tem o sentido de contribuir com o desenvolvimento das funções intelectuais superiores dos alunos com os aportes dessa ciência, ressaltando-se seu conceito central: o espaço geográfico; seus conceitos e sistemas conceituais, seus raciocínios e princípios e suas linguagens. A meta é ajudar o aluno a pensar pela Geografia, a internalizar formas de pensar o clima, a cidade, a

dinâmica intraurbana, para que elas se constituam ferramentas para sua reflexão e sua atuação em sociedade e na vida cotidiana.

A principal atividade da escola é, assim, a de ajudar o aluno a pensar, contribuindo para seu desenvolvimento intelectual. Para isso, as atividades escolares precisam se articular ao desenvolvimento pleno dos alunos, ao desenvolvimento físico, às habilidades manuais, ao afeto, às práticas cidadãs, às práticas de relacionamento com o outro. Esse envolvimento pleno, articulando dialeticamente os desejos e as normas sociais (CHARLOT, 2020), tem a chance de mobilizar os alunos para uma relação menos formal com os conteúdos. Ao trabalhar com a aprendizagem, visando o desenvolvimento dos alunos, tem-se em conta a ZDP, onde já estão presentes elementos importantes do processo. Argumentando a favor desse entendimento, Kravtsov e Kratsova (2021) atestam, baseando-se em Vigotski, a ideia da “primazia do sentido em relação ao significado, articulado ao processo de “interiorização” (ou internalização) e à Zona de Desenvolvimento Iminente (ou ZDP):

Segundo o autor, a zona de desenvolvimento iminente, assim como o nível atual de desenvolvimento, já se formou na pessoa. Por isso, se estruturarmos a instrução objetivamente orientada para a zona de desenvolvimento iminente, isso significa apenas que, no processo de instrução, a criança faz algo com o auxílio do adulto ou de outra criança e, ao final, poderá fazer sozinha. Em outras palavras, aquilo que já se formou na zona de desenvolvimento iminente, graças à “pedagogia da colaboração”, em que a criança recebe a ajuda necessária, se transforma em seu nível atual (KRAVTSOV e KRATSOVA, 2021, p. 33).

Nessas formulações, permeiam indícios de elementos da teoria a serem melhor investigados, sobretudo suas particularidades no ensino e aprendizagem em Geografia. Entre esses elementos estão: como se configura a ZDP? Como ela pode ser tomada individual ou coletivamente? Todos os alunos de uma mesma turma da escola têm a mesma “zona”? É possível trabalhar em sala de aula com pessoas com ZDP de diferentes dimensões? O que sig-

nifica dizer que para tornar-se desenvolvimento atual o conhecimento já deve estar na zona iminente? Em que consiste a ajuda necessária para transitar de um nível iminente para um nível atual de conhecimento? São questões ainda sem respostas, mas que marcam temas e pautas como possibilidades e necessidades para seguir com a pesquisa.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *In: Cadernos do Cedes – Centro de Estudos Educação e sociedade*. Vol. 1, n. 1, São Paulo, Cortez, Campinas, 1980.
- CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. **Sísifo**, Revista de Ciência da Educação. N. 10, set/dez 2009.
- CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** São Paulo, Ed. Cortez, 2020.
- DANIELS, H. Introdução: a psicologia num mundo social. *In: Daniels, H. (Org.). Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo, Loyola, 2002.
- ENGESTRÖN, Y. Non scolae sed vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. *In: Daniels, H. (Org.). Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo, Loyola, 2002.
- GOMES, Paulo Cesar da Costa. **O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. São Paulo, Ed. Vozes, 2017.
- KRAVTSOV, G. G. e KRATSOVA, E. E. A inter-relação instrução e desenvolvimento: problemas e perspectivas *In: VIGOTSKI, Lev. S. Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. São Paulo, Expressão Popular, 2021.
- MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

MINICK, Norris. O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: uma introdução a *Thinking and Speech* (Pensamento e linguagem). In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. Tradução Marcos Bagno. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo, Ed. Contexto, 2007.

WERTSCH, J. V.; TULVISTE, P. L. S. Vygotsky e a psicologia evolutiva contemporânea. In: Daniels, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo, Loyola, 2002.

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-posições**. Campinas, v. 17, n. 2 (50), 2006.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo, Ed. Cortez, 2005.

VIGOTSKI, Lev. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. São Paulo, Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. *et al.* **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. São Paulo: Ícone Editora, 1988.

A MEDIAÇÃO SIMBÓLICA DOS MEIOS VISUAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Contribuições da teoria histórico-cultural

MATEUS MARCHESAN PIRES

A educação escolar é uma importante prática social por meio da qual é possível se desenvolver a formação humana dos sujeitos. Neste contexto, as instituições de ensino, com sua organização pedagógica/curricular, optam por direcionamentos para promover suas práticas pedagógicas, as quais são fundamentadas em concepções teóricas tanto da Pedagogia como da Psicologia educacional. Dentre essas perspectivas, destacamos a teoria histórico-cultural, com as proposições feitas pelo psicólogo russo Lev Semyonovich Vigotski e colaboradores. No que concerne a essa linha teórica, ressaltamos que seus estudos e conceitos têm sido um dos encaminhamentos expressivos nas últimas décadas entre os adotados por escolas e professores para implementar seus sistemas de ensino.

A teoria histórico-cultural proposta por Vigotski, de maneira mais intensa entre os anos de 1928 e 1931, versa sobre vários temas voltados ao desenvolvimento humano, os quais constituíram sua base para a compreensão dos processos psicológicos e da aprendizagem a partir das suas pesquisas realizadas.

A educação escolar que se embasa nas concepções vigotskianas tem como premissa o desenvolvimento social, cultural e

cognitivo dos alunos. Como indicou Libâneo (2005), na teoria pedagógica com orientação histórico-cultural, a aprendizagem resulta da interação sujeito-objeto, e a ação do sujeito sobre o meio é socialmente mediada, tendo peso significativo a cultura e as relações sociais. A partir dessas mediações, ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo que elas (linguagem, atenção voluntária, memória, abstração, percepção, capacidade de comparar, diferenciar etc.) são ações interiorizadas de algo socialmente mediado, a partir da cultura constituída” (LIBÂNEO, 2005, p. 30).

É por essa orientação que se objetiva neste texto apresentar um breve ensaio teórico que articula os pressupostos da teoria histórico-cultural com relação aos meios visuais – compreendidos como signos interiores/mediadores simbólicos – e suas contribuições ao ensino de Geografia, entendidas como ferramentas potencializadoras do pensamento conceitual. Sob tal ótica, considera-se que os meios visuais (fotografias, pinturas, desenhos, vídeos etc.) são linguagem, e que, na escola, quando utilizados como recursos didáticos, passam a compor o conjunto de mediações do qual os professores lançam mão para ensinar com a intenção de potencializar e/ou facilitar a aprendizagem. Desse modo, o presente texto organiza-se em duas partes, na primeira discorre-se sobre a mediação simbólica no bojo da teoria histórico-cultural; e na segunda aborda-se o papel dos meios visuais no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos no ensino de Geografia.

Nessa concepção teórica, a linguagem segundo Vigotski (2009) é um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão. Segundo o autor, a linguagem possui duas funções básicas: a comunicação e a generalização. A comunicação sem signos é praticamente impossível, uma vez que, para comunicar um conteúdo/conhecimento a outra pessoa, é necessária a utilização dos signos. Além disso, a comunicação implica a generalização, já que “a comunicação pressupõe necessariamente generalização e

desenvolvimento do significado da palavra, ou seja, a generalização se torna possível se há desenvolvimento da comunicação” (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

O ensino de Geografia que tem como premissa a compreensão do espaço geográfico, por meio do estudo dos fenômenos e das relações que nele transcorrem, social e culturalmente constituídas, requer consideração de como se dá o agir do homem no mundo. Esse mundo é simbólico e mediado pela linguagem, na qual estão os meios visuais, sejam como representações materiais ou mentais. Logo, a linguagem e os meios simbólicos possibilitam a comunicação entre os homens, a vida em sociedade e, conseqüentemente, influencia na forma como estruturam/usam/alteram o espaço. Assim, entende-se que os conceitos da teoria histórico-cultural podem ser norteadores do processo educacional que se dá com a utilização dos meios visuais, como mediações do olhar, eficazes para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e para a formação do pensamento geográfico, conforme se discorre a seguir.

O homem no mundo: as mediações simbólicas

O homem, assim como os outros animais, está no mundo. Entretanto, esse *estar no mundo* diferencia-se das demais espécies: os comportamentos e as ações (em grande parte) não são os mesmos. Para entender a mediação na perspectiva histórico-cultural, especificamente as mediações simbólicas (nas quais se situam os meios visuais), é substancial compreender os processos humanos ante os dos demais animais, os quais nos colocam num patamar distinto.

Ao analisar teorias e abordagens filosóficas, psicológicas e pedagógicas durante o período em que produziu sua obra, Vigotski questionou a produção realizada até então na Psicologia sobre o intelecto humano. Ao buscar uma nova interpretação para a Psicologia, diferentemente do que vinha sendo realizado pela Gestalt na Alemanha ou pelo Behaviorismo Americano, ele e seus

colaboradores propuseram outras interpretações para o comportamento humano, tendo como origem os processos sociais.

Luria (1990), um dos parceiros de trabalho de Vigotski, pontuava que a Psicologia científica havia realizado progressos consideráveis, contribuindo muito com os conhecimentos sobre a atividade mental. Contudo, segundo o autor, “ela quase sempre ignorou a origem social dos processos mentais superiores. Os padrões descritos acabam sendo os mesmos, para homens e animais, para homens de diferentes culturas e épocas históricas distintas e para processos mentais elementares e formas complexas de atividade mental” (LURIA, 1990, p. 19).

É a partir desse cenário que Vigotski e seus parceiros dedicaram-se a trazer novas contribuições para o campo da Psicologia, especialmente no que tange à Psicologia educacional e aos seus procedimentos, expondo uma nova abordagem de compreensão dos processos psicológicos mentais superiores do homem, diferenciando-os dos outros animais.

O estudo do desenvolvimento das crianças até 1930, segundo Vigotski (2007), era realizado em comparação à botânica, bem como associado à maturação do organismo; por isso que se tem a analogia ao ‘Jardim’ de infância. Posteriormente, afirma o autor, de prisioneira da botânica, a Psicologia infantil encantou-se pela Zoologia; e, assim, muitas respostas para as questões do desenvolvimento infantil davam-se a partir de experimentos realizados no mundo animal, sendo transpostos dos laboratórios de experimentação para as ‘creches’.

Mesmo reconhecendo a importância dos aspectos biológicos e seu papel no desenvolvimento humano, Vigotski propôs outra perspectiva considerando-se os aspectos históricos e culturais dos indivíduos, que até então haviam sido negligenciados. Suas bases teóricas influenciaram nesse direcionamento, podendo ser divididas em dois períodos da filogenia humana. O primeiro período,

como destacam Van Der Veer e Valsiner (1999), diz respeito à evolução biológica, que havia sido descrita por Charles Darwin¹; o segundo período está vinculado à história humana (esboçada por Marx e, de forma mais completa, por Engels), em que Vigotski irá se embasar. Com essas bases, explica-se a natureza do comportamento humano na teoria vigotskiana.

A produção teórica de Vigotski, denominada como período reflexológico, ocorreu, como indica Nascimento (2014), durante os anos de 1924 a 1927. Nesse período, seus estudos fizeram referência à teoria dos reflexos condicionados, buscando na Reflexologia e na Psicologia comportamental, desenvolvida principalmente por Ivan Pavlov, elementos que diferenciavam o comportamento humano dos animais. Pavlov foi um fisiologista russo que estudava o condicionamento psicológico, ele realizou uma série de experimentos com cães sobre os reflexos condicionados e não condicionados. Foi a propósito desses experimentos que Vigotski buscou constituir uma base sólida para o desenvolvimento de uma ‘nova’ Psicologia (Van Der Veer e Valsiner, 1999).

Vigotski afirmou que todo o comportamento humano tem sua origem em reações e estímulos oriundos do mundo exterior. De acordo Van Der Veer e Valsiner (1999), tais reações apresentavam-se até então divididas em três partes: 1) recepção do estímulo; 2) processamento do estímulo e 3) resposta ao estímulo. O grande avanço de Pavlov, destacado por Vigotski, foi justamente perceber que os reflexos poderiam ser relacionados a estímulos externos ambientais, produzindo, assim, os reflexos condicionados.

Então, é a partir da análise do trabalho de Pavlov que Vigotski demonstra as diferenças entre o comportamento humano e o animal. Segundo Van Der Veer e Valsiner (1999), no início do desenvolvimento do seu raciocínio científico, por volta de 1926,

1 Cabe destacar que Vigotski reconhecia a teoria darwiniana sobre o mecanismo de variação e seleção natural, embora dela discordasse em determinados aspectos.

suas ideias não estavam totalmente claras, já que para ele, nesse período, o comportamento animal poderia ser explicado a partir de dois aspectos: 1) reações inatas; e 2) reflexos condicionados. Porém, ao avançar e desenvolver melhor suas ideias, com base no marxismo, ele apontou que os seres humanos se diferem dos animais, pois possuem uma história social coletiva e não se adaptam passivamente à natureza, que é transformada devido ao uso de instrumentos no processo de trabalho. Logo, os aspectos do comportamento humano para Vigotski seriam: 1) reações inatas; 2) reflexos condicionados; acrescidos de: 3) experiência histórica; 4) experiência social; 5) experiência.

Para Vigotski, apesar de algumas das reações humanas serem semelhantes à dos animais, como as inatas (a exemplo do bebê, ao se alimentar através do reflexo de sucção) e os reflexos condicionados (que, por um estímulo externo do ambiente, podem despertar alguma emoção ou sensação, como a campainha que tocava antes dos cães serem alimentados e os fazia salivar, no experimento de Pavlov), o homem se diferencia dos outros animais pela sua experiência histórica/social e cultural, que é transmitida e acumulada. Além disso, identifica a chamada experiência duplicada, que relaciona as ações interna e externa:

[...] o organismo reage duas vezes: a primeira a acontecimentos externos e a segunda a acontecimentos internos. O plano (interno) de construir uma casa seria um estímulo para o processo efetivo de construção, ao passo que o plano em si surgia como resultado de alguma reação a um evento externo. Desta forma, atividades conscientes são (1) na verdade reações a estímulos internos que (2) surgem como reações a estímulos externos. Têm, portanto, uma natureza dupla e podem ser chamadas de “experiência duplicada” (VAN DER VEER E VALSINER, 1999, p. 65).

O ser humano possui a capacidade de planejar (pensar), prevenindo, antecipadamente, o resultado de sua ação de forma consciente (ação interna) do que fará externamente (ação externa). É possível ilustrar tal capacidade pensando na madeira de uma

árvore, por exemplo, que será usada para a fabricação de uma cadeira: o corte é planejado antecipadamente, bem como cada etapa do processo, para então chegar-se ao resultado. Do mesmo modo, os instrumentos de trabalho, tais como um cerrote, um martelo, dentre outros, foram também imaginados antes de serem fabricados, tendo sido idealizados no pensamento, antevendo qual seria sua função e o resultado alcançado com seu uso.

Portanto, em sua relação com o mundo e com os outros, o homem não altera somente o meio, mas a si próprio. Vigotski escreveu que “a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle” (VIGOSTKI, 2007, p. 50). Em outra passagem, ele considera que “o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (VIGOSTKI, 2007, p. 55).

Desse modo, a principal diferença entre os homens e os demais animais e sua relação com o meio estaria na cultura, entendida na teoria vigotskiana como “a categoria central de uma nova concepção do desenvolvimento psicológico do homem” (PINO, 2005, p. 35), por meio de um complexo processo de transformação biológica em cultural.

Vygotsky afirmava que havia diferenças fundamentais entre animais e seres humanos, diferenças que se originaram com o início da cultura humana. Enquanto animais são quase totalmente dependentes da herança de traços de base genética, seres humanos podem transmitir e dominar os produtos da cultura. Dominando o conhecimento e a sabedoria incorporados na cultura humana, eles podem dar um passo decisivo no sentido da emancipação em relação à natureza. Os traços especificamente humanos, portanto, são adquiridos no domínio da cultura por meio da interação social com os outros. Argumentando desta maneira, Vygotsky empunha um papel limitado à evolução biológica e à base genética do comportamento humano. O comportamento, em sua opinião, de fato possui uma base genética, e essa base tinha origem da evo-

lução biológica, mas ela estava restrita aos processos inferiores. Os processos superiores especificamente humanos desenvolviam-se na história humana e tinham que ser dominados de novo por cada criança humana em um processo de interação social (VAN DER VEER E VALSINER, 1999, p. 213).

Para desenvolver as funções psicológicas superiores, característica essencialmente humana, a criança necessita estar inserida em um meio cultural e é através da interação e do convívio social com os outros indivíduos e a cultura que irá progredir. Daí o pressuposto de que “o movimento real do processo de desenvolvimento do pensamento infantil não se realiza do individual para o socializado, mas do social para o individual” (VIGOTSKI, 2009, p. 67). As crianças, portanto, transferem formas sociais de pensamento e colaboração coletiva (externos) para os campos das funções psicológicas pessoais (internos), a linguagem exterior transforma-se, assim, em interior e o desenvolvimento ocorre do social para o individual, como pontua Pino (1991):

O desenvolvimento psíquico é o resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos para integrá-los na complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social. As funções psicológicas são efeito/causa da atividade social dos homens, resultado de um processo histórico de organização da atividade social. Para tornar-se um ser “humano”, a criança terá de “reconstruir” nela (não simplesmente reproduzir) o que já é aquisição da espécie. Isso supõe processos de interação e inter-comunicação sociais que só são possíveis graças a sistemas de mediação altamente complexos produzidos socialmente (PINO, 1991, p. 34-35).

A reconstrução das funções culturais constitui o que Vigotski denominou de *Lei Genética geral do desenvolvimento cultural*, sendo que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual [psicológico]; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*); e, depois, *no interior* da criança (*intrapsicológica*)” (VIGOTSKI, 2007, p. 57-58, grifos do autor).

Esse processo ocorre tanto no plano social quanto no pessoal, portanto, as funções culturais definidoras da especificidade humana, como aponta Pino (2005), surgem graças à inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural, que, com a mediação do outro, vai adquirindo as formas específicas humanas, tornando-se semelhante aos outros homens.

Como apontou Pino (2005), a criança passa a ter dois nascimentos: o biológico e o cultural, sendo que um não coincide com o outro. A história do ser humano implica um novo nascimento, o cultural, pois só o biológico não dá conta da emergência dessas funções superiores que são definidoras do humano. Em suas palavras, “um desenvolvimento não é a simples continuação direta de *outro*, mas ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-social” (VIGOTSKI, 2009, p. 149).

Pino (2005) colocou-se na tarefa de apresentar em que momento acontece o “segundo” nascimento da criança, ou seja, o da ordem cultural. Para ele, inicialmente as crianças desenvolvem as funções sensório-motoras, e, paulatinamente, vão adquirindo as funções simbólicas. Dessa forma, o nascimento cultural se dá quando o bebê humano começa a se apropriar dos sistemas semióticos criados pelo homem, principalmente a linguagem². A inserção da criança no mundo da cultura passa, pois, por uma dupla mediação: a dos signos e a do Outro.

Colocada a questão do duplo nascimento da criança, o biológico e o cultural, podemos afirmar que este começa, como mostra a história do “movimento de apontar” analisado por Vigotski (1997:104), quando os primeiros atos naturais da criança adquirem significação para o Outro. Só depois é que eles se tornam significativos para ela (PINO, 2005, p. 59).

2 A criança se expressa, inicialmente, por sua sensorialidade e motricidade, a exemplo do choro, indicativo da necessidade de alimentação, ou dos movimentos de engatinhar, que permitem sua movimentação pelo espaço nos primeiros meses e anos de vida. Ocorre que, progressivamente, esse desenvolvimento biológico vai perdendo força para o desenvolvimento cultural e passam a constituir-se as funções psicológicas superiores.

Assim, é a significação dada pelo Outro às ações desempenhadas pela criança (quando aponta para um objeto e o adulto atribui significado), ao longo dos seus primeiros anos de vida, que marca o seu nascimento cultural; com isso, ela é introduzida no circuito comunicativo, simbólico e semiótico do adulto, bem como o adulto se insere no circuito comunicativo e sensório-motor da criança (PINO, 2005).

Cabe destacar que esse processo comunicativo de operações simbólicas, como enunciado por Vigotski (2009), não pode ser entendido como um simples resultado ou um único descobrimento pela criança, ele não se realiza em um único golpe, de uma única vez. Ao contrário disso, configura-se como um movimento complexo, com raízes naturais, que vai deslocando-se para a história cultural dos signos, com uma série de mudanças quantitativas, qualitativas e funcionais.

Desse modo, compreende-se que todo o processo comunicativo de domínio e criação, tanto de instrumentos quanto de signos, permitiu e ampliou o desenvolvimento da linguagem levando os homens a um patamar comunicativo/cognitivo diferenciado dos demais animais. O homem convive diariamente com os instrumentos, pensa com e por meio dos signos e é justamente por esse motivo que evoluiu cognitivamente, tendo a capacidade de criar e utilizar esse sistema simbólico na relação mediada com o mundo.

Vigotski estabeleceu a diferença entre instrumento e signo e na maneira como cada um orienta o comportamento humano, para ele a função do instrumento “é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente, deve necessariamente levar a mudanças nos objetos” (VIGOTSKI, 2007, p. 55). Assim, os instrumentos servem para dominar a natureza.

Já os signos são uma forma de interação social, de linguagem e, diferentemente dos instrumentos, o signo “constitui um meio da

atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente” (VIGOTSKI, 2007, p. 55). Portanto, o signo exerce a função de comunicação entre as pessoas e, também, a de representação, a de estar no lugar do ausente. Conforme Pino (1991), “os seres humanos criaram instrumentos e sistemas de signos cujo uso lhes permitem transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas. A mediação dos sistemas de signos constitui o que denominamos “mediação semiótica” (PINO, 1991, p. 33).

A mediação semiótica ocorre justamente pelos sistemas de signos criados culturalmente. Um estímulo que pode representar outro estímulo é visto como um signo psicológico, como exemplificou Vigotski, podendo ser exemplos de signos: as palavras, os números, as obras de arte, os diagramas, as imagens e os meios visuais que desempenham a função de mediação.

É em função desse sistema de signos que o homem entende a si mesmo, controla sua *psique* e seu comportamento e lida com os problemas do seu universo. A cultura e as ações do homem, por intermédio dos sistemas simbólicos, diferenciam-no dos demais animais. O cérebro funciona a partir de condições específicas; porém, não é apenas sua biologia, isoladamente ou com a recepção das informações que advém dos sentidos que o fazem ‘funcionar’, mas a cultura e a vida em sociedade contribuem diretamente para o desenvolvimento das funções psicológicas/cerebrais.

Como frisou Oliveira (1992), as concepções de Vigotski sobre o funcionamento do cérebro humano estão embasadas na ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social e cultural do homem. Por isso Vigotski afirmou que:

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o

ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (VIGOTSKI, 2007, p. 50).

Nessa perspectiva teórica, Cavalcanti (2012) salienta que o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e nele atuar, é uma construção social. Assim, a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento é mediada pelos símbolos que compõem as representações do mundo, as mediações cognitivas. “Isso quer dizer que o sujeito não se relaciona diretamente com as coisas do mundo, entre elas, no meio delas, estão suas representações, os símbolos que construiu” (CAVALCANTI, 2012, p. 159); e a escola, no ensino de Geografia, pode intervir, justamente, nessas mediações dos sujeitos através das práticas que desenvolve.

Para Lenoir (1996), a mediação intervém como uma dimensão intrínseca da relação sujeito-objeto. Desse modo, é possível distinguir no conceito de mediação uma dupla dimensão no processo de objetivação, sendo uma de ordem externa e outra interna ao próprio processo. A partir dessa diferenciação na objetivação proposta pelo autor, pode-se indicar: a mediação cognitiva (interna) e a didática (externa).

Pode-se compreender então que a representação mental do objeto, por meio das operações simbólicas, é a mediação cognitiva, em que o sujeito elabora internamente suas representações, seus próprios pensamentos. Todavia, ela está vinculada à mediação externa, nesse caso do processo educativo, chamada de didática, que, quando realizada pelo professor, dará apoio/suporte ao processo de objetivação interna.

Cabe destacar o papel da linguagem em ambas as dimensões: interna e externa. A mediação ocorre tendo a linguagem por base; é uma característica interna como afirma Lenoir (1996), uma modalidade constituinte do objeto estudado. É também externa, quando compartilhada socialmente pelo outro de forma extrín-

seca, visto que ela depende de uma ação exterior que constitui um meio de intervenção na objetivação dos sujeitos.

Cavalcanti (2005) afirma que é fundamental a interação social para a construção do conhecimento, a referência do outro, por meio da qual se podem conhecer os diferentes significados dados aos objetos de conhecimento. Essa mediação é fundamental para o desenvolvimento do pensamento, dos processos intelectuais superiores e da possibilidade de formação de conceitos.

A mediação não pode ser compreendida apenas como a presença física do professor; ela ocorre através dos signos, da palavra, dos sistemas simbólicos, do discurso, dos meios visuais utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, entende-se que os meios visuais, como as imagens, por exemplo, enquanto signos, representações externas ao sujeito, possibilitam um processo de mediação interna; logo, vinculam-se ao desenvolvimento cognitivo, e tornam-se assim material do pensamento, sendo eficazes para aprender Geografia.

As mediações dos meios visuais no desenvolvimento cognitivo

A mediação simbólica participa dos processos e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores como descrito anteriormente. São várias as ‘ferramentas’ psicológicas, isto é, os signos, que compõem ou estruturam os pensamentos, tais como os números, o simbolismo algébrico, as produções artísticas, diagramas, mapas, desenhos, fotografias etc., isto é, diferentes gêneros de signos que compõem e conduzem os processos mentais.

Interpretando a teoria vigotskiana, Nascimento (2015) afirma que a introdução do signo na situação psicológica o faz ter um caráter mediado, o que irá influenciar no desenvolvimento psíquico e cultural da criança. Concorda-se com essa proposição, pois é justamente nela que reside a função cognitiva dos meios visuais, tais como signos. Sobre tal aspecto, Vigotski escreveu que:

[...] todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediatos, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos (VIGOTSKI, 2009, p. 161).

O autor aponta os signos como essenciais e condicionantes nos processos psíquicos; logo, são indispensáveis no aprendizado das crianças. Em um de seus textos, intitulado: *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*, Vigotski (2005) examina a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e, ao escrever sobre esses processos, apresentou um exemplo de ensino pautado exclusivamente nos meios visuais.

Em uma de suas investigações, realizadas com crianças consideradas mentalmente atrasadas e com pouca capacidade de pensamento abstrato, descreveu Vigotski (2005) que, no trabalho escolar com essas crianças, os docentes da instituição adotaram, como orientação, limitar todo o seu ensino apenas aos meios visuais. Ainda segundo Vigotski, depois de muitas experiências, essa orientação revelou-se totalmente insatisfatória.

É por isso que para o autor um ensino baseado somente nos meios visuais elimina os germes do pensamento abstrato nas crianças, advertindo que: “acentuar os aspectos visuais é necessário, e não acarreta nenhum risco se se considerar apenas como etapa do desenvolvimento do pensamento abstrato, como meio e não como um fim em si” (VIGOTSKI, 2005, p. 38).

Ou seja, considera-se que no processo de ensino e aprendizagem escolar os recursos visuais são meios que contribuem para o desenvolvimento da criança e do seu pensamento. Eles participam dos processos cognitivos do funcionamento cerebral, mas não são os únicos signos necessários, embora possuam um significativo papel, já que, como descreve Pino (2005), o homem reconstitui internamente o mundo externo através de imagens sensoriais. Essas imagens, por sua vez, se tornam objetos da consciência, por-

tanto “é por meio das imagens que o homem tem acesso ao mundo real e ao mundo imaginário” (PINO, 2005, p. 144).

Pode-se afirmar que, por meio da percepção visual (geralmente), elaboram-se as imagens, as representações mentais do mundo. Como afirmou Arnheim (1976), os sentidos são por excelência os meios para o exercício da inteligência, sendo que, entre todos os sentidos, a visão, é um dos que possibilita elaborar melhor a noção do espaço tridimensional. Para o autor, a visão é um dos meios do pensamento, o qual pode oferecer informações dos objetos e acontecimentos do mundo exterior.

Assim, diríamos que as imagens fazem parte de um sistema simbólico fundamental na relação entre sujeito e objeto do conhecimento: elas medeiam a relação do homem com o real, permitem transcender o espaço/tempo e os limites do mundo físico, tornando-se material do pensamento. Elas são culturalmente criadas, não apenas como uma representação visual materializada, mas, também, como conteúdo mental na imaginação, por exemplo. Portanto, os meios visuais são imprescindíveis na mediação simbólica dos conteúdos que se ensinam na escola, na Geografia escolar, principalmente aqueles que necessitam de um nível maior de abstração, da mobilização da imaginação pelos alunos.

Partindo dessa compreensão para o campo da Geografia escolar, por exemplo, quando o professor ensina conteúdos vinculados aos aspectos físicos, à configuração do relevo, às grandes metrópoles etc., para um aluno que nunca teve um contato direto com aquele lugar, aquela paisagem, as imagens são imperativas para auxiliar na formação do conceito, envolvendo a abstração, generalização e internalização.

Isso posto, compreende-se que os conteúdos ensinados na Geografia escolar podem ter como apoio as imagens, as quais contribuem com a imaginação dos alunos na elaboração das suas representações mentais individuais. Enfatiza-se que evidenciar o poten-

cial mediador das imagens não significa advogar a favor do uso exclusivo dos meios visuais, como bem citou Vigotski na experiência por ele acompanhada. No entanto, entende-se que os recursos imagéticos potencializam e participam dos processos cognitivos e devem estar aliados a todo o conjunto de mediações (a palavra, o texto, o discurso do professor etc.).

Nessa direção, Nascimento (2015) pontua justamente que “os meios visuais e verbais devem combinar-se, no processo de ensino, como uma forma cultural complexa de percepção e conhecimento de objetos e fenômenos, de entendimento profundo da realidade, no desenvolvimento das funções psíquicas” (NASCIMENTO, 2015, p. 113). Ou seja, a oposição entre a linguagem imagética e a verbal não deve existir (como muitos se utilizam do conhecido ditado: “uma imagem vale mais que mil palavras”, comparando-as), mas deve ocorrer uma articulação entre elas.

Todavia, para que os meios visuais auxiliem nos processos cognitivos, precisam ser lidos, analisados e interpretados, não apenas vistos, ou entendidos, como meras alegorias das aulas de Geografia, enfeites ou distrações. Na verdade, “os meios audiovisuais utilizados em aula exigem também um trabalho complementar de explicação, análise e integração, sem o qual o aluno permanece no nível do ver, sem integrar o que viu aos seus conhecimentos, aos seus pensamentos” (NASCIMENTO, 2015, p. 97). Logo, a mediação do professor e o encaminhamento didático são essenciais para que esses recursos cumpram suas funções no processo educativo, pois eles “servem para dar mais precisão ao pensamento abstrato e desenvolver teorias” (NASCIMENTO, 2015, p. 113).

Com relação ao ensino de Geografia e à formação dos conceitos, Cavalcanti (1998) afirmou que, no processo de ensino, é preciso desenvolver determinadas capacidades cognitivas e operativas dos alunos; e a Geografia, seja como ciência ou como matéria escolar, possui uma linguagem própria, que é permeada por conceitos, para analisar os fenômenos a partir de sua ótica.

É no âmbito da atividade mental, nas operações cognitivas dos escolares, que se entende a potencialidade da imagem como mediação simbólica no conhecimento sobre o mundo. Os conceitos são elaborações humanas; eles podem ser compreendidos como “ferramentas culturais que representam mentalmente um objeto. São conhecimentos que generalizam as experiências, que permitem fazer deduções particulares de situações concretas. São modos de operar o pensamento e, assim, a compreensão do mundo” (CAVALCANTI, 2012, p. 158).

Couto (2017), ao testar em sua pesquisa o método da dupla estimulação proposto por Vigotski, afirma que o material sensorial e a palavra são indispensáveis para a formação do conceito. Apoiado em Vigotski, que utilizou em seus experimentos blocos de madeira, de cores, formas, alturas, larguras diferentes, Couto (2017), em seu experimento, utilizou imagens e textos. Segundo o autor, a variedade de materiais e instrumentos contribui para a realização de operações mentais e, conseqüentemente, para uma aprendizagem eficiente.

Assim, entende-se que os recursos visuais cumprem uma dupla estimulação. Como pontuou Arnheim (1976), o pensamento influencia o que vemos e vice-versa. Por exemplo, com uma imagem que representa determinada realidade geográfica (o lugar, o território, a paisagem urbana), o aluno terá elementos que auxiliarão na elaboração dos seus conceitos geográficos, sendo que a leitura da imagem exige uma série de operações mentais, as quais cooperam na tomada de consciência do conceito pelo sujeito.

Por conseguinte, quando o conceito estiver elaborado pelo sujeito, ele influenciará na forma como tal indivíduo irá olhar a imagem, pois esse conhecimento será mobilizado durante a leitura da representação. Então, ora os meios visuais podem servir fornecendo elementos para elaborar o conceito, ora os conceitos orientam o olhar, direcionado e articulado a outros elementos, representações e linguagens na leitura da imagem, sendo por esse motivo que os meios visuais são substanciais para a Geografia e seu ensino.

Considerações

Na escola, os recursos visuais são tradicionalmente usados. Na aula de Geografia eles vão desde as representações, tais como os mapas, as fotografias e os diferentes recursos tecnológicos atuais, bem como aplicativos de navegação virtual com imagens etc., sendo amplamente usados pelos professores como recursos didáticos no processo de ensino.

Entretanto, pontua-se que às vezes a função de tais recursos imagéticos não é inteligível para os docentes que inserem esses recursos em suas aulas. Por isso, destaca-se que, para além de serem vistos como meros adereços ou simplesmente um recurso lúdico das aulas, os meios visuais participam da formação dos conceitos geográficos e da constituição do pensamento, especialmente quando esses exigem um nível maior de abstração, tendo a função de mediação semiótica, estimulando e formando as funções mentais superiores.

Os temas, conteúdos e conceitos ensinados na Geografia escolar podem ter como apoio as mais distintas imagens, que trazem elementos simbólicos para elaboração das representações mentais individuais dos alunos, dando precisão aos pensamentos abstratos (Nascimento, 2015).

Dessa forma, compreende-se que a teoria histórico-cultural contribui, no entendimento dos meios visuais, como mediações simbólicas no processo de ensino e aprendizagem. As imagens, por esse viés, podem adquirir outras funções na escola, além das tradicionalmente atestadas, justamente porque elas medeiam a relação do homem com o real, permitindo transcender o espaço/tempo e os limites do mundo físico. Elas tornam-se assim material do pensamento, mobilizando a percepção e a imaginação do mundo, a memória que se constrói das espacialidades pela/com a Geografia, sendo um recurso elementar para ensinar.

REFERÊNCIAS

ARNHEIM, Rudolf. **El pensamiento visual**. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1976.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 16. ed. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

_____. **O ensino de geografia na escola**. São Paulo: Papirus, 2012.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Pensar por conceitos geográficos. *In*: CASTELLAR, Sônia (Org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LENOIR, Yves. Médiation cognitive et médiation didactique. p. 223-251. *In*: RAISKY, Claude et CAILLOT, Michel (Org.). **Au-delà des didactiques, le didactique**. Paris, Bruxelas: De Boeck, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. *In*: Libâneo, José C. Santos, Akiko (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 1. ed. Campinas (SP): Alínea, 2005, v. 1, p. 19-62.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. **Um estudo da mediação na teoria de Lev Vygotski e suas implicações para a educação**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. Meios visuais e desenvolvimento do pensamento no processo de ensino: contribuições da teoria de Vygotski. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 95 – 123, jan./jun. 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In*: LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Caderno Cedes 24** – Pensamento e Linguagem. Estudos na perspectiva da psicologia soviética. São Paulo, 2. ed. Julho/1991.

_____. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

VAN DER VEER, René. VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na Idade Escolar. *In*: LEONTIEV, Alexis [*et al.*]. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole [*et al.*] – 7. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra – 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LA SECUNDARIA BÁSICA CUBANA

FREIDY FÉLIX GARCÍA MARTÍNEZ

YARIBEY ALFONSO PÉREZ

El reto pedagógico para la formación de las nuevas generaciones debe considerar el concepto de educación a lo largo de la vida y para la vida, desde una perspectiva dialéctica de lo global, particular e individual, donde todos los factores que se imbriquen en dicho proceso contribuyan con eficiencia y eficacia a esta aspiración.

Las tendencias pedagógicas actuales proponen ubicar en el centro del proceso formativo integrador al educando para que desarrolle a plenitud sus potencialidades, atienda, entienda y respete la diversidad, sobre la base de los conocimientos de la ciencia, la tecnología, y la cultura contemporánea, en cuyo núcleo esencial está la formación de los valores, de identidad, humanos y universales, para que se integre como sujeto activo, a la sociedad donde vive, de manera que contribuya a su desarrollo y perfeccionamiento, en armonía permanente con el medio ambiente.

La educación en Cuba ha transitado de forma sistemática por diferentes periodos de perfeccionamiento, en función del logro de aspiraciones concretas en la formación de las nuevas generaciones, en correspondencia con el desarrollo económico, sociocultural, las necesidades sociales, el avance creciente de los

procesos educativos, por lo que nuestras tradiciones pedagógicas responden al fin de la Educación:

El logro del desarrollo y la formación integral de la personalidad de los educandos con una base cultural en correspondencia con los ideales patrióticos y humanistas de la sociedad socialista cubana en su desarrollo próspero y sostenible, expresados en las formas de sentir, pensar y actuar, de acuerdo con sus particularidades e intereses individuales, en correlación con las necesidades sociales, que le permita asumir una concepción científica del mundo y prepararse para la vida (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016, p. 9).

Para conseguir este fin se propone el sistema de objetivos que se asumen como logros a alcanzar en los alumnos una vez que egresen de la educación general politécnica y laboral; a partir del principio de la derivación gradual se elaboran los que corresponden a las diferentes enseñanzas.

Este sistema de objetivos contiene en su proyección y en su esencia, la concepción de preparación para la vida de los alumnos en las condiciones y exigencias que demanda la sociedad cubana de hoy y del futuro en el contexto de problemáticas mundiales globales, nacionales y locales de gran complejidad.

En el caso de la Educación Secundaria Básica se plantea como propósito esencial: la formación integral de la personalidad de cada educando desde los 12 hasta los 15 años, con un nivel superior de afianzamiento en la sistematización y ampliación de los contenidos del proceso educativo, con un pensamiento científico investigativo, en correspondencia con los ideales patrióticos y humanistas de la sociedad cubana en su desarrollo próspero y sostenible, expresados en sus formas de sentir, pensar, actuar, de acuerdo con sus particularidades e intereses, aspiraciones, necesidades sociales, formas superiores de independencia y de regulación en la participación activa ante las tareas estudiantiles que le permita asumir gradualmente una concepción científica del mundo.

En este complejo panorama educativo se inserta el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, el que se desarrolla bajo los fundamentos de la ciencia geográfica y de las ciencias de la educación.

Muchas investigaciones, han generado un debate amplio, entre los objetos y métodos geográficos, lo que ha derivado hasta nuestros días, la división de la Geografía en dos grandes ramas: la Geografía Física y la Geografía Humana, lo que ha resultado en una gran diversidad de perspectivas teóricas para comprender, analizar y estudiar su objeto de estudio, el que a nuestro modo de ver está muy bien definido, aunque se observen como cuestiones lógicas de su desarrollo diferentes enfoques, tendencias y sus influencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hoy se le reconoce a la enseñanza de la Geografía en el contexto pedagógico y didáctico, su valor instructivo, desarrollador y educativo; avalado por los aportes realizados en la comprensión y solución a los problemas de la relación global del ecosistema «Hombre – Tierra», al cual pertenecemos y en el cual nos desarrollamos.

Asimismo, el desarrollo de la diversidad de enfoques, se ha manifestado en la estructuración didáctica de la Geografía como asignatura, lo que ha resultado, tarea compleja, por la composición de puntos de vistas didácticos surgidos, esencialmente, por el desarrollo de la psicología y su impacto en las ciencias pedagógicas.

En este sentido, a pesar de la complejidad y las dificultades que se manifiestan, muchas de las propuestas hacen más hincapié en aspectos metodológicos que, en la propia innovación didáctica que defienda un cambio fundamentado en principios de la epistemología de la Geografía y las teorías del aprendizaje; observándose, en ocasiones, posiciones pragmáticas en la modelación didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, repercutiendo de forma sustancial en el aprendizaje escolar y en la dirección del proceso .

De cualquier modo: “La Geografía se sustenta sobre una tradición milenaria, cuestión que ha contribuido a su enriquecimiento teórico-metodológico adaptado a cada momento histórico concreto [...]” según criterios (ÁLVARES, 2014, p. 38).

Frente a la concepción tradicional de que el aprendizaje depende únicamente de la dirección del proceso, del comportamiento del profesor y de la metodología empleada, se pone de relieve la importancia de la aportación del alumno en su aprendizaje: conocimientos, valores, capacidades, creencias, actitudes, sentimientos, sobre la base de su autodesarrollo.

Es entonces donde la actividad del alumno aparece, de este modo, como un elemento mediador de gran importancia entre la conducta del profesor y los resultados del aprendizaje, cuyo origen cabe buscar en el creciente auge de los enfoques cognitivos, lo que supone un cambio radical en la forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Vygotsky (1981) la actividad humana está socialmente mediada e históricamente condicionada, ya que dicha actividad nace y se configura en un medio social que ha sido y es objeto a su vez de sucesivas transformaciones o cambios históricos. Su concepción histórico-cultural permite comprender el aprendizaje como actividad social y no aislado como un proceso de realización personal e individual, en este sentido se entiende, que los conocimientos pueden ser asimilados cuando el alumno realiza acciones suficientes y diversas con estos.

La originalidad de su teoría se debe a que es capaz de integrar un marco teórico coherente con la psicología. Denominó a su método instrumental, debido a que se dedicó a estudiar y comprobar cómo la capacidad de resolución de una tarea por el sujeto queda aumentada si hacemos intervenir un instrumento psicológico. Estos instrumentos son los útiles, las herramientas con los que

el hombre construye realmente la representación externa que más tarde incorporará mentalmente, es decir, sistematizará.

La mediación instrumental no sería posible sin la mediación social; es decir, la mediación entre dos o más alumnos que cooperan en una misma tarea de aprendizaje, donde, el camino del objeto al niño y de este a aquel, pasa a través de un mediador.

El ser humano aprende a pensar, percibir, memorizar, representar a través de la mediación de otros individuos. Partiendo de esta idea, se formuló la ley de la doble formación de las funciones psicológicas: “en el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social, entre personas, interpersonal o interpsicológico y después a nivel individual, en el interior del propio niño, intrapsicológico” (VYGOTSKY, 1979, p. 94).

Todo ello tiene un sustento, en su teoría del enfoque histórico cultural, donde su tesis se manifiesta en la socialización de las funciones psíquicas superiores, partiendo de la premisa de que el alumno es un ser social por naturaleza, un producto de la sociedad y sujeto de sus relaciones.

Queda claro en su formulación, que, primero el niño aprende las cosas socialmente, en contacto con los demás y después lo internaliza, es decir, según esta ley, funciones como la percepción, memoria, atención, se construyen primero a nivel interpsicológico y después a nivel intrapsicológico.

Aplicar conscientemente la mediación social en el contexto educativo, implica dar valor al contenido, y a los mediadores instrumentales, es decir, qué y con qué se enseña, sino también a los agentes sociales quién enseña y a sus características, y para qué se enseña. En el caso de la enseñanza de la Geografía, se ajusta a este postulado de la siguiente manera según refiere: “la enseñanza de la Geografía conjuga los conocimientos científicos-pedagógicos y geográficos con la teoría de la enseñanza y la educación, en conse-

cuencia, tiene en cuenta lo qué se enseña, a quién se enseña y para qué se enseña [...]” (BARRAQUÉ, 1991, p. 18).

Desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, qué enseñamos: los contenidos con todo el sistema de componentes que le acompañan, es decir, conocimientos, habilidades, modos de actuación, experiencias acumuladas en la praxis, donde se imbrica todo el sistema de conceptos, leyes, regularidades, teorías científicas, procesos y fenómenos de la realidad en un contexto histórico determinado y su permanencia en el tiempo.

A quién se enseña, es dirigido a toda comunidad escolar, donde se tenga en cuenta las diferencias y la diversidad en todas las direcciones y directrices posibles, en estrecho vínculo con la Psicología y la Pedagogía, y sobre todo, la selección de los métodos, medios y vías para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, donde se garantice la formación integral de los alumnos, en correspondencia con el grado y nivel de aspiraciones expresadas en el modelo educativo.

El para qué se enseña se dirige desde esta perspectiva a reafirmar la unidad dialéctica entre la instrucción y la educación, donde se demanda la personalidad que se desea formar desde el proceso de enseñanza.

Desde la asignatura, la actividad cognoscitiva comprende la adquisición de conocimientos y habilidades, el desarrollo de sus capacidades e intereses cognoscitivos, lo que significa organizar el proceso a partir de la actividad de los alumnos sobre los objetos geográficos de la realidad objetiva, o sobre la base de sus ilustraciones a través de la sensación, percepción y representación.

Todo ello permite al docente, con sus alumnos, aprovechar la capacidad que tiene la Geografía en la sistematización de procesos cognitivos, partiendo de una realidad concreta que le permita llegar a concebir sus estrategias de aprendizaje y comprender los ele-

mentos bióticos, abióticos y socio-culturales del espacio geográfico, donde se establecen las relaciones de interdependencia.

Otro valioso aporte de Vygotsky (1981) a la educación, y del que se nutren los actores en la dirección del proceso de enseñanza de la Geografía, es su teoría sobre la “Zona de Desarrollo Próximo”. La que se define como la distancia que hay entre el nivel real-actual de desarrollo alcanzado, donde el alumno demuestra su capacidad de resolver de manera independiente un problema, sin la ayuda de otro individuo, y el nivel de desarrollo inminente, el que está determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz, en este caso se ponen en práctica diferentes niveles de ayuda, dirigidos al logro de ese desarrollo potencial.

Sin embargo se hace necesario determinar lo que el alumno es capaz de hacer y de aprender por sí solo, que es fruto de su nivel de desarrollo y de sus esquemas de aprendizaje, así como lo que es capaz de hacer y de aprender con la ayuda y el concurso de otras personas, desde la observación, imitación, al seguir sus instrucciones o colaborando con ellas, es aquí donde el diagnóstico psicopedagógico se convierte en una estrategia de trabajo para el docente, pues de él depende las decisiones a tomar.

Por lo que, es fundamental que en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, el profesor asuma algunas implicaciones educativas que se articulan desde la teoría del enfoque histórico-cultural vygotskyano:

- La mediación del profesor debe ir dirigida a la zona de desarrollo próximo.
- El rol del profesor en la enseñanza es el de mediador.
- Apoyar las interacciones dentro del aula, entre profesor-alumno, como entre los propios alumnos. La organización del aula o el espacio escolar debe facilitar las interacciones, el trabajo cooperativo.

- El potencial de aprender del alumno aumenta si se utilizan recursos, vías y materiales didácticos de apoyo apropiados que estimulen su aprendizaje, independencia cognoscitiva y desarrollo intelectual (mediadores instrumentales).

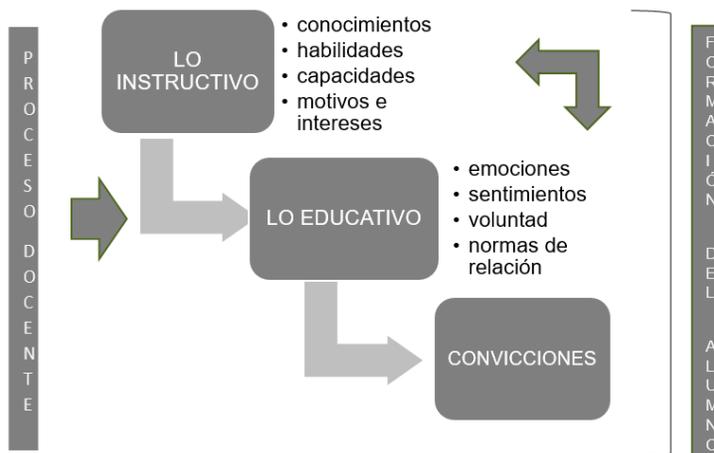
En este sentido, la enseñanza de la Geografía en la escuela cubana actual se sustenta en ideas rectoras, las que se refieren a:

- Favorecer una enseñanza científica actualizada y un aprendizaje desarrollador multidisciplinario, en correspondencia con las nuevas necesidades que el país demanda en la preparación de sus futuros ciudadanos, con una incidencia comunitaria más activa y responsable ante el medio ambiente.
- La formación de un alumno que sea capaz de desenvolverse como ciudadano consciente en las situaciones concretas de su vida cotidiana.
- Proporcionar conocimientos sobre el planeta, los países y regiones, estimular el estudio de las condiciones económicas, sociales y políticas de la humanidad.
- Mostrar las relaciones del hombre con su entorno, descubriendo la adaptación humana a diferentes condiciones ambientales y el uso de los recursos naturales.
- El conocimiento sobre la Geografía de Cuba esté presente en todas las enseñanzas, lo cual no significa necesariamente su inclusión como asignatura independiente en todos los niveles y grados, pero sí su referencia en todos los programas.

La enseñanza de la Geografía alienta esta posibilidad desde el beneficio del espacio geográfico en el que se vive, estudia, ama; se forma una identidad local y regional desde el enfoque teórico del proceso de enseñanza-aprendizaje geográfico en la escuela media,

el que se sustenta en el enfoque histórico-cultural, a partir de lo cual se puede representar esquemáticamente de la siguiente manera:

Esquema 1 – Proceso de enseñanza-aprendizaje geográfico en la escuela media sustentado en el enfoque histórico-cultural



Fuente: García, F y Alfonso, Y (2021).

Diversas son las experiencias pedagógicas que se aplican en el día a día, desde la enseñanza de la Geografía, donde se tienen como sustento y fundamentos psicológicos la teoría histórico-cultural de Vygotsky, las que se han derivado de las investigaciones científicas de los docentes, en el proceso de formación continua, como resultado de las tesis de maestrías, doctorados, las preparaciones metodológicas y de asignaturas, las que favorecen la dirección por el profesor del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta ciencia, al dotarlos de herramientas, vías y medios didácticos novedosos, dirigidos a la estimulación del aprendizaje escolar y los intereses cognoscitivos de los alumnos.

Desde la labor docente queda claro que el alumno como ser social, en su vida estudiantil, sociocultural y laboral difícilmente encuentren problemas a los que pueda dar solución con una visión

fragmentada del conocimiento, pues en la vida los problemas se presentan derivados de la sociedad, la naturaleza, de manera compleja y el hombre debe actuar en correspondencia.

Le concierne a la escuela a través de sus planes y programas la preparación del individuo desde esa concepción sistémica e integradora, aquí entonces entra a jugar especial importancia el trabajo interdisciplinario, en ese sentido la Geografía como asignatura posee las potencialidades y los recursos necesarios que el profesor debe utilizar y así poder alcanzar un aprendizaje desarrollador en los alumnos, desde la perspectiva del momento histórico y el entorno sociocultural.

Punto de coincidencia con lo expresado por Recio (2011) cuando plantea que:

La Geografía es una ciencia de integración, como ninguna otra, es la encargada de interpretar la distribución espacial de objetos, procesos y fenómenos físicos, económicos, sociales, geográficos, su desarrollo en el tiempo y el espacio geográfico, hacer una valoración crítica de las relaciones causales de su comportamiento, determinar tendencias y proponer su transformación sobre la base de una concepción humanista por considerar al hombre principal agente de la relación naturaleza sociedad (RECIO, 2011, p. 20).

En tal sentido la Geografía debe jugar un papel relevante, por su contribución a la cultura general del individuo y en la educación ambiental; ella necesita entonces del trabajo creativo de los docentes y la concertación en común acuerdo con todas las ciencias para el logro de este propósito.

Se puede inferir que la Geografía como asignatura, tiene cuatro funciones básicas:

- Informativa, es decir la localización y caracterización de los procesos, objetos y fenómenos.

- Instrumental, encaminada a buscar soluciones para organizar, administrar y gestionar de manera más racional el espacio y el medio ambiente.
- Transformadora, aspira a transformar la realidad social concibiendo al saber cómo arma de ese proceso y donde el sujeto aparezca como centro.
- Una función cultural, propicia la ampliación de una cultura, conciencia, racionalidad geográfica y ambiental, que se afiance en la sustentabilidad de la vida para el futuro.

La Geografía como saber permite entonces, justamente, conocer a los seres humanos, el mundo en que vivimos, analizando, sintiendo y comprendiendo la capacidad de las prácticas sociales y ambientales para poder intervenir en ellas a partir de determinadas convicciones éticas, estéticas y morales.

De ahí que el profesor de Geografía en la escuela media debe diseñar diferentes herramientas que le permita la dirección del proceso en correspondencia con el diagnóstico de sus alumnos y así poder transitar del estado real al estado deseado, lo que visto desde el enfoque histórico-cultural, es el momento en que el alumno recorre desde la zona de desarrollo actual a la zona de desarrollo proximal.

El empleo de estrategias de aprendizaje pueden ser utilizadas por los alumnos como sujeto activo de su propia transformación y por los que dirigen el proceso de enseñanza, que tienen a su cargo la orientación y el control del trabajo individual y colectivo de estos y así poder ofrecer los niveles de ayuda necesarios que le permita a los alumnos ir transitando a niveles superiores de desarrollo.

Una estrategia para el aprendizaje geográfico debe tener componentes esenciales:

1. La preparación de los alumnos atendiendo a las necesidades individuales.
2. Ordenamiento por el profesor de las acciones

y operaciones a seguir. 3. Ejecución, control y evaluación del proceso de aprendizaje. Esta debe:

- Presentar un modelo lógico en el desarrollo del aprendizaje escolar, que le permita al alumno transitar a niveles superiores, que el profesor controla, ofrece los niveles de ayuda que los alumnos necesiten y evalúa los resultados.
- Facilitar la autopreparación de los alumnos en el desarrollo de las tareas docentes dentro y fuera del aula, desde la perspectiva de la proyección de la asignatura.
- Favorecer la organización, planificación, ejecución, control y evaluación del proceso.
- Planificar la atención a la diversidad y las diferencias individuales de los alumnos.

Se ha expresado desde esta configuración en diferentes investigaciones que los alumnos, bajo la conducción acertada del profesor en las clases de Geografía es capaz de avanzar y alcanzar nuevos estadios en su desarrollo intelectual, como lo manifestado por, García; Perdigón; Alfonso, 2020, donde el alumno desempeña un rol determinante dado porque:

- Busca y amplía la información sobre la base de su autonomía.
- Decide la forma de trabajo y la organización de los recursos.
- Identifica su estilo de aprendizaje.
- Transfiere la información a un nuevo contexto.
- Es creativo en la solución de problemas.
- Asume compromiso.
- Reflexiona sobre su proceso de aprendizaje y el del grupo.

Remedios (1999) contribuyó desde su experiencia profesional en la investigación pedagógica a la activación y estimulación del

aprendizaje geográfico de los alumnos en la Secundaria Básica. Esta pedagoga cubana experimentó de diversas formas en la búsqueda de vías para el logro de la motivación durante el proceso de enseñanza de la Geografía, de igual modo, enfatizó en la aplicación de estrategias de aprendizaje, donde:

La estrategia constituye una novedad científica al diseñarse en ella, por primera vez, una forma de proceder en la dirección del proceso de enseñanza de la Geografía donde el alumno, al trabajar con los lenguajes sugerente y cartográfico, tiene la posibilidad de elevar sus intereses y sentir satisfacción en la realización de las distintas acciones propuestas para definir y caracterizar conceptos, así como apropiarse de conocimientos de relación, lo que le permite adquirir modos de actuar y alcanzar un papel protagónico en su aprendizaje (REMEDIOS, 1999, p. 29).

La propia autora más adelante señala:

La estrategia didáctica está caracterizada por la combinación de dos formas de presentación del saber geográfico (lenguaje sugerente y lenguaje cartográfico), de modo que este proceder didáctico implique el cómo enseñar y cómo aprender Geografía a partir de la necesidad de perfeccionar su aprendizaje (REMEDIOS, 1999, p. 15).

Queda clara la necesidad de situar al alumno en el centro del proceso, como plantea la autora, donde se deben concatenar los elementos de la teoría sociocultural de Vygotsky, y la zona de desarrollo proximal, hacia donde debemos enfocar el trabajo docente con los alumnos en el logro de un aprendizaje significativo en la enseñanza de la Geografía.

Diversos trabajos aportan elementos del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Geografía, relacionado con el propósito de lograr la motivación de los alumnos, el de alcanzar los conocimientos espaciales sobre el mundo, y los modos de actuación en el trabajo con los mapas geográficos, de manera que, se alcance la revelación del valor que puede tener el conocimiento, dadas determinadas propiedades, cualidades que se le otorgan, estimulando la formación del sentir y el proceso de valoración.

Ejemplo concreto de lo que se ha venido expresando y que constituye eslabón base en la actividad creativa del alumno desde el proceso de aprendizaje, es la formación de conceptos geográficos, lo que está muy afín a la dirección del proceso por lo que el profesor desde la preparación de la asignatura, debe organizarlo teniendo en cuenta todos los aspectos necesarios en su conducción.

En la enseñanza de la Geografía la construcción del concepto se puede manifestar a través de secuencias, con un grado de contemplación progresivo, expresado en la medida que se plantean relaciones que ayuden a su definición, lo que contribuye de manera relevante a la sistematización de acciones y operaciones por parte de los alumnos.

Para Vygotsky (1981), la esencia del proceso en el trabajo con la elaboración de los conceptos se evidencia como: “la verdadera naturaleza en el proceso de formación de conceptos hay que entenderla desde el punto de vista genético, funcional o estructural con la utilización de medios básicos en su asimilación, donde la palabra juega un papel fundamental [...]” (VYGOTSKY, 1998, p. 622).

En la asimilación de conceptos geográficos los problemas desempeñan un rol muy importante, pues ellos activan la atención y el pensamiento de los alumnos, su actividad cognoscitiva, de manera que puedan realizar las generalizaciones necesarias para su apropiación.

Para desarrollar con éxito el proceso de aprendizaje de conceptos geográficos, es necesario conocer tanto la materia que se enseña, como saber detectar los obstáculos de aprendizaje de los alumnos; en este sentido, los profesores de Geografía tienen una meta que consiste en ayudar al alumno a construir el conocimiento, lo que significa saber explicar los problemas cotidianos desde hechos y datos de la realidad objetiva (GARCÍA, F; GARCÍA, J; ALFONSO, 2019, p. 8).

En consecuencia el profesor, como conductor y mediador del aprendizaje de los alumnos, los debe guiar hacia la asimilación de

los conceptos geográficos desde la comprensión del conjunto de relaciones internas de los objetos, procesos o fenómenos que constituyen su esencia, es decir trabajar con los medios necesarios de manera que se logre la sistematización del concepto en cuestión.

A partir de estas directrices se enfoca el desarrollo de un proceso de aprendizaje geográfico dinámico, que le permita al alumno enfrentar nuevos retos en su formación a lo largo de toda la vida y para enfrentar esta ante los desafíos que impone un mundo global cada vez más interconectado, de una forma racional y sustentable en la medida de lo posible, pero siempre haciendo el esfuerzo para lograrlo.

La educación científica de la Geografía vinculada al contexto local

El perfeccionamiento de los sistemas educativos en la etapa actual de desarrollo social, centra su atención hacia el logro de una educación de calidad para todos a lo largo de la vida, enfatizando en el papel de la educación científica por su contribución a la formación de ciudadanos competentes que actúen reflexivamente en una sociedad marcada por los crecientes cambios científicos y tecnológicos.

Muchas organizaciones internacionales, entre las que se destacan la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), entre otras, están trabajando en diversos programas y proyectos para promover una nueva visión de la educación científica que les permita a los alumnos comprender mejor el mundo en que viven y tomar sus propias decisiones. En particular, el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, auspiciado por la UNESCO, enfatiza en la necesidad de que se asegure una educación científica de calidad, orientada al desarrollo sostenible y reconoce que la formación científica y tecnológica de calidad para todos, es un desafío pendiente ya que aún no ha sido incorporada de modo adecuado en todos los niveles educativos (UNESCO, 2016, p. 5).

Son numerosos los estudios dirigidos hacia el perfeccionamiento de la educación científica desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias en la época actual, y que han dado aportes significativos en ese sentido. Entre ellos se destaca la incorporación de la dimensión socio-cultural-ambiental, dirigida hacia el logro de un proceso contextualizado, humanizado y comprometido con la necesidad de educar a las futuras generaciones en los principios del desarrollo sostenible (VESSURI, 2016).

En los estudios realizados por los autores sobre los documentos del perfeccionamiento educacional en Cuba, se han podido identificar como elemento esencial para lograr la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, el desarrollo de la educación científica de la ciencia geográfica desde el contexto local vinculado a las instituciones científicas. Por eso, el enfoque didáctico hacia la orientación del contenido por el docente debe estar en estrecho vínculo con la localidad para la formación integral del alumno, por lo que en los programas de Geografía se enfatiza el tratamiento del estudio de la localidad y su relación con la vida práctica.

Teniendo en cuenta estos estudios, otros antecedentes y la experiencia de los autores, resulta evidente potenciar la educación científica vinculada al contexto local con respecto a la Agenda Ciencia Tecnología y Sociedad y el perfeccionamiento del Sistema Educativo Cubano, donde el accionar del docente es clave en el proceso de formación integral de las nuevas generaciones.

La educación científica en la época actual responde a las nuevas exigencias que el desarrollo social impone, con una nueva visión, más actualizada y ajustada a las condiciones de la sociedad moderna, que se ha venido conformando desde hace varios años, desde el programa para el mejoramiento de la educación científica auspiciado por la oficina de la UNESCO para la América Latina y el Caribe, donde se considera:

La posibilidad de visualizar un escenario futuro donde la educación científica pueda jugar su rol principal, significa: garantizar aprendizajes de calidad a todos los alumnos; asegurando así generaciones futuras científicamente preparadas; despertar el gusto por el aprendizaje de las ciencias y orientar el interés de los alumnos hacia vocaciones científicas (MACEDO, 2016, p. 13).

Sin embargo, no se puede ver aislada la educación científica de la ciencia, en estrecha relación con el contexto local donde se desarrolla el alumno ya que la comunidad de la escuela constituye un valioso recurso educativo que puede ser empleado en el desarrollo de los programas escolares, como vía para fomentar en estos el cuidado y protección del entorno comunitario, así como fortalecer sentimientos de pertenencia hacia el lugar de origen.

A nivel nacional se destacan los estudios de Cuétara, Buenavilla (2018), los que se refieren al desarrollo de la Geografía como ciencia y a su enseñanza en los diferentes niveles y tipos de educación, definiendo teóricamente los principios en que se basa esta disciplina. En ese sentido se abordan los seis principios básicos del saber geográfico destacándose: localización, distribución, generalización, actividad, causalidad y conexión, y añaden el principio de estudio de la localidad de suma importancia pedagógica y práctica, al definir el objeto de estudio de esta disciplina.

Bayeux (2020) aborda el tratamiento de los estudios locales en la escuela cubana, así como su contextualización al currículo a partir de las potencialidades del contexto local. Araya y Cavalcanti (2018), revelan la contribución y trascendencia del desarrollo del pensamiento geográfico como un desafío en la formación docente en Geografía. A pesar de estos estudios, todavía existe carencia de presupuestos teóricos-metodológicos de base y no abordan los aspectos de la educación científica en el contexto local.

En las diferentes enseñanzas se imparten asignaturas como Geografía e Historia de Cuba y a partir de sus contenidos se realiza el estudio de la localidad, con énfasis en el análisis integral del terri-

torio que rodea la escuela con el fin de despertar el interés cognoscitivo de los alumnos, en relación con los objetos, fenómenos y procesos geográficos e históricos que allí se localizan como vía correcta para la formación de la concepción científica del mundo y se logre que ellos comprendan y aprendan a conocer su ambiente local.

Por lo que el enfoque histórico-cultural de L. S. Vygotsky no se puede ver aislado y está muy relacionado con el desarrollo del proceso de formación de la personalidad, asume como base teórica y metodológica la filosofía marxista y la interpretación sobre la esencia social del hombre, el proceso de interiorización de la conciencia humana, el valor que él confirió a la unidad de la actividad y la comunicación en la formación de valores morales y cómo lograr el desarrollo de estos, a partir del diagnóstico de las necesidades educativas de los alumnos en un proceso de naturaleza social, cooperativa, solidaria que se orienta de lo fenoménico a lo esencial y de lo externo a lo interno donde es fundamental lograr la implicación de los sujetos.

El vínculo con instituciones científicas y el conocimiento de los componentes físicos geográficos de la localidad es también parte del proceso de enseñanza aprendizaje, por tanto es susceptible de aplicar las generalizaciones de la didáctica con esta finalidad y a la vez puede ser vista desde distintos enfoques.

Afloran ideas de Vygotsky al referirse al aprendizaje como un hecho personal, compartido, socializado, la necesidad de la negociación entre alumnos y docentes, centrarse en las vivencias de los alumnos y una dirección consciente de los procesos educativos.

Por lo que las acciones que se diseñen deben considerar estos y otros enfoques, al enmarcarse en el enfoque histórico-cultural basado en el humanismo, que resalta la importancia de la atención total de la personalidad de los alumnos y el desarrollo máximo de todas sus potencialidades a partir de la zona de desarrollo actual hasta llegar a la zona de desarrollo próximo. Eso permite concebir el vínculo con las instituciones científicas y el estudio físico geográ-

fico de la localidad como una necesidad en el proceso de enseñanza aprendizaje del escolar.

REFERENCIAS

ÁLVAREZ, P. La didáctica de la geografía ante la pluralidad de enfoques y tendencias geográficas: su proyección en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía. **Revista de Didácticas Específicas**. N. 10, p. 38-69, 2014. Disponible en: <http://www.didacticasespecificas.com>.

ARAYA, P. F; CAVALCANTI, L. Desarrollo del Pensamiento Geográfico como un Desafío en la Formación Docente en Geografía. **Revista de Geografía Norte Grande**, 70, 51-69, 2018. Disponible en: <http://scielo.conicyt.cl>.

BARRAQUÉ, N. G. **Metodología de la enseñanza de la Geografía**. Editorial. Pueblo y Educación. La Habana: Cuba, 1991, 18 p.

BAYEUX, F; CUÉTARA LÓPEZ, R. Los estudios locales en la escuela cubana. **Revista Edusol**. V. 2, n. 70, p. 235, 2020. Disponible en: <http://www.edusol.cug.co.cu>.

CUÉTARA, L. R; BUENAVILLA, R. R. **Historia de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enroque José Varona. II**. Editorial Universitaria. La Habana: Cuba, 2018. Disponible en: <http://eduniv.mes.edu.cu>

GARCÍA, F, GARCÍA, J.; ALFONSO, Y. **Metodología para la formación de conceptos en la enseñanza de la Geografía**. Pedagogía y Sociedad. v. 22, n. 54, p. 153-168, 2019. Disponible en: <http://revistas.uniss.edu.cu/index>.

GARCÍA, F, PERDIGÓN, L; ALFONSO, Y. Estrategia pedagógica para el desempeño de alumnos en la práctica laboral en las unidades docentes. **Revista Edusol**. v. 22, n. 72, p. 9-11, 2020. Disponible en: <http://www.edusol.cug.co.cu>.

MACEDO, B. **Educación Científica. Foro regional de América Latina y el Caribe**. Repositorio UNESCO de acceso abierto, 2016. Disponible en: www.unesco.org/montevideo.pdf.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Plan de estudio de la Educación Secundaria Básica**. Editorial pueblo y Educación. La Habana. Cuba, 2016. 9 p.

RECIO, P.; DÍAZ, S. M. **Apuntes para el trabajo con mapas**. Editorial. Pueblo y Educación, La Habana: Cuba, 2011. 20 p.

REMEDIOS, J. M. **Estrategia Didáctica dirigida al perfeccionamiento del aprendizaje de la Geografía en la Secundaria Básica**. 1999. 29. (Tesis de doctoral). Instituto Superior Pedagógico Félix Varela, Villa Clara, Cuba, 1999.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA, UNESCO, 2016. **Educación Científica, Foro**

regional de América Latina y el Caribe. Repositorio UNESCO de acceso abierto. Disponible en: www.unesco.org/montevideo.pdf.

VESSURI, H. **La ciencia para el desarrollo sostenible (Agenda 2030), Foro regional de América Latina y el Caribe.** Repositorio UNESCO de acceso abierto, 2016. Disponible en: www.unesco.org/montevideo.pdf.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamiento y Lenguaje.** Buenos Aires: La Pléyade, 1981.

VYGOTSKY, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Buenos Aires: Grijalbo, 1979.

VYGOTSKY E A CONSTRUÇÃO DE SISTEMAS CONCEITUAIS

Contribuições para a geografia escolar

ELIANA MARTA BARBOSA DE MORAIS

Considerações iniciais

Uma das contribuições vygotskianas bastante discutidas no ensino de Geografia, ao tratar da formação e desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (consciência, percepção, memória e pensamento), diz respeito à importância da formação de conceitos. Nesse processo, amplo debate é apresentado em torno da relação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. Todavia, pouca atenção tem sido dada a um tema que perpassa essa discussão e que, assim como os demais, tem importância singular nos estudos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica. Trata-se do conceito de Sistemas Conceituais.

Embora essa terminologia – Sistemas Conceituais – tenha sido mais utilizada no campo do ensino de Geografia nos últimos anos, ela não tem, necessariamente, sido acompanhada de discussões teórico-metodológicas que a caracterizem e que apresentem suas origens, formação e estrutura. Por vezes, embora a concepção desenvolvida externalize os contributos vygotskianos, a terminologia utilizada para referendar esses sistemas tem sido outra.

Por acreditar que a clareza em torno da concepção e do uso dos Sistemas Conceituais pode favorecer o trabalho que se realiza nas aulas de Geografia da Educação Básica, propõe-se a discutir esse tema. O pressuposto inicial do presente artigo é o de que a formação de conceitos, tão discutida e indicada para a atuação docente na sala de aula, não ocorre de forma isolada; “conceito por conceito”, pelo contrário, envolve um “sistema conceitual”, que, conforme expressamos em outro momento, é aberto, dinâmico e articulado (MORAIS, 2011).

É nessa perspectiva que temos apresentado a possibilidade de compreender os sistemas conceituais a partir de sua estruturação gráfica na perspectiva de concebê-lo como “[...] um modelo para organizar e representar o conhecimento, ou seja, uma representação gráfica do pensamento no processo de construção do conceito mediante um conjunto de conceitos construídos de tal forma que as relações entre eles sejam evidentes” (MORAIS, 2011, p. 165-166).

Nessa dimensão, temos orientado trabalhos na pós-graduação que buscam em meio ao conceito de componentes físico-naturais na Geografia externalizar os sistemas conceituais que envolvem o ensino de temáticas específicas, a exemplo dos trabalhos de Otto (2020), Mendes (2017) e Jesus (2017). Esses trabalhos buscam evidenciar conceitos importantes a serem mobilizados na construção de sistemas conceituais quando se trabalha com rede hidrográfica, solos e relevo, respectivamente.

Consideramos nessa perspectiva que discutir os Sistemas Conceituais na Geografia Escolar requer a compreensão em torno da formação de conceitos, bem como dos conhecimentos e habilidades que se deseja construir, na perspectiva de favorecer o desenvolvimento do pensamento, nesse caso específico, do pensamento geográfico. Realizamos essa discussão assentados na perspectiva de que aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados e que o bom aprendizado, conforme pontua Vygotsky (2008), é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Para encaminhar essa discussão estruturamos o presente texto em duas partes. Na primeira, evidenciamos os diálogos que envolvem os sistemas conceituais no contexto do método e da formação de conceitos. Na segunda, discutimos conceitos-chave que perpassam os sistemas conceituais acerca dos componentes físico-naturais na Educação Básica, com o intuito de que possam favorecer análises atinentes ao espaço geográfico favorável à formação cidadã de estudantes.

Os sistemas conceituais no contexto do método e da formação de conceitos

A compreensão em torno da concepção de Sistemas Conceituais coloca em evidência a necessidade de discutir o método e a formação de conceitos, visto que estes externalizam a maneira como concebemos a construção do conhecimento. Nesse sentido, apresentamos alguns questionamentos, com o intuito de direcionar o debate: quais fundamentos teórico-metodológicos sustentam a teoria vygotskyana e, conseqüentemente, a concepção de Sistemas Conceituais? O que são conceitos e como eles são formados? Como relacionar conceitos à formação de sistemas conceituais? Realizamos esses questionamentos no propósito de que eles nos auxiliem a dialogar sobre os sistemas conceituais e sua construção em meio ao processo de ensino e aprendizagem na Geografia Escolar, mais especificamente quando abordamos os Componentes físico-naturais na Educação Básica, tema discutido no segundo tópico do presente artigo.

A concepção metodológica apresentada por Vygotsky evidencia a necessidade de compreender que a investigação científica começa pela busca e elaboração do método e perpassa outras etapas do trabalho, a exemplo da forma como são apresentados e analisados os dados. Portanto, o método circunscreve-se ao elemento central que perpassa a pesquisa como premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação. Considerando que as reflexões apresentadas por esse autor sobre os sistemas conceituais são cons-

truídas em acordo ao método de análise adotado por ele, verifica-se que os mesmos precisam ser analisados a par do materialismo histórico-dialético.

Apoiando-se nesse método, Vygotsky considera que nenhum nexos natural poderia explicar a adaptação da sociedade à natureza. Somente a natureza social humana a faz compreensível. Ao atuar sobre a natureza externa mediante esse movimento, ao modificá-la, o homem modifica ao mesmo tempo a sua própria natureza.

Portanto, é a sociedade e não a natureza que deve figurar em primeiro lugar como o fator determinante da conduta humana. A sociedade criou um aparato de sinais, um sistema de estímulos condicionados artificiais com a ajuda dos quais ela cria conexões artificiais e provoca as reações necessárias do organismo. Assim, a partir dos sistemas simbólicos há a mediação entre o ser humano e o mundo. O processo psíquico do ser humano é compreendido como uma parte do processo geral de desenvolvimento histórico da humanidade.

O desenvolvimento psíquico ocorre, portanto, de fora para dentro, no qual tem papel central a cultura. As formas culturais de conduta não surgem somente como simples hábitos externos, senão que se convertem em parte inseparável da própria personalidade, incorporam a ela novas relações e criam um sistema completamente novo.

O fundamental do método é que ele promove o significado do todo; o todo possui propriedades particulares e determina as propriedades e funções das partes que o integram; os elementos são considerados a partir da inter-relação. Dessa forma, ultrapassa-se a perspectiva de que a soma das partes forma a totalidade.

Como características que conformam a identidade metodológica de Vygotsky, destaca-se o enfoque materialista da natureza, da sociedade e do ser humano; a unidade teoria e prática; a concepção do desenvolvimento psicológico do ponto de vista histórico, cultural e social; o enfoque integral e dialético; a explicação da natu-

reza do objeto de estudo da ciência particular desde o ponto de vista da construção científica.

É assentado nesses fundamentos que Vygotsky reuniu num mesmo modelo explicativo os mecanismos de funcionamento psicológico e o desenvolvimento do ser humano ao longo de um processo sócio-histórico (OLIVEIRA, 1997). Nesse sentido, ganham força as relações entre aprendizado e desenvolvimento, na perspectiva de que a aprendizagem promove o desenvolvimento. Esses elementos enfatizam a concepção de que a aprendizagem ocorre do intrapessoal para o interpessoal. Ou seja, a construção do conhecimento se faz na relação com o outro, a partir da interação social com adultos e com seus pares, a partir da interação entre o ambiente e o indivíduo, colocando em evidência que a aprendizagem é mediada.

Para refletir sobre esse tema, Vygotsky (2008, p. 103) postula o seguinte questionamento: “Qual é a relação entre a assimilação da informação e o desenvolvimento interno de um conceito científico na consciência da criança?”. Vygotsky, a partir de análises em torno da psicologia, evidenciou que as respostas a esse questionamento seguem duas direções. A primeira, denominada método da definição, estabelece que os conceitos são absorvidos prontos por compreensão e assimilação, não passando por processos de desenvolvimento. Esse método lida com a mera reprodução do conhecimento verbal, com definições prontas, fornecidas a partir do exterior. Contrário a tal perspectiva, Vygotsky pontua que o conceito não diz respeito a conexões realizadas pela memória ao hábito mental, não podendo ser ensinado por meio de treinamento. Para ele, “o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril” (VYGOTSKY, 2001, p.247). Ao centrar-se na palavra, na reprodução, esse método desconsidera a importância da percepção e elaboração mental do material sensorial para a formação de conceitos. A segunda resposta abrange os métodos utilizados no estudo da abstração, referindo-se aos processos psíquicos que levam à for-

mação de conceitos. Nesse caso, a negligência direciona-se ao papel da palavra e do símbolo na formação de conceitos.

As formas culturais de conduta do ser humano não surgem somente como simples hábitos externos, senão que se convertem em parte inseparável da própria personalidade, incorporam a ela novas relações e criam um sistema completamente novo. Assentado nessa perspectiva, o método apresentado por Vygotsky coloca em interação essas duas partes, apresentando contribuições valiosas à compreensão da formação de conceitos e, conseqüentemente, do processo de ensino e aprendizagem.

Vygotsky defende que a cultura se integra ao ser humano pela atividade cerebral, mediante atividades de interação social e mediação. Portanto, o trabalho coletivo e o papel do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem são colocados em evidência.

Para ele, a formação de conceitos tem início na fase mais precoce da infância e amadurece, configura-se e se desenvolve na puberdade, constituindo-se o material sensorial e a palavra como elementos indispensáveis à sua formação (VYGOTSKY, 2005). Para a formação de conceitos há, portanto, um longo percurso, cujo processo é gradativo, mediado e inter-relacionado. Para ele, há três fases básicas para a formação conceitual: a agregação desorganizada, o pensamento por complexos e o pensamento conceitual.

É nesse processo de formação de conceitos que a aprendizagem desenvolve um papel primordial. Ao tratar do desenvolvimento do pensamento associado ao processo de aprendizagem, Vygotsky ressalta que o papel da escola é o desenvolvimento mental da criança que se realiza em função da aprendizagem. Portanto, a aprendizagem caminha à frente do desenvolvimento. Para ele, a análise sobre a relação entre aprendizagem escolar e desenvolvimento mental da criança foi realizada de diferentes maneiras. Uma delas explicitava que os processos de desenvolvimento são indepen-

dentes do aprendizado, defendendo que o aprendizado é considerado exclusivamente externo e que os ciclos de desenvolvimento precedem os ciclos de aprendizado, bem como o de maturação precede o de aprendizado. Uma segunda perspectiva defendia que aprendizado é desenvolvimento, ocorrendo simultaneamente. Para Vygotsky, de outro ponto de vista, o aprendizado geralmente precede o desenvolvimento.

Compreender a concepção que envolve os sistemas conceituais significa adentrar às principais ideias de Vygotsky, visto que há interação, entrelaçamento entre os conceitos apresentados nessa teoria. Conceitos como interação, mediação, internalização, zona de desenvolvimento imediato – ZDI (VYGOTSKY, 2004) – constituem-se referências importantes para a compreensão da formação de conceitos.

Para Vygotsky, o conceito faz parte da consciência quando compõe um sistema conceitual. Na perspectiva de aprofundar esse diálogo, busca refletir sobre a relação em que se encontram os conceitos entre si, conforme expresso a seguir:

Porque os conceitos não surgem na mente da criança como ervilhas espalhadas em um saco. Eles não se situam um ao lado do outro ou sobre o outro, fora de qualquer vínculo e sem quaisquer relações. De outro modo seria impossível qualquer operação intelectual que exigisse a correlação dos conceitos, seria impossível uma visão de mundo da criança, em suma, seria impossível toda a vida complexa do seu pensamento. Ademais, sem nenhuma relação definida com outros conceitos, seria impossível até mesmo a coexistência de cada conceito em particular, uma vez que a própria essência do conceito e da generalização pressupõe, a despeito da doutrina da lógica formal, não o empobrecimento mas o enriquecimento da realidade representada no conceito em comparação com a percepção sensorial e indireta e com a contemplação dessa realidade. Mas se a generalização enriquece a percepção imediata da realidade, é evidente que isto não pode ocorrer por outra via psicológica a não ser pela via do estabelecimento de vínculos complexos, de dependências e relações entre os objetos representados no conceito e a realidade restante. Deste modo, a própria natureza de cada conceito particular já

pressupõe a existência de um determinado sistema de conceitos, fora do qual ele não pode existir (VYGOTSKY, 2001, p. 359).

Essa citação reforça a ideia de que os conceitos são integrados a partir de sistemas conceituais; portanto, essa perspectiva também precisa ser favorecida quando encaminhamos o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica. Para ele, a ausência de um sistema é a diferença psicológica principal que diferencia conceitos cotidianos de conceitos científicos (VYGOSTSKY, 2005). Assim, nos conceitos científicos que a criança aprende na escola, a relação é mediada desde o princípio por outros conceitos.

Acreditamos que trabalhar com a formação de conceitos na perspectiva de sistemas conceituais auxilia na construção de conhecimentos de forma autônoma pelos estudantes, visto que, ao concebermos que os conceitos não estão prontos, definidos e acabados, e que fazem parte de um contexto, necessitamos mobilizar diferentes conceitos para sua explicação.

Desse modo, os conceitos não podem ser dados, precisam ser construídos. Isso significa entender que sistemas conceituais são arranjos que indicam relações entre conceitos e/ou palavras que usamos para representar conceitos. Sistemas conceituais não apresentam organização hierárquica, bem como não classificam; sua finalidade é articular conceitos, evidenciando inter-relações entre eles. Em outras palavras, o sistema conceitual, quando apresentado numa forma gráfica, configura-se como um modelo para organizar e representar o conhecimento, ou seja, uma representação gráfica do pensamento no processo de construção do conceito mediante um conjunto de conceitos construídos de tal forma que as relações entre eles sejam evidentes, expressem uma totalidade, sejam dinâmicas e ao mesmo tempo complexas.

A par das considerações ora apresentadas acerca dos sistemas conceituais, nos questionamos: como encaminhar o processo de ensino e aprendizagem na Geografia escolar, considerando a for-

mação de conceitos na perspectiva dos sistemas conceituais? Como encaminhar o ensino nessa perspectiva quando está no centro dessa formação o conceito de componentes físico-naturais? Quais conceitos dialogam/podem dialogar com essa concepção? Esses são os temas discutidos na próxima seção.

Sistemas conceituais e componentes físico-naturais do espaço geográfico – uma construção necessária

Conforme explicitado, Vygotsky apresentou várias contribuições que dialogam diretamente com o ensino de Geografia, com destaque, nesse momento, para o trabalho realizado sobre os sistemas conceituais. Destacamos que, para considerar os sistemas conceituais no ensino de Geografia, há a necessidade do trabalho com a formação de conceitos na perspectiva de que eles não estão isolados, há uma relação entre diferentes conceitos, para que a aprendizagem seja efetivada e o conhecimento, internalizado. Trabalhar com a formação de conceitos, por sua vez, implica considerar os conhecimentos que os estudantes já possuem, o papel da interação, a função do professor como mediador da aprendizagem, a relação entre conhecimentos cotidianos e científicos, a internalização, bem como a ZDI, na perspectiva do diálogo entre o conhecimento real e o conhecimento potencial. Nesse sentido, ao trabalharmos com a formação de conceitos, nosso foco está na formação desse sistema conceitual, que possibilita avançar frente aos processos de generalização e internalização do conhecimento.

Em trabalho anterior (MORAIS; ROQUE ASCENSÃO, 2021), apresentamos o entendimento de que o trabalho com os componentes físico-naturais do espaço geográfico considera a compreensão em torno de natureza para a ciência geográfica, a compreensão em torno de seu caráter dual bem como a concepção e o objeto dessa ciência. Nesse momento, queremos fortalecer a ideia de que a questão inicial posta nessa linha é a de que a Geografia é, por essência, uma ciência social. Para fazer essa afirmação, apoiamos-nos em Fernández

(2000) quando assevera que, em maior ou menor escala, elementos como relevo, clima, circulação das águas, vegetação e solos se modificam, mas o que varia, sobretudo, é a valorização que a sociedade tem feito desses elementos tanto no passado quanto no presente, transformando-os e humanizando-os.

Entender a Geografia desde uma perspectiva social implica considerar os componentes físico-naturais do espaço geográfico (relevo, solo, rocha, água etc.) como dinâmicos e partícipes da produção do espaço. Isso significa entendê-los em paralelo ao uso que a sociedade faz desse espaço, cuja compreensão nos permite dizer, por exemplo, que fatores apontam a constituição de determinada área como de risco para determinada parcela da população. Essa análise conjunta nos possibilita compreender, ainda, que é a maneira como a sociedade está organizada quanto às possibilidades reais de uso e ocupação do solo que faz com que os impactos decorrentes desse uso sejam potencializados e a sociedade seja desigualmente atingida.

Quando falamos da Geografia escolar não estamos nos reportando a um campo de conhecimento específico, mas a uma disciplina do currículo que tem por objetivo contribuir para a formação dos estudantes para exercer a sua cidadania. E a Geografia escolar, mediante o trabalho desenvolvido pelos docentes, cumprirá esse objetivo ao possibilitar ao estudante compreender/interpretar a realidade na qual está inserido.

Para que isso ocorra, a Geografia deve ser ensinada na escola como uma totalidade e não considerando individualmente suas especialidades ou subcampos. Portanto, o professor, mobilizando seus conhecimentos docentes, deve propiciar ao aluno a construção do conhecimento tendo como referência as relações estabelecidas entre natureza e sociedade sob a perspectiva do espaço geográfico.

Para que a análise dos componentes físico-naturais seja realizada e contribua para a formação do aluno, é necessário com-

preender que, embora exista a dinâmica interna dos componentes físico-naturais em menor ou maior escala, a sociedade a modifica. Isso se dá direta ou indiretamente, com base nas transformações dos valores sociais de uma época ou de uma classe, o que evidencia a influência de fatores econômicos, políticos e sociais desiguais, gestados no interior de um modo de produção.

Assim, é necessário interpretar componentes como relevo, solo, rochas, hidrografia e vegetação, além de identificar, localizar e classificar esses elementos e verificar em que medida eles, em seu conjunto, conformam a espacialidade de um lugar, o que constitui a singularidade de determinada área. Esses elementos têm significados diferentes de acordo com a valorização que a sociedade lhes atribui em cada contexto sociocultural.

Por tal razão, propomos os conceitos de natureza e ambiente como eixos estruturantes do ensino dos componentes físico-naturais do espaço geográfico, de modo que os estudantes sejam “habilitados” para a análise da realidade, partindo de uma perspectiva de análise e de compreensão do espaço geográfico, e de modo que os professores superem o ensino de Geografia pautado numa visão positivista.

Os conceitos de natureza e ambiente são propostos não apenas como diagnóstico, senão como marco teórico de abordagem junto com os estudos dos componentes físico-naturais do espaço geográfico na Educação Básica. À medida que a natureza for concebida para além dos componentes físico-naturais, que o ambiente envolver mais que o entorno físico-natural, incorporando também uma perspectiva social, é possível avançar na compreensão da realidade que os estudantes vivem.

Para que o ensino sobre esses componentes seja encaminhado na escola, o professor precisa ter como referência os conhecimentos didáticos do conteúdo (SHULMAN, 2005). Isso, por sua vez, requer uma boa formação inicial e continuada em que conteúdos da for-

mação específica e da formação pedagógico-didática caminhem juntos, não sendo possível definir os limites de um ou de outro.

Buscando superar um ensino pautado pela memorização, pela fragmentação do conhecimento e pelo desconhecimento dos processos, ressaltamos a importância de se levar em consideração os seguintes aspectos dos componentes físico-naturais do espaço na Geografia escolar para a composição do sistema conceitual de componentes físico-naturais:

1. *O objeto de estudo da ciência geográfica* – Como os conhecimentos abordados pela Geografia não são exclusividade dessa área do conhecimento, devemos encaminhar seus estudos com base na análise do espaço geográfico, de modo que componentes físico-naturais e sociais sejam vistos a partir de sua interação.
2. *A indissociabilidade entre a dinâmica da natureza e a dinâmica da sociedade* – Ao ensinarmos esta temática, devemos partir do pressuposto de que a análise é realizada com base na relação natureza-sociedade numa perspectiva de compreensão do espaço geográfico.
3. *As mudanças do conceito de natural* – Este termo não pode ter o mesmo sentido que a ele foi atribuído no passado, o de intocado, numa equivalência à primeira natureza. Hoje devemos considerar a visão de que a atuação da sociedade, direta ou indireta, faz parte da realidade mundial.
4. *Os conceitos de natureza e ambiente como eixos estruturantes para o ensino dos componentes físico-naturais* – O ensino dos componentes físico-naturais na sala de aula é favorecido quando se adota uma perspectiva crítica, pois os conceitos de natureza e ambiente extrapolam o sentido de componentes físico-naturais. Portanto, o conceito de natureza deve incorporar a sociedade, ao mesmo tempo que o ambiente deve referir-se também a um entorno social.

5. *A dinâmica dos componentes físico-naturais* – Embora as sociedades tenham interferido com maior ou menor intensidade nos componentes físico-naturais, portanto em sua dinâmica, a evolução destes continua a acontecer com base na dinâmica interna e externa. É importante compreender, por exemplo, a evolução do relevo com base em seu processo.
6. *Apropriação e interferência na dinâmica dos componentes físico-naturais pela sociedade* – A incorporação do conceito de apropriação no ensino desses componentes nos auxilia a compreender que a maneira como se estabelece a relação sociedade-natureza é conflituosa, visto que o poder aquisitivo da população legitima usos e ocupações de diferentes áreas a distintos segmentos estratificados da sociedade.
7. *Os componentes físico-naturais no espaço e no tempo* – O estudo dos componentes físico-naturais deve ter o intuito de compreender a realidade em que os estudantes estão inseridos. Portanto, partindo da abordagem de problemas de seu cotidiano, é possível relacioná-la a um tempo geológico e histórico que possibilite aos estudantes correlacionarem as diferentes dinâmicas que conformaram determinadas paisagens. Desse modo, contribuiremos para a compreensão de que as formas se alteram ao longo do tempo e que a noção da abrangência de um fenômeno; mostra que as formas do relevo mudam ao alterar a escala de representação.
8. *A contextualização dos componentes físico-naturais com base nos processos atuantes no presente e nos responsáveis por sua origem* – É necessário superar o ensino baseado apenas em terminologias ou tipologias oriundas de classificação e localização. Deve-se, portanto, ao estudar um dos componentes físico-naturais, entender o que o produz, como o produz, como ele evolui e como essa estrutura nos auxilia a interpretar os diferentes espaços.

9. *As ações que têm sido desenvolvidas para minimizar os problemas apresentados* – É fundamental conservar a funcionalidade e integração dos componentes físico-naturais bem como suas relações com os sociais para situar as discussões no contexto de suas origens e não apenas nas técnicas de superação de vulnerabilidades ao risco.
10. *Os modos como esses conhecimentos podem favorecer uma formação cidadã* – É necessário termos clareza de que os conhecimentos relativos aos componentes físico-naturais na sala da aula podem ajudar os estudantes na sua formação e atuação como cidadãos críticos, autônomos e conscientes, os quais em um futuro próximo serão os responsáveis por decisões que envolvem uma sociedade. Essa é até o presente momento extremamente desigual, fazendo com que parcelas significativas da sociedade vivam abaixo da linha de pobreza.

Partindo dos elementos ora apresentados, ratificamos a necessidade da reconsideração do ensino dos componentes físico-naturais na Geografia escolar, de forma que contemple a construção do conhecimento apoiado nos conhecimentos didáticos do conteúdo e na formação de conceitos, na perspectiva vygotskyana. Essa análise torna-se qualitativamente melhor quando entendemos que a intervenção das ações sociais no ambiente ocorre em níveis diferenciados, dependendo da maneira como a sociedade está estruturada e do nível de participação e poder que cada sujeito ou instituição tem em cada classe social. Todavia, para que essa análise seja profícua, devemos também evidenciar a importância que o conhecimento dos processos relacionados à origem e à evolução dos componentes físico-naturais tem para a compreensão do espaço geográfico.

Com base nessas considerações, numa tentativa de compreender como abordar os componentes físico-naturais do espaço geográfico no ensino de Geografia, para a formação de conceitos

tado, conforme pontua Libâneo (2002), requer a compreensão em torno dos conhecimentos necessários à docência (SHULMAN, 2005), no interior dos quais se ressaltam os conhecimentos didáticos do conteúdo, e, especificamente, o conhecimento da Didática da Geografia em interação com os conhecimentos geográficos.

Trabalhar os componentes físico-naturais requer ainda que se compreenda o espaço geográfico a partir da relação sociedade/natureza, tendo o ambiente (físico-natural e social) como um conceito chave. Significa acima de tudo realizar sua análise ultrapassando tipologias e classificações, na perspectiva de entender seus processos em diferentes escalas espaço-temporais.

Encaminhar essa compreensão como composição de um sistema conceitual significa avançar na compreensão de que os conceitos não estão isolados, estão em inter-relação, de que eles não são estáticos, mas dinâmicos, não se trata de verbalizar, mas acima de tudo de construir. Como dinâmicos, eles envolvem os conhecimentos que os estudantes já possuem, os conhecimentos cotidianos, confrontados com o conhecimento científico, sistematizado, a partir dos quais, na perspectiva de que o desenvolvimento psicológico é histórico e contextualizado, se encaminha a aprendizagem, propiciando avanços no desenvolvimento.

Todavia, para que a aprendizagem seja favorecida, ganha destaque o papel do professor como mediador, intervindo na relação entre o aluno e os objetos de conhecimento. E é nesse sentido que realiza intervenções conscientes e intencionais voltadas à construção do conhecimento pelos próprios alunos, enquanto sujeitos críticos, autônomos e ativos do seu processo de construção de conhecimento. Formar conceitos significa, portanto, fortalecer o desenvolvimento de sistemas conceituais, o que designa avanços frente à resolução de problemas e ao desenvolvimento de capacidades mentais.

REFERÊNCIAS

- FERNÁNDEZ, Jesús García. **Geografía física o ciencias naturales**. Universidad de Valladolid, 2000.
- JESUS, Edson Oliveira de. **A aula expositiva dialogada como procedimento metodológico para a abordagem da temática relevo na Geografia Escolar**. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. Goiânia: Edição do autor, 2002.
- MENDES, Samuel de Oliveira. **O solo no ensino de Geografia e sua importância para a formação cidadã na Educação Básica**. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. **O ensino das temáticas físico-naturais na geografia escolar**. 2011. 308 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira. Uma questão além da semântica: investigando e demarcando concepções sobre os componentes físico-naturais no Ensino de Geografia. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 41, 2021.
- OLIVEIRA, Marta K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- OTTO, Camylla Silva. **Rede hidrográfica: a abordagem de um componente físico-natural no ensino de Geografia**. 2020. 186 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.
- SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada-España, ano 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2021.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jeferson Luíz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PENSAMENTO HUMANO EM VIGOTSKI

Elementos para a abordagem da geografia escolar

KARLA ANNYELLY TEIXEIRA DE OLIVEIRA

A Geografia escolar é compreendida como o conteúdo do ensino que a partir das ações dos sujeitos, especialmente dos professores, envolve também metodologias e objetivos próprios da análise geográfica.

No contexto das teorias do conhecimento escolar, há leituras positivistas e críticas nas quais o professor pode assumir as posições de reprodutor ou de autor no processo de elaboração desse conhecimento (OLIVEIRA, 2019). A atuação docente nesse processo será potencializada, significativa e autônoma na medida em que esses sujeitos se apropriam dessas teorias e desenvolvem um pensamento conceitual.

A defesa é a de que o professor de Geografia possa compreender, se apropriar e atuar na produção do conhecimento escolar, tendo consciência de sua ação nesse processo. Isto é, espera-se que o professor possa operar conceitualmente com a Geografia escolar. Portanto, a expressão Geografia escolar é tomada como um conceito estruturante do pensamento docente.

Entende-se que um dos principais objetivos do ensino de Geografia na escola seja o de formar sujeitos capazes de compreender

e de ter uma atuação cidadã no mundo, sob o ponto de vista geográfico. Assim, a ação docente para atingir esse fim requer um tipo de pensamento teórico-conceitual que possibilite desenvolver nos alunos esse modo de pensar geograficamente a realidade.

O ensino centrado na transmissão de informações e conteúdos isolados presentes em livros didáticos feito por um professor transmissor/aplicador não possibilita a formação do pensamento conceitual de caráter espacial e geográfico pelos estudantes (GONZÁLEZ, 2015; CASTELLAR; JULIASZ, 2017; CAVALCANTI, 2019)

Já o ensino desenvolvimental, centrando na mediação didática, conforme os princípios de Davidov (1988), tem alto potencial para o desenvolvimento do pensamento conceitual dos estudantes e também docente. Aqui, o ensino é um processo de conhecimento do aluno, mediado pelo professor, que propicia os meios para que os alunos possam desenvolver um modo de pensar geográfico a realidade.

Portanto, ambos os sujeitos são protagonistas na elaboração de seu conhecimento, no processo de ensino aprendizagem, tendo como referência a realidade. Trata-se de um processo dinâmico de elaboração de conhecimento escolar, no qual informações, dados, conteúdos, teorias, conceitos científicos etc. são apropriados como instrumentos da análise e não simplesmente como um fim em si mesmos. Para essa tarefa, os professores mobilizam um pensamento conceitual da Geografia escolar, que envolve a articulação de um conjunto de conhecimentos sobre a Geografia, os alunos, a escola, as metodologias e um modo próprio de raciocínio da ação didática (OLIVEIRA, 2015).

A relevância do pensamento teórico-conceitual docente para ensinar Geografia também é salientada por Castellar (2019), por meio da defesa da dimensão intelectual e da apropriação consciente das categorias e princípios de análise desta ciência pelos professores, com vistas ao desenvolvimento do raciocínio geográfico.

É possível desenvolver nos professores um pensamento conceitual geográfico? A Geografia escolar pode ser concebida como um conceito? Em que medida as formulações teóricas de Vigotski podem contribuir para essas análises? O objetivo do presente texto é apresentar alguns elementos da teoria vigostkiana que possibilitem entender o desenvolvimento desse pensamento conceitual docente, com destaque para as funções psíquicas superiores e a formação de conceitos.

O pensamento humano em Vigotski

Lev Vigotski não trata do pensamento dos professores. Contudo, sua teoria sobre a formação do psiquismo humano e especialmente sobre o pensamento conceitual é amplamente utilizada para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças em situações de ensino. Sendo assim, questiona-se em que medida ela pode contribuir também para a análise do pensamento conceitual de professores. A necessidade da referida análise pauta-se no desafio posto por Shulman (1989), para quem a complexidade dos estudos sobre a cognição dos alunos está ausente nos estudos da cognição do professor.

A produção científico-intelectual de Vigotski¹ fez escola – a “Escola Russa de Psicologia/Escola de Vigotski/Troika” – com a colaboração ativa de Alexander Luria e Alexei Leontiev, instituindo uma revolução na Psicologia. Sob os fundamentos do materialismo histórico-dialético, ele concebeu que os processos psicológicos humanos são socioculturais e resultam da relação homem-meio mediada pela linguagem (REGO, 2002; LIBÂNEO, 2008, OLIVEIRA; REGO, 2010).

Os processos psicológicos humanos fundamentam-se nas relações sociais, desenvolvidas no interior da cultura. Para Vygotsky

1 No texto são utilizadas duas grafias para se referir ao autor russo: Vigotski (2009) e Vygotski (2000). Referem-se, respectivamente, às grafias em língua portuguesa e espanhola utilizadas pelos referidos livros.

(2000), o desenvolvimento desse psiquismo se inicia na filogênese e continua na ontogênese, não só no sentido de formar as estruturas e as funções do sistema nervoso, mas também no sentido de elaborar a linguagem, a fala, que é a chave deste quadro. Segundo Braga (2010), Vigotski e seus colaboradores consideram na filogenia humana, por um lado, a evolução biológica da espécie proposta por Darwin e, por outro lado, a história humana conforme Marx e Engels. Na ontogênese, por sua vez, o homem se desenvolve como indivíduo no decurso de sua vida, ao se apropriar dos significados já produzidos pelas gerações precedentes no interior de sua cultura.

Assim, os processos psíquicos humanos são formados e analisados por meio da relação sociedade-natureza, pois ao mesmo tempo em que o homem transforma a natureza por meio de seu trabalho ele também transforma a si mesmo, por meio dos seus processos psíquicos. Desse modo, a inteligência humana cresce na mesma proporção em que o homem vai aprendendo a transformar a natureza. Vygotski (2000, p. 86) nesse sentido faz afirmações e utiliza-se da referência a Engels:

Mas nenhum nexos natural pode explicar a adaptação ativa à natureza, as transformações introduzidas nela pelo homem. Somente a natureza social do homem a faz compreensível. De outro modo voltaríamos à afirmação naturalista de que é unicamente a natureza que atua sobre o homem. 'Até agora, tanto as ciências naturais como a filosofia, disse Engels, têm desdenhado completamente a influência que a atividade do homem exerce sobre seu pensamento e conhecem isoladamente, de uma parte, a natureza, e da outra parte, apenas o pensamento. Mas o fundamento mais essencial e mais próximo do pensamento humano é, precisamente, *a transformação da natureza pelo homem* e não a natureza por si só, a natureza enquanto tal; a inteligência humana foi crescendo na mesma proporção em que o homem ia aprendendo a transformar a natureza'. (ENGELS apud VYGOTSKI, 2000, p. 86, grifo do autor, tradução nossa).

A psicologia tradicional analisava a formação das funções psíquicas humanas com base no método estímulo-resposta de forma direta como sendo reações motoras aos estímulos. Sendo assim, a linguagem era concebida como um estímulo sensorial que produzia

alterações na consciência e o pensamento como um ato espiritual independente da linguagem. Já Vygotski (2000) propõe a inserção de um elemento intermediário/mediador entre o estímulo e a resposta, os estímulos meios ou signos criados pelo próprio homem, para que participe ativamente dessa ligação estímulo-resposta e crie mecanismos de domínio da própria conduta. Aqui, a linguagem é concebida como um signo/instrumento do pensamento.

Portanto, em contrapartida à Psicologia tradicional de caráter descritivo, que prioriza a análise do objeto em detrimento do processo, que concebe o todo como a soma das partes e analisa as reações complexas em sua forma morta (acabada/final), Vygotski (2000) propõe a análise estrutural das funções psíquicas superiores. Propõe para isso três momentos: a análise do processo e não do objeto; a análise explicativa no lugar da descritiva; e a análise genética que busque a gênese de todos os processos de desenvolvimento de uma forma dos processos psíquicos superiores que se apresenta atualmente como um fóssil. Esses elementos da análise perpassam toda a teoria de Vygotsky, cujo foco é explicar a gênese, formação e desenvolvimento dos processos psicológicos essencialmente humanos, que constituem o homem como tal e o distingue dos animais, a exemplo do pensamento conceitual.

Nesse sentido, o estudo do pensamento do professor sobre a Geografia escolar pode ser aprofundado por meio do uso das proposições de Vygotski sobre as Funções Psíquicas Superiores (FPS) com foco em seu caráter social, mediado por signos e relacionado com a linguagem. Esse estudo permite ainda investigar sobre a formação de conceitos com base nas fases de desenvolvimento bem como no papel do meio social e do ensino escolar para o desenvolvimento desses conceitos.

Funções psíquicas superiores: a potencialidade dos signos e ferramentas

As funções psíquicas superiores se configuram como o objeto central da análise vigotskiana, ao tratar das estruturas primitivas e superiores no desenvolvimento humano. De sua parte, as estruturas primitivas ou funções psíquicas elementares têm sua origem na evolução biológica da psique, na qual as reações do sujeito a todos os estímulos se fazem no mesmo plano e pertencem a um mesmo complexo dinâmico. As estruturas superiores ou Funções Psíquicas Superiores (FPS) nascem durante o desenvolvimento sociocultural e representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior (VYGOTSKI, 2000).

O foco do autor volta-se para as FPS, pelo fato de sua análise ser dinâmica e considerar o movimento, a relação que há entre as estruturas primitivas e superiores. Para Vigotski, as estruturas primitivas fazem parte do conteúdo das estruturas superiores, além disso, há um caráter transitório/dinâmico nas estruturas superiores, em que uma forma superior converte-se em uma forma inferior após ter sido superada por outra em uma determinada etapa do seu desenvolvimento. Assim, “toda forma superior de conduta é impossível sem as inferiores, mas a existência das inferiores ou acessórias não esgota a essência da superior” (VYGOTSKI, 2000, p. 119, tradução nossa).

A essência da FPS radica em sua gênese social, pois “a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais trasladadas ao interior e convertida em função da personalidade e em formas de sua estrutura” (VYGOTSKI, 2000, p. 151, tradução nossa). Por conseguinte, a formação da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento conceitual, da vontade, enfim de todas as FPS, pauta-se na lei genética geral que supõe que toda função no desenvolvimento cultural do sujeito aparece em cena duas vezes e em dois planos. Primeiro no plano social, nas relações

sociais, como categoria intersíquica, e por fim no plano psicológico, no interior do sujeito, como categoria intrapsíquica.

O processo de internalização das relações sociais como relações psíquicas, de conversão de uma relação intersíquica em intrapsíquica, pelo sujeito, é mediado por signos: “[...] o signo, a princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo” (VYGOTSKI, 2000, p. 146, tradução nossa). Nesse sentido, as FPS se diferenciam/se qualificam pelo fato de possibilitarem a dominação, o autodomínio pelo sujeito, do próprio processo de comportamento, isto é, da sua conduta.

O exemplo de uso da linguagem pela criança, apresentado por Vygotski (2000, p. 128), esclarece o processo de internalização, bem como o domínio da conduta propiciado pelas FPS. A linguagem se caracteriza como uma FPS na criança, quando essa deixa de utilizá-la em uma linguagem em uma relação direta sobre o objeto e passa a usá-la para exercer sua influência sobre outra pessoa (fala comunicativa), Nesse momento a criança começa a ter como referência as formas de conduta que os adultos frequentemente utilizam em relação a ela.

A função do signo é modificar algo na conduta do próprio homem, proporcionando uma nova orientação ou reestruturação da operação psíquica. Assim, todo estímulo criado artificialmente pelo homem com a intenção de dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo. Na vida social, os seres humanos criaram e desenvolveram sistemas complexos de signos imprescindíveis para o trabalho e toda a vida social.

O signo realiza a função de um estímulo meio na operação psicológica, o que o qualifica como um instrumento da atividade humana, ou seja, o signo tem uma função instrumental. Em virtude da proximidade entre o signo e a ferramenta, a relação entre eles é concebida por Vygotski (2000) a partir de três pontos: a simi-

laridade, a divergência e a relação psicológica real entre ambos. A similaridade se baseia na função mediadora comum em ambos. A divergência situa-se na finalidade de cada um. A ferramenta é dirigida para fora, com a intenção de modificar o objeto, a natureza, por meio do trabalho. O signo, por sua vez, é orientado para dentro, com a intenção de influir sobre a cognição e conduta de um sujeito, como também na conduta de outros sujeitos. A relação psicológica real entre o signo e a ferramenta concerne ao nexos do desenvolvimento de ambos na filogênese e na ontogênese, pois o domínio da natureza e o domínio da conduta estão reciprocamente relacionados, isto é, a transformação da natureza pelo homem implica também a transformação de sua própria natureza.

Portanto, a relação do homem com a natureza, com a sociedade e consigo mesmo não é imediata, mas sim mediada pelo uso dos signos e ferramentas. No processo de regulação social do comportamento destaca-se o uso de signos desde os mais elementares, que evocam funções psíquicas específicas como memorizar, eleger, contar, até o signo mais geral de todos, que é a linguagem.

Dentre os signos externos rudimentares na mediação do comportamento destacam-se como exemplos o ato de amarrar uma fita no dedo ou em bastões para se recordar de um compromisso, o uso de palitos para tirar a sorte e tomar decisões, e ainda o uso dos dedos para fazer contas. Trata-se de signos externos, pelo fato de serem meios auxiliares construídos externamente pelo sujeito com a intenção de potencializar sua ação cognitiva (memorizar, eleger e contar) e controlar sua conduta. Quando, por exemplo, se amarra uma fita no dedo com a intenção de se recordar de um compromisso, o que de fato se faz é criar um processo de recordação, ou seja, um objeto exterior para se recordar de algo (VYGOTSKI, 2000). Diante desses exemplos, é importante ressaltar, conforme Braga (2010, p. 25), que o uso do signo “não se limita à experiência pessoal de cada indivíduo, mas refere-se à incorporação da experiência anterior de um determinado grupo social”.

A linguagem, nesse contexto, é o signo mais geral e o mais importante de todos, por se constituir em sistema simbólico básico de todos os grupos humanos e possibilitar a incorporação da experiência anterior. Para Vygotski (2000), a linguagem se apresenta como a chave para todo o complexo sistema de sinais criados pelo homem. Essa chave, portanto, possibilita dominar desde fora a atividade do cérebro e dirigir o comportamento.

O desenvolvimento da conduta do sujeito passa por quatro etapas: estruturas primitivas, estruturas superiores, reações intelectuais e uma quarta na qual ocorre a formação de conceitos e onde estão socializadas todas as formas naturais do comportamento.

Formação de conceitos: a potencialidade da ZDI e da atuação docente

A formação de conceitos, segundo a teoria vigotskiana, supõe um meio de pensamento a partir do uso funcional do signo/palavra para tomar o controle de suas operações psicológicas com a intenção de resolver problemas.

A formação de conceitos é um meio específico e original de pensamento, cujo fator imediato que o determina é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio para subordinar ao seu poder as suas próprias operações psicológicas e orientar a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente. (VIGOSTKI, 2009, p. 168).

O conceito é um ato de generalização, que evolui com o significado das palavras, sendo a essência de seu desenvolvimento a transição de uma estrutura de generalização a outra que culmina no processo de formação de conceitos científicos. Vygotski (2009) considera três fases no desenvolvimento dos conceitos – “amontoadado sincrético”, “pensamento por complexos” e “pensamento por conceitos” –, cada uma delas se dividindo em vários estágios.

Na fase do amontoadado sincrético, a imagem sincrética na criança é equivalente aos conceitos dos adultos, pois o significado

da palavra de ambos os sujeitos se cruzam no mesmo objeto concreto, o que é suficiente para que criança e adulto se entendam. Contudo, embora o significado da palavra atribuído pela criança ao objeto possa na aparência lembrar o significado atribuído pelo adulto à palavra, o processo de pensamento de cada um desses sujeitos é diferente. Essa fase é composta por três estágios: formação da imagem sincrética; disposição espacial das figuras; e imagem sincrética equivalente ao conceito.

Na fase do pensamento por complexos, a criança supera em parte o egocentrismo. É uma fase de pensamento coerente e objetivo que tem características variáveis em termos funcionais, estruturais e genéticos. As generalizações criadas por esse modo de pensamento representam complexos de objetos particulares concretos unificados por meio de vínculos objetivos que efetivamente existem entre tais objetos. Na elaboração do significado das palavras a denominação de famílias se dá com base no vínculo concreto e fatural, e não o lógico/abstrato. Assim, os objetos são agrupados em uma mesma família com base na identificação das características físicas e não na estrutura lógica de uma mesma gênese. A fase de complexo se desenvolve em cinco estágios – associativo; coleção; cadeia; difuso; e pseudoconceito –, dentre os quais o último tem um papel relevante na formação do pensamento conceitual dos sujeitos.

Os complexos são construídos com o mesmo sentido funcional que os conceitos, contudo suas leis de pensamento são diversas. A generalização ou a unificação de objetos heterogêneos concretos, por exemplo, estão presentes tanto no complexo quanto no conceito. Contudo, enquanto o vínculo que constrói essa generalização no complexo pode ser do tipo mais variado (qualquer vínculo pode levar à inclusão de um elemento no complexo), no conceito os vínculos são do mesmo tipo, idênticos. Isso ocorre porque no complexo os objetos estão generalizados pelos fundamentos fatuais mais diversos, ao passo que no conceito os objetos estão generalizados por um traço.

O desenvolvimento da fase do pensamento por conceitos se dá em três estágios: abstração, conceitos potenciais e conceitos. No primeiro, que é muito próximo ao pseudoconceito, a criança faz uma abstração de um conjunto de traços dos diferentes traços que o objeto possui, de modo que os traços comuns abstraídos ficam no centro da atenção e os demais ficam na periferia. No estágio dos conceitos potenciais a criança destrói a situação concreta utilizada na seleção dos objetos, o vínculo concreto dos atributos, e começa a selecionar os objetos com o auxílio de pelo menos um atributo abstraído do grupo concreto de atributos aos quais está efetivamente vinculado. No terceiro estágio, conceitos verdadeiros, “o conceito surge quando uma série de atributos abstraídos torna a sistematizar-se, e quando a síntese abstrata assim obtida se torna forma basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca” (VIGOTSKI, 2009, p. 226).

No pensamento por conceitos a palavra simboliza o conceito e o operacionaliza, pois a palavra é um signo que possibilita o pensamento conceitual. Entretanto, é preciso destacar que ter um pensamento e uma ação conceitual não significa necessariamente apresentar a definição verbal do significado do conceito, pois a definição verbal do conceito é difícil e a existência do conceito pode surgir antes da sua consciência, como explica Vigotski (2009, p. 229):

[...] a profunda discrepância [...], no experimento, se manifesta entre a formação do conceito e a sua definição verbal. Essa discrepância se mantém em vigor não só no pensamento do adolescente mas também do adulto, mesmo em um pensamento às vezes sumamente evoluído. A existência de um conceito e a consciência desse conceito não coincidem quanto ao momento do seu surgimento nem quanto ao seu funcionamento. O primeiro pode surgir antes e atuar independentemente do segundo.

A conclusão do terceiro estágio da formação do pensamento por conceitos ocorre na adolescência, contudo a adolescência não significa a conclusão desse desenvolvimento, pois mesmo tendo chegado ao estágio dos conceitos o pensamento não abandona as suas formas mais

elementares, como, por exemplo, os complexos. Em função dessa característica, é comum aos adolescentes e adultos operarem cotidianamente com pensamentos no nível dos pseudoconceitos. Nesse contexto, pode-se dizer que a formação do pensamento conceitual é aberta e está em contínuo processo formativo. Nessa perspectiva, a leitura proposta por Vigotski também pode ser utilizada para analisar o pensamento dos adultos, a exemplo do pensamento dos professores.

No processo de formação do pensamento por conceitos, têm papel fundamental a motivação do meio social e do processo de ensino-aprendizagem, pois a formação desse pensamento não se dá espontaneamente.

[...] onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com extremo atraso. (VIGOTSKI, 2009, p. 171).

A aprendizagem escolar é a fonte do desenvolvimento. Por isso, a aprendizagem e o desenvolvimento é o centro da análise da origem e da formação de conceitos. (VIGOTSKI, 2009, p. 337).

O meio social é a fonte de motivação para a formação do pensamento conceitual, pois a motivação não está localizada dentro, mas sim fora do sujeito. O desenvolvimento do pensamento conceitual requer os estímulos do meio. Quando esses estímulos (problemas, objetos materiais e imateriais, exigências e condições sociais) não estão presentes, o pensamento pode não desenvolver todas as suas potencialidades, não atingindo as formas superiores ou chegando a elas com atraso.

Por conseguinte, a formação do pensamento conceitual requer um processo de aprendizagem sistematizado. Para Vygotski (2009), a aprendizagem escolar é fonte do desenvolvimento, por isso se constitui como o centro da análise sobre a origem e a formação de conceitos. Em relação à aprendizagem, o autor argumenta que ela está à frente do desenvolvimento, pois a boa aprendizagem é aquela que

passa para além do desenvolvimento e o conduz. Destaca ainda que a boa aprendizagem não ocorre de forma individualizada, pois requer a coparticipação de sujeitos mais capazes. Conforme o conceito de Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI), o sujeito pode passar de uma zona de conhecimento real na qual é capaz de resolver os problemas sozinho a outra de maior desenvolvimento, a partir da intervenção e/ou ajuda de um sujeito mais capaz em sua zona de desenvolvimento imediato. Com base nesse conceito o autor ressalta o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

As proposições teórico-metodológicas de Vygotsky sobre as Funções Psíquicas Superiores (FPS) e a formação de conceitos disponibilizam bases para a identificação de três grandes contribuições desse autor na análise do pensamento do professor de Geografia.

A primeira contribuição diz respeito à identificação de que a gênese do pensamento do professor é social e que o modo como o docente opera com esse pensamento no trabalho também é social. Seguindo as proposições do autor, é preciso passar da concepção na qual o desenvolvimento do sujeito levava à produção da socialização, quando o comportamento individual se constituía como a base para a dedução do social, para a concepção de que a socialização é que leva ao desenvolvimento.

Na segunda contribuição, tomando como referência as proposições de Vigotski, é possível conceber a Geografia escolar como uma ferramenta/signo do pensamento do professor.

É uma ferramenta, pois se constitui como um instrumento do trabalho docente destinado a modificar a estrutura cognitiva do sujeito aluno, possibilitando que este passe a ter um pensamento geográfico. Trata-se de uma ferramenta do pensamento que é distinta de outras como o livro, o quadro, o computador e o lápis, por ser uma concepção de mundo, de conhecimento e de ensino que

parte do pensamento do professor para orientar o ensino, incluindo aí o uso das demais ferramentas.

A Geografia escolar se apresenta também como um signo do pensamento docente, pois seu foco é influir na cognição e na conduta do professor e também na conduta de outros sujeitos, como os alunos. Contudo, é preciso enfatizar a gênese social desse signo, pois antes de o docente assumir sua concepção de Geografia escolar para controlar sua conduta cognitiva e também a dos alunos em um contexto de ensino, essa concepção se apresentava como uma concepção social presente no meio. Destaca-se, ainda, o caráter social do trabalho docente na gênese dinâmica da concepção de Geografia escolar. Isso porque, quando o professor ensina sob o uso de uma determinada concepção de Geografia escolar, ele transforma os alunos e o faz usando sua estrutura cognitiva sobre essa concepção transformada, pois aprendizagem na experiência é constante.

Por fim, diante do entendimento de que o pensamento conceitual ocorre por meio do emprego funcional do signo pelo sujeito com a intenção de controlar sua cognição e resolver os problemas que tem pela frente, é possível conceber a Geografia escolar como um conceito do pensamento docente. Contudo, é preciso esclarecer que a formação do pensamento conceitual não é espontânea, pois que se subordina às condições do meio social e à aprendizagem formal, ressaltando-se, assim, o papel das condições sociais da profissão, do trabalho e da formação docente nesse processo.

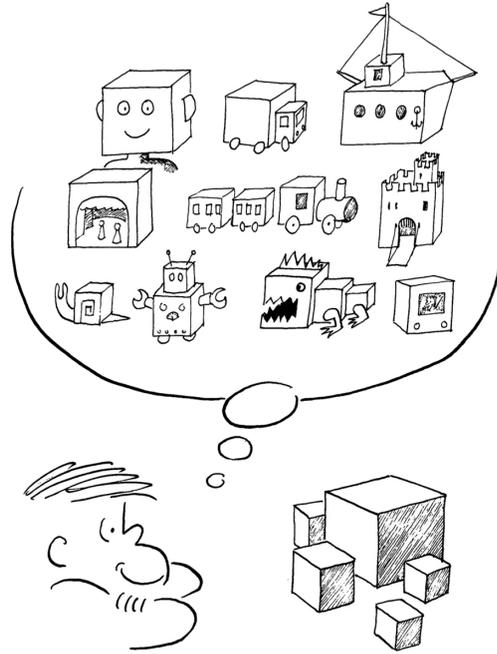
REFERÊNCIAS

BRAGA, Elizabeth dos Santos. A constituição social do desenvolvimento. *Revista Educação*, São Paulo: Segmento, Ed. Especial, ago. 2010. (Coleção História da Pedagogia 2 – Lev Vigotski).

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. Educação Geográfica e Pensamento Espacial: conceitos e representações. *ACTA*

- Geográfica**, Boa Vista, p. 160-178, 2017. Edição Especial. Disponível em: <<https://revista.ufrfr.br/actageo/article/view/4779>>. Acesso em: maio de 2019.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Raciocínio geográfico e a teria do reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, v. 1, 2019. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/signos> >. Acesso em: dezembro de 2019.
- DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.
- GONZÁLEZ, Rafael de Miguel. Del pensamiento espacial al conocimiento geográfico através del aprendizaje activo con tecnologías de lá información geográfica. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p.7-13, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/668>>. Acesso em: nov. 2019.
- OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. A problemática da atuação do professor na construção da Geografia escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 18, p. 37-59, jul./dez., 2019. Disponível em: <<https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/629>>. Acesso em: fev. 2020.
- OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. **Pensamento Teórico-Conceitual Docente sobre a Geografia Escolar: evidências da atuação de professores de Geografia da Educação Básica em Goiânia/GO**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2015.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de Oliveira; REGO, Teresa Cristina. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p. 107-121, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/wkC39ktPnbgBdRDc8zR3WWC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: nov. 2012.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002
- SHULMAN, Lee S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTOROCK, Merlin C. **La investigación de la enseñanza I: enfoques, teorías y métodos**. Madrid: Paidós Educador, 1989.
- VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor Dis, 2000.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



DIÁLOGOS TEÓRICOS II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

PROBLEMÁTICAS CONCEPTUALES PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO GEOGRÁFICO

*Una aproximación desde la perspectiva
histórico-cultural de Vigotski*

FABIÁN ARAYA PALACIOS¹

En la perspectiva histórico-cultural, una meta importante del trabajo docente es la formación de conceptos, por cuanto se trata de una habilidad fundamental para la vida cotidiana; los conceptos son instrumentos simbólicos importantes para mediar la relación de las personas con la realidad. Vigotski, destacado representante de esa perspectiva teórica, contribuye en el análisis del aprendizaje y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Los conceptos son generalizaciones elaboradas sobre esa realidad. Son herramientas culturales que representan mentalmente un objeto. Son formulados por sucesivos procesos de generalizaciones en el pensamiento, al mismo tiempo que, una vez formados en la mente del sujeto, se tornan conocimientos que generalizan sus experiencias.

Para la construcción de conceptos la psicología histórico-cultural de Vigotski ofrece un soporte teórico adecuado a los propósitos del presente trabajo. Este autor propone que el conocimiento escolar se construye por la confrontación entre conceptos cotidianos y conceptos científicos. Según Vigotski (2000), los conceptos cotidianos

1 Fabián Araya Palacios agradece el apoyo financiero de DIDULS/ULS a través del proyecto n° PR214333.

están ligados al encuentro inmediato con los objetos empíricos. Los conceptos científicos, al contrario, parten de una abstracción.

El desarrollo del pensamiento geográfico constituye uno de los temas más relevantes de la didáctica de la Geografía actual. Según la literatura científica, esta temática es clave para la formación de ciudadanos geográficamente informados. Sin embargo, faltan estudios empíricos relacionados con el desarrollo del pensamiento geográfico durante el trabajo docente. El objetivo del capítulo es presentar los resultados de una investigación realizada como un estudio de caso, cuya finalidad fue indagar sobre las problemáticas conceptuales para el desarrollo del pensamiento geográfico desde la perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Se trabajó con una muestra de 15 docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales localizados en cada una de las 15 comunas de la Región de Coquimbo, Chile. Metodológicamente, se realizó un análisis de contenido de las entrevistas realizadas a los docentes. Entre los principales resultados, se aprecia que los docentes identifican diversas problemáticas conceptuales que obstaculizan el desarrollo del pensamiento geográfico en el ámbito escolar.

El escrito se organiza en cuatro secciones. En la primera sección, se exponen algunas ideas en torno a la formación de conceptos para el desarrollo del pensamiento geográfico desde la perspectiva histórico-cultural de Vigotski. En la segunda sección, se desarrolla el marco metodológico en el cual se describe el problema y pregunta de investigación, los objetivos, el tipo de estudio realizado y los procedimientos específicos del proceso investigativo. En la tercera sección, se describen los resultados y discusión del estudio y finalmente se presentan las conclusiones. A través del trabajo, se espera contribuir con el propósito de relacionar el desarrollo del pensamiento geográfico con los aportes de la perspectiva histórico-cultural de Vigotski.

La formación de conceptos para el desarrollo del pensamiento geográfico

Actualmente, existen diversas demandas para el trabajo docente en la enseñanza de la Geografía. Una de ellas, lo constituye el proceso de formación de un pensamiento geográfico, que permita a los estudiantes comprender el mundo en el cual se encuentran insertos. Con frecuencia los alumnos no consiguen formar un pensamiento geográfico, necesario para su participación activa en la sociedad. No entienden la importancia de los contenidos geográficos para sus vidas. Por ello, surgen una serie de interrogantes: ¿Por qué es importante el desarrollo del pensamiento geográfico? ¿En qué consiste ese desarrollo? ¿Cómo se procesa en los diferentes niveles y series de enseñanza? ¿Cómo tratar los contenidos de geografía de modo que se permita ese desenvolvimiento?

La respuesta a estas interrogantes podría ayudar a superar el formalismo dominante en la enseñanza, en la medida en que permita al profesor concebir en forma más eficaz su actividad docente y sus competencias de promover ayuda pedagógica a los alumnos en la construcción de su propio razonamiento, para ir más allá de la mera transmisión de los contenidos estipulados en los libros didácticos y programas de estudio.

El proceso de enseñanza, busca el desarrollo de determinadas capacidades cognitivas por medio de la formación de conceptos sobre la temática estudiada. Por lo tanto, se requiere el dominio de conceptos específicos de esa disciplina y de su lenguaje propio. Según Cavalcanti, la Geografía desenvuelve un lenguaje, un cuerpo conceptual que acaba por constituirse en un lenguaje geográfico. Ese lenguaje está permeado por conceptos que son requisitos para el análisis de los fenómenos desde el punto de vista geográfico (CAVALCANTI, 2014).

A través de la formación de conceptos, tanto el conocimiento científico como el conocimiento escolar contribuye a la formación

del pensamiento geográfico. En este sentido, siguiendo a Shulman (1993) y Bolívar (2005), el conocimiento didáctico del contenido, como concepto base, propicia la integración de ambos tipos de conocimiento y contribuye también con el desarrollo del pensamiento geográfico. Los conceptos seleccionados componen un sistema conceptual más amplio en la estructuración de un pensamiento geográfico que deben ser considerados en sus interrelaciones (Souto, 2013).

Procedimientos didácticos para la construcción de conceptos

En el caso de la enseñanza de la Geografía, uno de los procesos específicos que los docentes deben internalizar corresponde al desarrollo del pensamiento geográfico (Miranda, 2016). Para ello, resulta relevante la vinculación entre los conceptos geográficos (conocimiento del contenido) y la forma de enseñar esos conceptos (conocimiento didáctico del contenido), con el propósito de promover entre los estudiantes la capacidad de razonar y pensar geográficamente (Cavalcanti, 2019). Para lograr este objetivo, es necesario conocer y utilizar estrategias didácticas que propicien este proceso de manera intencionada y sistemática.

Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento geográfico

Según Campos (2011), Vigotski plantea procedimientos didácticos para la construcción de conceptos. Entre ellos destacan:

1. Problematización de las prácticas y los saberes espaciales de los alumnos (un cuestionamiento, una tarea a ser resuelta).
2. Método de dupla estimulación en el cual dos conjuntos de estímulos son presentados al sujeto, uno como objeto de su actividad y otro como signos (palabras, mapas, textos etc.).
3. Dirigir la acción pedagógica sobre la zona de desenvolvimiento proximal.

4. Crear desafíos que serán difíciles y al mismo tiempo posibles de ser realizados por los alumnos y que tales dificultades sólo sean superadas a través de aprendizajes de nuevos contenidos.
5. Desarrollar un sistema jerárquico de inter-relaciones que caracterizan los conceptos científicos, proceso mediante el cual el concepto de espacio, por ejemplo, se pueda convertir en territorio, lugar, paisaje, etc.

Vigotski inspira tales procedimientos en sus investigaciones, específicamente, sobre el proceso de formación de conceptos, en que trabaja la forma en la cual el raciocinio y el contenido del pensamiento de los niños son transformados. Desde el punto de vista de los procesos psicológicos, el concepto es una generalización, en la medida que encarna la articulación de los momentos de universalidad con el de singularidad, pasando por la particularidad. Para Vigotski, la construcción de conocimientos es un proceso esencialmente social e histórico, y tiene su explicación en la compleja relación entre pensamiento y lenguaje, el que ha de ser comprendido en sus raíces filogenéticas y ontogenéticas (Vigotski, 2000).²

Cuando una persona desea aprender un nuevo concepto, ello presupone el desarrollo de muchas funciones intelectuales: atención deliberada, memoria lógica, abstracción, capacidad para comparar y diferenciar. Por ello, según Vigotski, la enseñanza directa de conceptos es imposible. Lo que hay que hacer en la educación es crear oportunidades para que los nuevos conceptos sean desarrollados. La idea es que primero los conceptos sean utilizados en la construcción de determinados raciocinios y en la problematización de las prácticas sociales de los alumnos, para después ser definidos.

2 Ver especialmente el capítulo n° 4: Las raíces genéticas del pensamiento y del lenguaje, pp. 111-150.

Para el caso de la educación geográfica, la formación de conceptos se relaciona con estrategias didácticas que permitan la construcción de conocimientos geográficos en un contexto real, en una práctica situada, al modo como lo hacen los especialistas en Geografía o geógrafos. En palabras de Gersmelh y Gersmelh (2007), el pensamiento geográfico corresponde al conjunto de habilidades que usan los geógrafos para analizar las relaciones espaciales.

Una estrategia didáctica adecuada para desarrollar el pensamiento geográfico consiste en profundizar la habilidad de describir y explicar el funcionamiento de un territorio, considerando las dimensiones espaciales de un evento o problema que afecta a la sociedad (Miranda, 2016). Desarrollar esta habilidad (y otras habilidades asociadas al razonamiento geográfico) permitiría, según Stuart (2013) y Miranda (2016), contar con un repertorio de conceptos espaciales, herramientas de representación y procesos de razonamiento espacial, los cuales, movilizados conjuntamente, permitirían no solo la comprensión del espacio, sino que, a su vez, la resolución de problemas espaciales y el desarrollo de la conciencia espacial.

En este trabajo, se categorizarán los cinco procedimientos propuestos por Vigotski y citados por Campos (2011), con la finalidad de verificar su presencia o ausencia en las narraciones de los docentes. Se entenderá que aprender Geografía, de manera activa, significa adquirir y desarrollar habilidades relacionadas con el pensamiento geográfico, las cuales deben permitir a las personas resolver problemas espaciales en contexto geográfico, comprendiendo el funcionamiento de un territorio y adquiriendo conciencia de su responsabilidad en el espacio geográfico.

Aspectos metodológicos de la Investigación

Desde el punto de vista de los fines extrínsecos, corresponde a una investigación exploratoria de tipo aplicada. Pretende contribuir con la comprensión de las problemáticas conceptuales detec-

tadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en 15 establecimientos educacionales de la Región de Coquimbo/Chile. Por otro lado, desde el punto de vista de los fines intrínsecos, la presente investigación es de carácter descriptiva, pues, reúne y sistematiza la información relacionada con la problemática describiendo los resultados y estableciendo recomendaciones específicas.

Procedimientos de la investigación

En primer lugar, se formuló el siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son las problemáticas conceptuales identificadas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, en el contexto de los establecimientos educacionales en los cuales desarrollan su práctica cotidiana?

Con la finalidad de operacionalizar este problema, se definieron los siguientes objetivos generales y específicos de investigación. Objetivo General: comprender las problemáticas conceptuales detectadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en 15 establecimientos educacionales de la Región de Coquimbo. Objetivos específicos: Identificar problemáticas conceptuales en la enseñanza – aprendizaje de la Geografía; Analizar las problemáticas conceptuales detectadas por los docentes y promover la investigación científica de una de ellas a través de comunidades de aprendizaje.

En segundo lugar, se definió el diseño de la investigación. La investigación utilizó un diseño de investigación no experimental. Una de las características del diseño no experimental es que los sujetos no son asignados al azar a los grupos, ni emparejados; sino que dichos grupos ya estaban formados antes del experimento, son grupos intactos (Hernández, 2010). Este diseño se utilizó para organizar el proceso de investigación de acuerdo a cada una de sus fases y etapas. Permitió sistematizar la indagación y reunir e interpretar la información cualitativa surgida a medida que se desarrollaba el proceso de investigación.

En tercer lugar, se especificó la muestra. Considerando que la muestra contiene las características de la población y de acuerdo con los objetivos de la investigación, se seleccionó una muestra de tipo intencional de carácter no probabilística. En el caso de la presente investigación la población corresponde a la condición de docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de establecimientos educacionales de la Región de Coquimbo. La muestra no probabilística, por su parte, corresponde a docentes de 15 establecimientos, uno de cada comuna de la Región de Coquimbo. Para el desarrollo de la investigación se identificaron 15 establecimientos educacionales, públicos y con un alto índice de vulnerabilidad educativa, pertenecientes a cada una de las comunas de la Región de Coquimbo (La Higuera, Paihuano, Vicuña, La Serena, Coquimbo, Andacollo, Ovalle, Río Hurtado, Monte Patria, Combarbalá, Punitaqui, Canela, Los Vilos, Illapel y Salamanca).

En cuarto lugar, se definieron los instrumentos de recolección de información y se aplicaron a la muestra seleccionada. Es necesario señalar que, dado que el proyecto inicial era de mayor envergadura y extensión, fueron aplicados tres instrumentos de recolección de información (cuestionario semiestructurado, focus group y análisis de trabajos didácticos). En el presente trabajo, con la finalidad de lograr una mayor focalización temática, sólo se ha considerado el análisis de las categorías del cuestionario semiestructurado elaborado por los docentes.

Para la elaboración del cuestionario semiestructurado se consideraron las categorías, nodos y subnodos que se presentan en la tabla 1:

Tabla 1 – Categorías, nodos y subnodos

Categorías	Nodos	Subnodos
PROBLEMÁTICAS CONCEPTUALES	CONOCIMIENTO DE LA ESPECIALIDAD: Corresponde al manejo del conocimiento específico de la disciplina de Geografía.	Conocimiento como forma de legitimación frente a los estudiantes. Primacía de conocimientos frente a otros aprendizajes. Percepción de falta de preparación en la formación inicial y valoración de la actualización disciplinaria. Conocimiento pragmático y utilitario de Geografía.
	CURRÍCULUM PRESCRITO Y CURRÍCULUM APRENDIDO: Corresponde a la brecha que se identifica entre el currículum prescrito por el Ministerio de Educación y el conocimiento situado y contextualizado por el profesor.	Inestabilidad curricular por continuas reformas y demandas de pruebas estandarizadas. Apropiación curricular de innovaciones ministeriales. Adaptación del currículum a las características de los estudiantes. Conocimiento curricular falto de especialidad geográfica.
	CONTENIDOS ATRACTIVOS PARA LA ENSEÑANZA: Corresponden a contenidos que el profesor gusta o disfruta de enseñar.	Formación ciudadana. Geografía regional Geografía social.
	CONTENIDOS ATRACTIVOS PARA EL APRENDIZAJE: Corresponden a contenidos que motivan al alumno a aprender.	Entorno cercano. Movimientos sociales. Salidas a terreno.

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis de las problemáticas conceptuales señaladas por los docentes en el cuestionario semiestructurado, se consideraron los procedimientos propuestos por Vigotsky (citado por Campos, 2011). Las categorías definidas fueron las siguientes: problematización de las prácticas y los saberes espaciales de los docentes; Método de dupla estimulación; Acción pedagógica sobre la zona de desenvolvimiento proximal; Desafíos difíciles y posibles de ser realizados por los docentes y desarrollo de un sistema jerárquico de inter-relaciones que caracterizan los conceptos científicos.

Finalmente, a través de una matriz digital, se analizaron las respuestas de los docentes al cuestionario semiestructurado. Esta información se sometió a un análisis de contenido, que permitió la elaboración de textos homogéneos que dieron cuenta de la identificación de las categorías propuestas por los docentes. En la siguiente sección, se presentan, a modo de ejemplo, algunas de las respuestas de los docentes y su relación con las categorías seleccionadas.

Análisis de los trabajos según los procedimientos didácticos para la construcción de conceptos propuestos por Vigotski

En la tabla n° 2, se presenta, a modo de ejemplo, la información emanada de las respuestas realizados por los docentes, relacionados con los procedimientos didácticos que Vigotski considera relevantes para la construcción de conceptos (Campos, 2011).

Tabla 2 – Procedimientos didácticos para la construcción de conceptos, según Vigotsky

Procedimientos didácticos según Vigotski	Evidencias de las respuestas de los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales
<p>Problematización de las prácticas y los saberes espaciales de los docentes (Ej. un cuestionamiento, una tarea a ser resuelta).</p>	<p>Profesor 1 “Tal vez (eh) tal vez la escasez de vocabulario de ellos, yo creo que es indispensable siempre trabajar la parte conceptual. Si yo por ejemplo doy un título a la clase, yo empiezo inmediatamente a trabajar los conceptos que conforman ese título, porque de lo contrario no van a comprender, no van a entender lo que yo quiero que aprendan y ellos tienden generalmente aquí a confundir pero (eh) “que nos toca” dicen ellos “¿Historia o Geografía?” o como también tenemos algunos planes diferenciados entonces ellos como que todo se les mezcla. Y lo otro que yo he notado es que a ellos les cuesta muchísimo a nuestros estudiantes es la ubicación temporal y espacial. Eso es así pero una lucha, y hay que trabajarlo siempre, reforzarlo todos los años, entonces como que a ellos hay que cada clase, introducirlos y volver a recordarles donde estamos, que estamos estudiando (eh) y (eh), no es cierto (eh) ubicarlos tanto en el espacio, en el mapa y también en los tiempos”.</p> <p>Profesor 2. “Lo que a mí me funciona en mis clases, es poner videos, quizás eso se acerque más a lo didáctico, pero es lo que me acerca a su lenguaje. Ponte tú, vamos a hablar de la revolución rusa, y como llego a que esto les interese, entonces les busco una canción, no sé po, del Portavoz y les pongo lo que él entiende como revolución, entonces ahí les estaría hablando en su lenguaje y esto sería lo que les haría opinar y provoca un acercamiento. [...]depende mucho de cómo uno trate los contenidos”.</p>

Procedimientos didácticos según Vigotski	Evidencias de las respuestas de los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales
<p>Método de dupla estimulación en el cual dos conjuntos de estímulos son presentados al sujeto, uno como objeto de su actividad y otro como signos (Ej. palabras, mapas, libros etc.).</p>	<p>Profesor 1. “Bueno como que yo siempre trato de ir de lo teórico a lo práctico, siempre. Creo que también hemos dejado mucho de lado la Geografía actualmente (risas) lamentablemente porque a mí me encanta en lo personal. Pero pienso que el estudiante (eh) aprende mejor haciendo, entonces lo aburre quizás bueno, la clase que antiguamente se hacía que era liderada casi exclusivamente por el profesor. Entonces... yo pienso que (eh) lo ideal de acuerdo a mi experiencia es (eh) tratar de (eh) hacerlo de tal manera que (eh) la teoría vaya acompañado con algo práctico, con algo tangible, con algo quizás real, quizás con alguna vivencia, con cosas que son cercanas a ellos”.</p> <p>Profesor 2.” Bueno a los niños le gusta mucho la geografía porque tienen que ver con las especialidades po, minería ¿cierto? geología... edificación también les gusta mucho... la geografía tiene que ver dónde voy a construir una casa, cuáles son las características del terreno ¿cierto? también les gusta mucho lo que tiene que ver con el programa de segundo medio que es origen de la vida, poblamiento americano ¿cierto? primeras civilizaciones de América y de Chile (eeh) Descubrimiento y Conquista de Colón e Independencia. También en tercero medio el tema de los gobiernos radicales ¿cierto? eso principalmente, y bueno en cuarto medio todo lo que tenga que ver con formación ciudadana también. (Les gusta la geografía por su relación con la solución de aspectos concretos de la vida cotidiana. Por. Ej. Edificar una casa)”.</p>

Procedimientos didácticos según Vigotski	Evidencias de las respuestas de los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales
<p>Dirigir la acción pedagógica sobre la zona de desarrollo proximal.</p>	<p>Profesor 1. “La posibilidad de hablar de política, <u>tienen la posibilidad de hablar</u> temas antropológicos o culturales, con los estudiantes y justamente esa información se puede levantar a partir de la propia realidad de ellos. Lo que sí,[...]el no estar preparado, justamente, puede restar la posibilidad de, no sé po, la posibilidad de generar aprendizaje, discusiones, etcétera[...] lo que yo considero como una buena clase de Geografía es tener más o menos claras cuáles son las características de los estudiantes a los que les estás entregando, en este caso, los aprendizajes. Si bien existen planes de estudio, programas, etc. Yo creo que la clave, está en eso, en comprender en el contexto en el que estás trabajando y a partir de esas claves poder levantar información y esa información trabajarla y convertirla, en este caso, en aprendizaje con eso asegurai qué solamente los niños te pongan atención, si no que hagan uso del aprendizaje también.”</p> <p>Profesor 2. “Me decían los niños "en Chepiquilla, el lugar que está cerca de la minera los árboles se están secando de arriba hacia abajo "¿por qué"...”porque la polución, la contaminación parte de arriba" ya entonces qué puedo rescatar yo de eso, cómo lo puedo hacer, preguntas guiadas para ellos y que a lo mejor les provoque un impacto "¿qué podemos hacer?", no se me ocurre nada a mi en este momento porque yo solamente los estoy escuchado a usted "profe es que podemos hacer eh... folletos, podemos hacer eh campañas, podemos hacer no sé po trípticos ir a informar a cada uno de los cursos, juntarnos también con la gente de, de la minera, citarlos para acá, que vengan y decirles que cómo está... está afectado la minera.”</p>

Procedimientos didácticos según Vigotski	Evidencias de las respuestas de los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales
<p>Crear desafíos que serán difíciles y al mismo tiempo posibles de ser realizados por los alumnos y que tales dificultades sólo sean superadas a través de aprendizajes de nuevos contenidos.</p>	<p>Profesor 1. “Uno como docente tiene a veces alguna afinidad con alguna de las áreas o contenidos que presenta, por lo tanto, eso también incide en como uno se lo presenta a los alumnos... Pero si a mí me gusta y me atrae la materia y me llama para poder hacerla, uno la transmite de distintas maneras, y, obviamente, si se tiene mayor conocimiento el alumno también capta eso. si uno tiene mayor conocimiento, tiene mejores herramientas para poder acercar el contenido. Si uno domina bien la materia y sabe de dónde tomar todo el asunto, obviamente va a poder hacer una bajada de contenido mejor, entregarles mejor el conocimiento a ellos. Hay materias que no me gustan y me cuesta pasarlas y me cuesta entregarlas, obviamente uno lo hace y todo, pero hay otras materias que uno se da cuenta y puede estar las dos horas hablando del contenido y los niños captan que... que es un contenido que podríamos decir, que es aplicable, que les va a servir, que ellos van a poder hacer algo con eso.”</p> <p>Profesor 2. “Yo creo que les interesa si son cuestiones cercanas a lo que podríamos definir como sus propias experiencias porque eso les da la capacidad de opinar. [...]A ellos lo que les agrada es poder opinar y bueno es lo que uno anhelaba también en la clase de Historia, pero también va en como lo tratas y como lo muestras para que sea opinable.[...]Pero en general, lo más actual es lo que les llama más la atención.”</p>

Procedimientos didácticos según Vigotski	Evidencias de las respuestas de los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales
<p>Desarrollar un sistema jerárquico de inter-relaciones que caracterizan los conceptos científicos, proceso mediante el cual el concepto de espacio, por ejemplo, se pueda convertir en territorio, lugar, paisaje, etc.</p>	<p>Profesor 1. “Eh me acuerdo una clase con los alumnos que estábamos trabajando la época de los descubrimientos yo les decía "este grupo van ser los españoles, ustedes van a ser los indígenas, ¿qué tiene que hacer los españoles para poder llegar a los indígenas?, ¿y qué quería la corona española?, ¿qué quería la corona española con el segundo viaje de Cristóbal Colón?, quería evangelizar ¿y cómo quería evangelizar?, ¿qué tenía que hacer primero? dominarlos...primero saber su idioma, la lengua después eh...trabajar con ellos, explicarles que la evangelización acá, porque ellos eran politeístas, nosotros somos monoteístas" entonces...un sin fin de cosas para poder llevarlos a la realidad y que se les forme un esquema los niños de lo que yo quiero enseñar”.</p> <p>Profesor 2. “Yo creo que a ellos les interesa de partida su mundo, el mundo que ellos viven a nivel familiar o a nivel de barrio o a nivel de población, ahí es donde está el tema más importante para ellos, lo que tienen más cercano ya, y a veces ellos se abren a esa posibilidad de conocer su mundo, eeh y eso es muy rico, porque desde ahí uno puede comenzar a crear Historia, y puede empezar a explicarse los cambios que está viviendo la humanidad (...) el origen y formación de las ciudades, inevitablemente vamos al tema local.”</p>

Fuente: Elaboración propia

Según la tabla nº 2 y de acuerdo con las respuestas de los docentes, se aprecia la existencia de algunas problemáticas conceptuales para el desarrollo de conceptos para el desarrollo del pensamiento geográfico. Ello se evidencia al cotejar las respuestas con la propuesta de Vigotski citada por Campos (2011).

Problematización de las prácticas y los saberes espaciales de los alumnos: se identificaron problemáticas conceptuales relacionadas con los siguientes focos: Profesor 1 detecta una escasez de vocabulario de los estudiantes y una falta de desarrollo de ubicación temporal y espacial. El profesor 2 señala una relación muy débil en la utilización de códigos amplios y restringidos en el uso del lenguaje por parte de sus estudiantes.

Método de dupla estimulación: se identificaron problemáticas conceptuales relacionadas con los siguientes focos: Profesor 1 detecta el abandono de la Geografía como una disciplina importante en el currículum escolar a nivel nacional; Profesor 2 señala una falta de vinculación entre teoría y práctica en el desarrollo de las clases.

Acción pedagógica sobre la zona de desenvolvimiento proximal: se identificaron problemáticas conceptuales relacionadas con los siguientes focos: Profesor 1 detecta una excesiva generalización del conocimiento; Profesor 2 señala una falta de consideración de las ideas de los estudiantes para la realización de los trabajos de profundización conceptual.

Desafíos difíciles y posibles de ser realizados por los estudiantes: se identificaron problemáticas conceptuales relacionadas con los siguientes focos: Profesor 1 detecta sesgos en los contenidos de enseñanza con relación a las afinidades y gustos personales de cada uno de los docentes; Profesor 2 señala una falta de incentivación para la participación a través de opiniones de los estudiantes.

Desarrollo de un sistema jerárquico de inter-relaciones que caracterizan los conceptos científicos: se identificaron problemáticas

conceptuales relacionadas con los siguientes focos: Profesor 1 detecta la relevancia del interés, motivación y entusiasmo de los docentes para la formación de conceptos en el desarrollo de sus clases; Profesor 2 señala una falta de vinculación entre la formación de conceptos y el entorno en el cual se encuentran localizados los estudiantes.

Hallazgos de la Investigación

A través de los relatos de los informantes, fue posible identificar problemáticas conceptuales para el desarrollo del pensamiento geográfico.

En primer lugar, entre las problemáticas conceptuales más recurrentes se encuentra la tendencia a la generalización del contenido. Al respecto, y en concordancia con Shulman (2005), es posible establecer que gran parte de los docentes requieren destacar y, a la vez, desarrollar con más fuerza un “conocimiento base” de la enseñanza que les permita contar con sólidos conocimientos de su disciplina para reivindicar la enseñanza como profesión. Este hallazgo evidencia poca profundización en el abordaje de los contenidos específicos por parte de los docentes, específicamente para el desarrollo del pensamiento geográfico, lo cual dificulta el dominio del lenguaje disciplinario y la formación de conceptos.

En segundo lugar, los docentes manifiestan tener que coexistir con un Currículum prescrito demasiado amplio, obligatorio, escasamente contextualizado a las realidades locales en lo que respecta a formación geográfica. Si bien, una gran cantidad de docentes demuestran capacidades para adecuar el currículum a las necesidades de sus estudiantes y contingencias de la realidad regional, utilizando, por ejemplo, como recursos pedagógicos, elementos del entorno natural y cultural de sus territorios locales (en su gran mayoría rurales). Se evidencia en ellos cierto dilema ético relacionado con el tener que cumplir, por un lado, con la norma (currículum prescrito) o tratar contenidos locales que responden más

bien a los intereses y necesidades cotidianas de su escuela y de sus estudiantes. Estas ideas pueden verse relacionadas con el trabajo de Darling-Hammond (2001), quien destaca que cuando los currículos son más abiertos los docentes los valoran más, porque abren márgenes a la creatividad y flexibilidad en la clase. En cambio, cuando son más cerrados los profesores se sienten incómodos.

En tercer lugar, una problemática de orden conceptual corresponde a la dificultad para verificar el desarrollo integral de habilidades de pensamiento en sus estudiantes. Es decir, la existencia de habilidades de índole conceptual, social y actitudinal. Al respecto, tanto docentes como estudiantes valoran positivamente el hecho que la disciplina que enseñan otorga la oportunidad de pensar más ampliamente sobre el mundo, abordando dimensiones que otras asignaturas o disciplinas no lo hacen tan evidentemente. Entre las preocupaciones de los docentes, se encuentran, por ejemplo, la responsabilidad ciudadana, el respeto por el territorio y el medio ambiente, los desafíos de la multiculturalidad, entre otros.

Finalmente, según la perspectiva de los propios docentes, se evidencia la problemática de la baja motivación por parte de sus estudiantes hacia el estudio y aprendizaje de la Historia, Geografía y Cs. Sociales. Aspecto que relacionan con sus propias percepciones acerca del bajo nivel de innovación pedagógica que presentan en diversas actuaciones docentes, percepción basada en la creencia que sus estudiantes los representan como docentes rutinarios, más que como profesores innovadores. Salinas, Arenas & Margalef (2016) aportan a esta discusión cuando destacan que la implicación de los profesores con la enseñanza de la geografía implica también ciertas iniciativas de innovación y compromiso con la comunidad en la que se desempeñan, además del conocimiento que demuestran tener de las materias geográficas, desde su experiencia, esto les permite generar condiciones adecuadas para la formación del pensamiento geográfico.

Conclusiones

Considerando el problema de investigación ¿Cuáles son las problemáticas conceptuales identificadas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, en el contexto de los establecimientos educacionales en los cuales desarrollan su práctica cotidiana? Se puede señalar, de manera preliminar, que los docentes identifican diversas problemáticas conceptuales que obstaculizan el desarrollo del pensamiento geográfico en el ámbito escolar. Los docentes se esfuerzan en utilizar diferentes estrategias didácticas para la construcción de conceptos y para el desarrollo del pensamiento geográfico. Sin embargo, no se visualiza un proceso intencionado, a largo plazo, para el desarrollo de modalidades de razonamiento espacial, que permitan desarrollar habilidades superiores de pensamiento geográfico.

El concepto de pensamiento geográfico es complejo y multi-dimensional. Por un lado, se relaciona con los aspectos cognitivos del ser humano y, por otro, con los aspectos sociales y culturales que permiten el desarrollo de las habilidades superiores de pensamiento. Se aprecia la valoración otorgada por los docentes a la formación de conceptos para el desarrollo del pensamiento geográfico. Sin embargo, no hay evidencias específicas que permitan sostener que existe una metodología definida con la cual se pueda desarrollar este pensamiento de una manera precisa y consistente de acuerdo con la perspectiva histórico-cultural de Vigotski.

REFERENCIAS

- BOLIVAR, A. Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. En: **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**. N° 09, vol. 02. Granada: Universidad de Granada, España, 2005. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf> Acceso en: 18 ago. 2021.
- CAMPOS, M. *Método dialéctico na didáctica da Geografia*. En: CAVALCANTI, L.; APARECIDA, M. y DE SOUZA, V. **Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da geografia**. Goiânia: Editora da PUC, 2011, p. 10-19.

CAVALCANTI, L. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18^o edición. Segunda reimpresión. Campinas: Papirus Editora, 2014.

CAVALCANTI, L. **Pensar pela geografia: ensino e relevancia social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

DARLING-HAMMOND, L. **El derecho de aprender**. Barcelona, España: Ariel S.A., 2001.

GERSMEHL, P.; GERSMEHL, C. Spatial thinking by young children: neurologic evidence for early development and educability. **Journal of Geography**, 2007, 106, p. 181-191.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, M. **Metodología de La investigación**. Quinta edición. Ciudad de México: Mcgraw-Hill, 2010.

MIRANDA, P. **Modelo de progresión del aprendizaje geográfico como proceso situado: aulas interculturales como caso de estudio**. Tesis para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile: Sin publicar, 2016.

RODRÍGUEZ, L. **Una geografía escolar (in) visible**. Desarrollo del pensamiento geográfico desde la construcción de conceptos geográficos. Santafé de Bogotá: Ediciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2007.

SALINAS, ARENAS & MARGALEF. Non-certified environment and geography subject expertise in **Chilean rural educators**. **International Research in Geographical and Environmental Education**. Volume 25, 2016. Issue 2. Doi: 10.1080/10382046.2016.1149340.

SHULMAN, L. Renewing the Pedagogy of Teacher Education: the impact of subject-specific conceptions of teaching. En: VEZ, J. (ed.) **Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado I**. Santiago de Compostela: Tórculo, 1993, p. 53-69.

SHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. En: Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**. N. 09, v. 02. Granada: Universidad de Granada, España. 2005. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acceso en: 18 ago. 2021.

SOUTO X. Formación del profesorado y didácticas específicas en la educación básica. En: **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 17 (1), 33—56, 2013. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198831> Acceso en: 18 ago. 2021.

STUART, D. **The people 's Guide to Spatial Thinking**. Washington: National council for Geographic Education, 2013.

VIGOTSKI, L. **Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Unicidade teórico-metodológica para o ensino de Geografia

ISMAEL DONIZETE CARDOSO DE MORAES

MARILENE MARZARI

Esta produção está relacionada a décadas de atuação profissional, tanto na educação básica como no ensino superior, que historicamente nos constituíram como professores em referenciais teóricos fundamentados na concepção empírica/positivista de conhecimento e do processo de ensino-aprendizagem pautado no estímulo *versus* resposta. As insatisfações – relacionadas à formação de professores e/ou à aprendizagem dos estudantes – foram fundamentais para buscarmos caminhos para superá-las. Nesse sentido, destacam-se as contribuições de teóricos filiados à concepção do materialismo histórico e dialético, de Marx, na teoria histórico-cultural, de Vygotsky, na teoria da atividade, de Leontiev, e, também, na Geografia crítica, de Milton Santos e Ruy Moreira. Mais especificamente, nos embrenhamos no ensino de Geografia com Lana de Souza Cavalcanti, que tem procurado uma unicidade entre os aspectos epistemológicos e conceituais da Geografia e da didática para o desenvolvimento de uma proposta dialética de ensino.

Assim, este capítulo objetiva discutir a importância da compreensão das teorias histórico-cultural e da atividade, tanto na formação de professores como no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, especialmente do componente curricular de

Geografia, pois as pesquisas têm apontado para aprendizagens ‘frágeis’ dos estudantes nos dois níveis da educação escolar. Isso sinaliza para a importância de investirmos em estudos e pesquisas que possam contribuir com a recriação do processo pedagógico-didático, principalmente em um cenário no qual as instituições de ensino geralmente desconsideram a história cultural de constituição dos sujeitos. Isso pode comprometer o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico.

Para este estudo, nos utilizamos da pesquisa bibliográfica, que “[...] procura explicar um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos [...] busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema” (CERVO; BERVIAN, 1983, p. 55).

Portanto, a pesquisa bibliográfica contribui para o estudo de conceitos teórico-filosóficos necessários ao desenvolvimento de questões pedagógico-didáticas presentes no contexto escolar.

Assim, nesta produção, abordamos, inicialmente, conceitos do materialismo histórico e dialético para compreendermos conceitos importantes para a educação escolar e, na sequência, da teoria histórico-cultural e da teoria psicológica da atividade para, por fim, explanarmos sobre uma proposta de ensino de Geografia pautada nessas teorias.

Reflexões a respeito de conceitos que fundamentam a teoria histórico-cultural

Lev Semenovich Vygotsky buscou no materialismo histórico e dialético os fundamentos para a criação de uma teoria psicológica que se diferenciasse da behaviorista – representada por autores como o russo Pavlov e os americanos Watson e Skinner, os quais consideravam a mente humana como um receptáculo vazio que precisava da experiência empírica para ser preenchida – e da ina-

tista – para os quais o sujeito nasce com os conhecimentos previamente definidos e, portanto, com poucas possibilidades de sofrer influência do mundo externo, inclusive da escola. Essas teorias psicológicas fundamentam-se, respectivamente, na concepção empirista/positivista e no idealismo/racionalismo que, ao longo dos séculos, têm influenciado a produção do conhecimento científico e o processo de ensino-aprendizagem.

A discordância dessas teorias fez com que Vygotsky construísse uma psicologia que considerava a constituição do sujeito em seu processo histórico. Essa forma de pensar tem origem no materialismo histórico e dialético, de Karl Marx, que traz conceitos basilares à teoria histórico-cultural. Dentre eles destacamos a própria concepção de materialismo que consiste na matéria como “[...] uma realidade objetiva que existe por si só, independentemente da consciência [...]” (KOPNIN, 1978, p. 60); o histórico, que diz respeito ao processo de mudança do objeto, e, por fim, o dialético, que envolve os conflitos e as contradições entre as ‘velhas’ e as ‘novas ideias’ para que ambas sejam superadas no processo de tese – antítese – síntese. Sendo assim, a dialética constitui-se no método de reprodução intelectual da realidade, isto é, no “[...] método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (KOSIK, 2002, p. 39).

Nesse processo, a produção do conhecimento teórico não se dá de forma imediata no pensamento, mas em um movimento dialético que envolve o todo e as partes para chegar às múltiplas determinações, requerendo a leitura das conexões internas relativas à totalidade como “[...] um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer [...] pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 2002, p. 44). Esse movimento demanda papel ativo do sujeito para abstrair não a aparência do objeto, mas sua essência/gênese, manifestada no fenômeno e revelada no percurso que não é passivo e nem inerte. Esse movimento caracteriza-se na ascensão do abstrato ao concreto pensado. Assim,

O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto (KOSIK, 2002, p. 36-37).

Nessa perspectiva, a reprodução da concreticidade carece que o pensamento realize abstrações no movimento do abstrato/empírico ao concreto pensado, a fim de apreender a essência do fenômeno e o desenvolvimento do pensamento teórico necessário às generalizações científicas. Para isso, é indispensável descrever a relação inicial geral que caracteriza uma série de fatos interconectados e que aparecem em problemas específicos.

Sendo assim, é nesse processo que o pensamento reproduz a história real da objetividade, da complexidade e da contrariedade do objeto em estudo. Isso requer o desenvolvimento de um pensamento que “[...] leva à substituição de uma imagem cognitiva por outra, à transição do desconhecimento ao conhecimento, do conhecimento superficial e unilateral do objeto ao conhecimento profundo e multilateral” (KOPNIN, 1978, p. 127). Com isso, o desenvolvimento do pensamento se torna imprescindível para a compreensão da totalidade dos objetos. Daí que

[...] a ideia de processo é equivalente à ideia de gênese histórica do fato pesquisado. É no estudo dessa gênese que apuramos a natureza e a significação desse fato. Isso equivale a dizer que o procedimento metodológico é histórico-genético, uma vez que o processo de gênese de um fato humano constitui a história desse fato (PINO, 2005, p. 179).

Os pressupostos marxistas trazem o entendimento de que a categoria atividade-trabalho – introduzida na ciência contemporânea pela lógica dialética – permite que se examine “[...] a estrutura universal e os esquemas universais da atividade e, o mais importante, o desenvolvimento histórico desta nos processos de reflexo e transformação pelo homem da natureza e de si mesmo” (DAVÍDOV, 1988, p. 21). Ao ser utilizada na área filosófico-pedagógica,

[...] a noção de atividade é compreendida como o processo no qual a realidade é transformada pelos esforços criativos dos homens. O trabalho é a forma original desta transformação. Todos os tipos de atividade humana mental e material são derivados do trabalho e mantém sua característica principal que é a transformação da realidade e das pessoas como ação (DAVÍDOV, 1999, p. 2).

É por meio do trabalho que são criados os instrumentos para satisfazer as necessidades materiais e cognitivas dos homens, que, ao serem atendidas, geram novas necessidades e a produção de novos instrumentos, que se constituem como mediadores entre sujeito e objeto. Nessa relação de trabalho, os homens criam a história, transformam a natureza e, ao mesmo tempo, transformam-se e se humanizam, levando à modificação do pensamento.

Esses fundamentos teórico-filosóficos nortearam as bases da criação da teoria histórico-cultural, de Vygotsky (1991, 2001, 2004, 2005), que enfatizam a mediação realizada pelos signos/linguagem/palavra para a compreensão do desenvolvimento mental e do desenvolvimento da consciência. Sendo assim, “[...] a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo [...] entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual” (COLE; SCRIBNER, 1991, p. 8).

Assim, a teoria histórico-cultural busca compreender a relação entre o sujeito e o objeto e identificar as condições de origem da consciência humana que, de acordo com Vygotsky (2004), é constituída por signos, que são estímulos instrumentais de natureza social que, por meio da convivência social, tornam-se importantes para a formação do ser humano. Nesse sentido, o signo se constitui em “[...] qualquer símbolo convencional que tenha um significado determinado. O signo universal é a palavra” (VYGOTSKY, 2004, p. 465). Em face disso, os signos atuam sobre o sujeito e estão intimamente relacionados com a sua capacidade de criação e imaginação que, por sua vez, se manifestam por igual em todos os aspectos da vida cultural. Mediante a internalização dos

signos ocorre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tipicamente humanas, que se diferenciam das funções elementares, de origem biológica, presentes nos humanos e nos animais.

O desenvolvimento da função superior, segundo Pino (2005), é de natureza simbólica e ocorre graças à mediação do Outro – detentor da significação cultural. Com isso, o “[...] acesso ao universo da significação implica, necessariamente, a apropriação dos meios de acesso a esse universo, ou seja, dos sistemas semióticos criados pelos homens ao longo da sua história, principalmente a linguagem sob as suas várias formas” (PINO, 2005, p. 59).

Ao se considerar que o desenvolvimento cultural carece da mediação do Outro é necessário que alguém mais experiente atribua significação às condutas e aos objetos criados historicamente. Esse processo de mediação auxilia no desenvolvimento do psiquismo humano, na medida em que o sujeito adquire a significação do patrimônio cultural de seu grupo social e da humanidade. Ao internalizar as experiências culturais, o sujeito reconstrói os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar seus processos mentais. Para Vygotsky (1991, p. 64), todas as funções no desenvolvimento do sujeito aparecem duas vezes:

[...] primeiro no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrap-sicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

Para o autor, todas as pessoas são capazes de aprender e desenvolver suas funções superiores. Para isso, as interações dos sujeitos com seu grupo social e com os objetos da cultura são decisivas nas formas de governar tanto o comportamento como o desenvolvimento do pensamento.

Assim, a apropriação e a internalização dessas produções históricas são advindas de conceitos que Vygotsky (2004) denominou de

cotidianos e científicos: os primeiros formam-se na experiência pessoal, por meio do contato estabelecido com determinados objetivos, fatos e fenômenos dos quais ainda não se tem consciência científica. Ou seja, os “[...] conceitos espontâneos são aprendidos principalmente pela conversação, indo da experiência sensorial para a generalização” (NUÑEZ; PACHECO, 1998, p. 93). Diferentemente dos cotidianos, os conceitos científicos desvelam o que está oculto e aparentemente imperceptível, num processo contínuo e dinâmico. Por isso, a formação dos conceitos científicos, que tem suas raízes na atividade educacional, demanda operação mental do sujeito, isto é, desenvolvimento de procedimentos cognitivos que necessitam de atenção, a fim de identificar os aspectos essenciais para realizar sínteses e fazer generalizações mais complexas. Com esse entendimento, “[o] ensino só é válido quando precede o desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2004, p. 463).

Isso mostra a importância das ações pedagógico-didáticas no processo de aprendizagem e desenvolvimento, a fim de intervir na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que “[...] caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VYGOTSKY, 1991, p. 97). Nessa perspectiva, a zona de desenvolvimento proximal refere-se à

[...] 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 de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Dessa maneira, a ZDP permite delinear o estado imediato de desenvolvimento e pode ser estimulada pela mediação didática,¹ que auxilia no desenvolvimento das funções superiores, a fim de

1 Os estudos de Cristina d'Ávila (2001) trazem discussões de Yves Lenoir em relação ao conceito de mediação: a mediação cognitiva ocorre entre sujeito e objeto de conhecimento e a mediação didática é capaz de tornar desejável e assimilável o objeto de conhecimento. Ou seja, trata-se de um saber didático que medeia a mediação cognitiva.

que o sujeito aprenda algo que ainda não conseguiu sozinho. Esse processo é necessário, uma vez que: “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 1991, p. 101). Isso nos remete ao valor da escola em relação ao ensino dos conceitos, uma vez que a lógica formal considera

[...] o conceito como um conjunto de traços do objeto afastado do grupo, como um conjunto de traços gerais. Por isso o conceito surgiria como resultado da paralisação de nossos conhecimentos sobre o objeto. A lógica dialética mostrou que o conceito não é um esquema tão formal, um conjunto de traços abstraídos do objeto, mas que oferece um conhecimento muito mais rico e completo do mesmo (VYGOTSKY, 2004, p. 120).

Nesse sentido, compete aos professores desenvolverem uma base conceitual sólida para que os estudantes internalizem a produção material e intelectual historicamente constituída para compreender e intervir no mundo no qual estão inseridos.

Teoria psicológica da atividade

Alexei Nikolaevitch Leontiev foi um dos principais colaboradores de Vygotsky; ele sistematizou a teoria psicológica da atividade e continuou com as pesquisas até 1979, quando veio a óbito. Nos dizeres de Núñez (2009), Leontiev faz uma análise crítica de alguns pontos da teoria de Vygotsky que o levaram a enfatizar as contribuições da atividade psicológica do sujeito para o desenvolvimento da consciência em detrimento da comunicação pelos signos. Assim, para Leontiev, a consciência consiste no resultado subjetivo das relações dos homens entre si e com os objetos. Dessa forma, a atividade se constitui no fundamento da consciência. Nesse sentido, “[...] a análise da Teoria da Atividade [...] possibilita uma melhor compreensão dos processos de abstração dos conceitos científicos no contexto escolar, em uma perspectiva que integra, de forma dialética, as ideias de L. S. Vygotsky” (NÚÑEZ, 2009, p. 63).

Assim, um dos pontos fundamentais da construção teórica de Leontiev é a distinção entre atividade e ação: a atividade diz respeito aos processos “[...] psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isso é, o motivo” (LEONTIEV, 2010, p. 68). Portanto, o motivo é que impulsiona uma atividade, pois articula uma necessidade a um objeto, ou seja, o objeto da atividade é seu motivo real. Como motivo e objeto coincidem na atividade, é nela que o homem atribui sentido pessoal às significações sociais que existem inicialmente, independentemente dos sujeitos, pois se trata de um fenômeno social. Nesse sentido, a atividade medeia a relação entre os seres humanos e a realidade a ser transformada em uma unicidade dialética, na qual objeto e sujeito se transformam. Desse modo, é pela atividade externa que se constitui a atividade interna e, conseqüentemente, se potencializa o desenvolvimento das capacidades humanas.

A ação, de modo diferente, ocorre quando não há coincidência entre motivo (objeto) e objetivo, pois “[...] um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte” (LEONTIEV, 2010, p. 69). Nessa perspectiva, as ações dependem dos objetivos e são dirigidas por operações, meios ou procedimentos necessários para realizá-las. As operações, por sua vez, estão relacionadas às condições tanto materiais como espirituais. Assim, para Leontiev (2010), a atividade é constituída por necessidade, motivo (objeto), objetivo, condições e tarefas de sua realização.

Para melhor compreensão da atividade, exemplificamos com uma situação que faz parte do contexto escolar: suponhamos que a escola adote uma concepção de avaliação quantitativa, cujo objetivo é apenas classificar os estudantes para aprová-los ou reprová-los. Em determinado momento, o coordenador pedagógico, na formação continuada, propõe o estudo de uma perspectiva de avaliação formativa, no qual o resultado serviria de diagnóstico para

avaliar a aprendizagem dos estudantes e, se necessário, replanejar as práticas pedagógico-didáticas. Consideremos que, no processo histórico, a escola mude a gestão e passe a contar com uma coordenação que defende uma concepção de avaliação quantitativa, pautada em provas e testes que quantifiquem os resultados pontuais alcançados pelos estudantes.

Nesse caso, diferentes situações podem ocorrer: uma, que determinados professores não se deixem influenciar pela concepção de avaliação defendida pelo novo coordenador pedagógico e resistam à proposta que enfatiza apenas resultados; outra, que professores abandonem prontamente a proposta de avaliação formativa e passem a realizar e adiram, sem resistência, à proposta de aplicar a avaliação por resultados quantificáveis.

Diante disso, podemos dizer que, na primeira situação, os professores se motivaram e passaram a avaliar a partir da concepção formativa por entenderem que ela contribui significativamente para o processo de aprendizagem dos estudantes. Nesse momento, estamos diante de uma atividade, pois o motivo está diretamente relacionado com o objetivo, ou seja, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Diferentemente dessa, na segunda situação a melhoria da qualidade de aprendizagem não consistia em motivo para que os professores a realizassem, uma vez que estavam apenas cumprindo as proposições da coordenação pedagógica. Portanto, não incidia em uma atividade, mas em um ato ou ação em que o motivo não coincide com seu objetivo, mas “[...] reside na atividade da qual ele faz parte” (LEONTIEV, 2010, p. 69).

Isso implica dizer que o fato de estar realizando uma atividade não significa que esta tenha se constituído realmente em um ato consciente, a ponto de transformar o ser humano de tal maneira que se componha no motivo para realizá-la. A esse respeito, Libâneo (2004) esclarece que todo o processo de internalização de uma ati-

vidade externa tem início com a necessidade de impulsionar os motivos e culmina com as condições concretas que determinam as ações e operações necessárias para satisfazê-la.

A atividade surge de necessidades, as quais impulsionam motivos orientados para um objeto. O ciclo que vai de necessidades a objetos se consuma quando a necessidade é satisfeita, sendo que o objeto da necessidade ou motivo é tanto material quanto ideal. Para que esses objetivos sejam atingidos, são requeridas ações. O objetivo precisa sempre estar de acordo com o motivo geral da atividade, mas são as condições concretas da atividade que determinarão as operações vinculadas a cada ação (LIBÂNEO, 2004, p. 119).

Nessa perspectiva, os objetivos estão subordinados aos motivos, ou seja, a atividade depende do sentido colocado pelos sujeitos em suas ações. No exemplo da proposta de avaliação, o sentido é a necessidade de se humanizar o processo de avaliação e voltar à prática docente para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Porém, alguns professores ainda não estavam plenamente conscientes disso.

Entender a estrutura psicológica da atividade constitui-se em contribuições importantes para a educação escolar, na medida em que se compreende ser pela atividade que o sujeito aprende e se desenvolve. Nesse sentido, a escola, enquanto espaço de socialização e ensino dos conhecimentos – patrimônio cultural produzido pela humanidade – precisa avançar no sentido de superar a mera transmissão empírica do conhecimento considerando apenas o produto e negligenciando o processo histórico.

Ensino de geografia: contribuições das teorias histórico-cultural e da atividade

Nas últimas décadas, a produção do conhecimento/pensamento geográfico, influenciado por geógrafos afiliados ao materialismo histórico e dialético, vem contribuindo para a formação de

um arcabouço teórico/epistemológico a delinear o que se convencionou chamar de Geografia crítica.

Essa história tem como principal cenário a Geografia regional francesa liderada por Yves Lacoste, que, diante da crise que atingia a Geografia teórica/quantitativa e inspirado na obra de Élisée Réclus, passou a realizar duras críticas a essa ciência na revista *Heródoto* e, principalmente, no livro *Geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra*, publicado na França em 1976. Nessa obra, Lacoste (1988) coloca a Geografia em dois níveis extremamente antagônicos. O primeiro representado pela Geografia escolar, constituída por abundantes informações e, principalmente, por dados estatísticos a serem memorizados, sem a preocupação com a formação crítica dos estudantes; o segundo é formado pelo conhecimento privilegiado de informações que favoreciam o Estado não somente em nível de operações militares, mas na organização de territórios para manter a sociedade sob controle. Assim,

[a] geografia, enquanto descrição metodológica dos espaços, tanto sob os aspectos que se convencionou chamar “físicos”, como sob suas características econômicas, sociais, demográficas, políticas (para nos referirmos a um certo corte do saber), deve absolutamente ser recolocada, como prática e como poder, no quadro das funções que exerce o aparelho de Estado, para o controle e a organização dos homens que povoam seu território [...] (LACOSTE, 1988, p. 10).

Dois anos após a obra de Yves Lacoste, Milton Santos escreve o livro *Por uma Geografia Nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica*, emparelhado a Yves Lacoste, David Harvey e Paul Claval, fazendo também críticas contundentes à Geografia teórica de bases matemáticas neopositivistas. Nas palavras do autor,

[a] geografia “teórica” ou teórica atribui-se um novo paradigma, o estudo “locacional” e se envia de utilizar novas abordagens teóricas como a análise de sistemas e seu correspondente, a elaboração de modelos; mas também as preocupações de prospecção previsão, fruto de seu engajamento com a planificação (SANTOS, 2004, p. 71).

O referido autor também se reporta ao controle do território como aspecto fundamental da Geografia da segunda metade do século XX. Entretanto, sua obra se vincula à perspectiva epistemológica e, apoiado em Henri Lefebvre, reorganiza o pensamento geográfico ao conceber o espaço como uma construção social, um espaço geográfico no qual os processos são fundamentais para ler e explicar as formas. Além disso, lança as bases para o desenvolvimento da Geografia crítica e, principalmente, para uma visão dialética impulsionada pela crítica a essa ciência. Para o autor, “[...] a noção de paradigma não pode ser derivada da história particular de uma ciência ou de uma descoberta feliz de um cientista caprichoso e genial. A noção de paradigma pertence à história e se impõe ao mesmo tempo em que os movimentos históricos de fundo” (SANTOS, 2004, p. 199).

Outra contribuição importante de Santos foi trazer uma alternativa dialética para um problema de base da formação do pensamento geográfico que se arrastava desde Vidal de La Blache: a resolução da dicotomia entre Geografia geral e regional. Ao propor o método dialético de análise, desenvolve o conceito de totalidade em uma perspectiva de análise que une o global e o local, ou seja, o regional e o mundial:

O espaço total e o espaço local são aspectos de uma única e mesma realidade, a realidade total – à imagem do universal e dos particulares. A sociedade global e o espaço global se transformam através do tempo, num movimento que, embora interessando igualmente as diversas frações da sociedade e de espaço, é o resultado da interação entre sociedade global e espaço global e de suas diversas frações (SANTOS, 2004, p. 208).

Assim, Milton Santos apontou o caminho para uma epistemologia da Geografia, pelo menos no que tange à concepção de ciência, que toma como referência o método dialético.

Ruy Moreira (2007), que também contribuiu para essa perspectiva da Geografia, faz crítica semelhante à de Milton Santos em uma de suas principais obras, intitulada *Para onde vai o pensa-*

mento geográfico? Por uma epistemologia crítica. Nela, o autor chama a atenção para aspectos epistemológicos da ciência, assinalando para uma das leituras que Milton Santos realizou em Hegel e Marx quanto ao movimento do objeto, do seu nascimento ao seu desenvolvimento. No contexto mais recente de sua obra, no início do século XXI, no auge da investida neoliberal, da biotecnologia e de profundas mudanças no modo de produção e nas relações de produção, mudam-se a lente e o foco de observação dos fenômenos geográficos. Assim, Moreira mostra novos rumos para a ciência geográfica, mesmo que na essência mantenha os ensinamentos de Santos. Ou seja, ele mantém a postura crítica diante da forma como o Estado e o mercado se impõem e, especialmente, segue Santos na concepção dialética da produção do pensamento geográfico.

Neste início de século, uma realidade nova, apoiada não mais nas formas antigas de relações do homem com o espaço e a natureza, mas nas que exprimem os conteúdos novos do mundo globalizado, traz consigo uma enorme renovação nas formas de organização geográfica da sociedade. Diante dessa nova realidade, conceitos velhos aparecem sob forma nova e conceitos novos aparecem renovando conceitos velhos (MOREIRA, 2007, p. 56).

Isso implica afirmar que produções de referência no pensamento dessa ciência que sucederam à contribuição de Milton Santos mantiveram sua matriz, pelo menos em termos de essência, e os resultados acadêmicos têm sido bastante satisfatórios, mesmo que as categorias para interpretação da realidade tenham se modificado.

Abordando o desenvolvimento epistemológico e conceitual da Geografia, no que tange ao ensino dessa ciência na educação básica, Cavalcanti (2019) faz uma ressalva sinalizando para um significativo avanço nas pesquisas, mas afirmando que, em relação à educação escolar, se mantém o ensino empírico na maioria das práticas dos professores. Nessa perspectiva, “[...] permanecem as atividades que reduzem o exercício intelectual dos estudantes, sendo este o de basicamente repetir informações, explicações esquemá-

ticas, definições/classificações sobre os temas que lhes são apresentados” (CAVALCANTI, 2019, p. 48).

Diante disso, a autora levanta um questionamento que nos parece essencial: “Os formadores de professores, principalmente os que investem na formação pedagógica dos futuros docentes, estão deficientes em sua atuação?” (CAVALCANTI, 2019, p. 48). Como resposta, a autora afirma que “[...] esse desafio instiga a demanda de se realizarem cursos de formação docente com maior articulação entre as disciplinas ditas de conteúdo e as pedagógicas” (CAVALCANTI, 2019, p. 59).

Libâneo (2015) faz uma proposição semelhante ao sinalizar para a existência de certa fragmentação na formação de professores, tanto nas licenciaturas que formam especialistas nas disciplinas, como nos cursos de pedagogia, especializado na formação generalista para todas as disciplinas. Nas palavras do autor:

[o] que ocorre nas concepções formativas e nos currículos, com consequência na conduta profissional dos professores, é a crença de que uma coisa é o conhecimento disciplinar com sua lógica, sua estrutura e seus modos próprios de investigação e outra coisa é o conhecimento pedagógico, entendido como domínio de procedimentos e recursos de ensino sem vínculo com o conteúdo e os métodos de investigação da disciplina ensinada (LIBÂNEO, 2015, p. 631).

Diante dessa dicotomia presente na formação de professores e, conseqüentemente, no ensino de Geografia na Educação Básica, e assumindo a teoria histórico-cultural e da atividade como parâmetro, apresentamos uma proposta de desenvolvimento teórico-metodológico para a formação de professores com repercussão no ensino de Geografia na educação básica, tendo como referencial o ensino de cidade.

Figura 1 – Unicidade teórico-metodológica na formação de professores



Fonte: Elaborado por Ismael Donizete Cardoso de Moraes, 2020.

Esse modelo tem como base a proposta de Cavalcanti (2019), na qual apresenta um caminho para o desenvolvimento do pensamento geográfico em uma perspectiva que integra os conceitos/conteúdos e os procedimentos didático-metodológicos. Ou seja, trata-se de uma possibilidade de superação da dicotomia presente em propostas que desvinculam esses conhecimentos, como se eles existissem em planos distintos, como uma alegoria, uma crença de que primeiro se desenvolve o conhecimento sobre o objeto, aqui o pensamento geográfico, depois se elabora uma estratégia de como ensiná-los. Não estaria a didática presente na análise do conteúdo? A formulação da autora busca responder a essa questão: “Mais do que ensinar os conteúdos disponíveis nos manuais didáticos, advogava-se que se deveria ensinar por meio do conteúdo” (idem, ibidem, p. 38).

Segundo a autora, esse pensamento está também presente na construção teórica de Shulman (2015), que discorre a respeito dos conhecimentos necessários aos professores, mais especificamente o *pedagogical content knowledge* (PCK). Embora concordemos que Shulman contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem com a teoria do conhecimento pedagógico do conteúdo, o que o autor apresenta não contempla uma unicidade por lidar apenas com a perspectiva de conhecimentos para o professor ensinar, e não com os motivos e condições para os estudantes aprenderem e se desenvolverem.

Nesse sentido, podemos dizer que um amálgama entre conhecimentos não necessariamente constitui uma unicidade. Dessa forma, preferimos uma aproximação do pensamento de Cavalcanti (2019) com a teoria histórico-cultural, de Vygotsky, e com a teoria da atividade, de Leontiev e contemporâneos, ou seja, da psicologia e da didática voltadas para a análise do conteúdo e dos motivos dos estudantes. Segundo Cavalcanti (2019, p. 150), “[...] a falta de motivação dos estudantes para os estudos, sobretudo na disciplina Geografia, é uma realidade apontada muito frequentemente pelos próprios estudantes. No entanto, é fundamental a compreensão de que é papel do professor orientar e intervir nessa motivação”.

Nesse sentido, a autora enfatiza que o ensino deveria ser por intermédio do conteúdo, privilegiando o caráter epistêmico do estudante nos procedimentos. Em outras palavras, a proposta é formar uma intersecção entre conteúdo e procedimentos, de maneira que os objetivos das atividades reverberem nos motivos dos estudantes para aprenderem.

Nessa mesma direção, Libâneo (2004) ensina que há uma unicidade entre a formação de conceitos científicos e a formação do pensamento por meio da solução de problemas. Da mesma forma, Cavalcanti (2019) enfatiza que o ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento geográfico é a problematização. Além disso, afirma que a problematização não deve ser um “ornamento” para o início das aulas, mas ela deve evoluir à medida que o estudante se envolve com os conceitos/conteúdos (conhecimento científico), em um movimento dialético entre estes e suas práticas sociais/espaciais (conhecimento cotidiano).

Assim, ao defendermos essa concepção de ensino-aprendizagem, não tencionamos impor uma ideia final, mas agregar elementos ao debate a respeito da necessidade de haver unicidade na organização teórico-metodológica dos cursos de formação de professores para que componha o processo de ensino-aprendizagem,

além de colocar na pauta das discussões aspectos relevantes sobre estudos na área de didática e de ensino de Geografia.

Considerações finais

Nas últimas décadas, conforme foi colocado no início, temos nos dedicado à pesquisa para construir uma base teórica sobre o processo de ensino-aprendizagem tanto para a formação de professores como para os componentes curriculares, mais especificamente de Geografia, na educação básica. Esses estudos, fundamentados no materialismo histórico-dialético e nas teorias histórico-cultural e da atividade, têm sido fundamentais para compreendermos o desenvolvimento cognitivo e a formação do pensamento teórico dos sujeitos.

Esses referenciais, ao serem internalizados pelos professores, podem reunir as condições para superarem a concepção de que o conhecimento disciplinar e o didático são suficientes para organizar e mediar o ensino, pois a unicidade a qual estamos nos referindo supera essas teorias, mesmo aquela que se refere ao conhecimento didático do conteúdo. Assim, sem desconsiderar esses três elementos e, ao mesmo tempo, concordando com a importância que eles representam para o ensino, falta um elemento, que se constitui no nuclear de todo esse processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o motivo que desencadeia a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos, em suas diferentes fases da vida e circunstâncias de existência.

Acreditamos que essa tem sido uma das condições para que os professores de Geografia e os pedagogos que atuam na formação de professores e nos anos iniciais do Ensino Fundamental referenciem o ensino na análise dos conteúdos/conceitos e nos motivos dos estudantes para aprenderem. Sabemos que essas proposições teóricas são complexas e ainda pouco desenvolvidas na formação de professores; porém, acreditamos que este capítulo seja um cata-

lisador de debates e pesquisas a respeito do ensino, mais especificamente de Geografia, na perspectiva dialética materialista.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia** – ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. 3. ed. São Paulo: McGraw – Hill do Brasil, 1983.
- COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 7-15.
- D'ÁVILA, Cristina. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. **Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 33-41, jul./dez. 2001.
- DAVYDOV, Vasili V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Havana: Editorial Progreso, 1988.
- DAVYDOV, Vasili V. O que é a verdadeira atividade de aprendizagem? *In*: HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHER, Joachim (ed.). **Learning activity and development**. Trad. de Cristina Pereira Furtado. Aarhus: University Press, 1999. p. 123-138.
- KOPNIN, Pavel V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Trad. de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A., 1978.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. de Célia neves e Alderico Toríbio. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LACOSTE, Yves. **A geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Trad. de Maria Cecília França. Campinas, SP: Papirus, 1978.
- LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. de Maria da Pena Villa Lobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade The learningprocess. *In*: the school and the formation of teachers in the perspective of. **Educar em Revista**, n. 24, p. 113-147, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr.-jun. 2015.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2006.

NUÑES, Isauro Beltrán; PACHECO, Otmara Gonzáles. Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin. **Caderno de Pesquisa**, Campinas, n. 105, p. 92-109, nov. 1998.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev, Galperin**. Formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova**: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. São Paulo: Edusp. 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. de Maria da Penha Villa Lobos. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Trad. de Rubens Eduardo Frias. In: LEONTIEV, Alex N. *et al.* (Org.). **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005. p. 25-42.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia**. Trad. de Cláudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A BUSCA DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA PROFISSÃO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

MAFALDA NESI FRANCISCHETT

E escrever sobre sentidos e significados na profissão professor de Geografia me remete a olhar minha própria realidade, constituída pela experiência de mais de 20 anos na docência, desde a educação básica – anos iniciais, ensino fundamental, ensino médio – até a educação superior, onde permaneço como professora e pesquisadora, atuando na educação geográfica, no ensino, na pesquisa, na extensão e, principalmente, na formação de professores. Experiência esta permeada por estudos e muita investigação, com foco na perspectiva histórico-cultural, com base nos estudos teóricos de Vigotski¹ e de Bakhtin².

Abordo, neste texto, alguns aspectos referentes ao sentido e significado do discurso do professor, na sua importância, principalmente como um indicativo didático para a formação do professor de Geografia, uma vez que a oralidade traz um discurso carregado de sentidos. Trato do tema como um hábito, no tocante à formação no processo de aprendizagem, mesmo que de modo sim-

1 Faço a grafia no texto Vigotski e Vygotsky, conforme aparece nas fontes citadas, referendadas.

2 Porque apresenta a possibilidade de um trabalho dialógico no contexto escolar.

ples, sem aprofundamento, como uma alternativa materialista dialética, que Vigotski desenvolveu como sendo um aperfeiçoamento de hábitos complexos. Estes transcorrem de modo distinto na linha natural do desenvolvimento, em que se transforma em sistema psíquico mais complexo, em função da operação com signos.

O discurso é considerado como um atributo resultante de estudos conectados com a realidade de ser professora e trabalhar na formação de professores. A menção é de uma busca constante de teorizar, na prática, a concepção vigotskiana do pensamento que se verbaliza diariamente, e, mais ainda neste contexto, agora vivido fortemente em decorrência da Covid-19, período “duro”, marcado pelos obstáculos da Pandemia. No Brasil, neste momento, com mais de 600 mil mortes e outras muitas sequelas para a saúde da população. Os problemas se acentuaram na educação, mesmo com o ensino remoto e com as decorrências dele. Não há como ignorar que esta crise afetou a todos, com maior ou menor intensidade, dependendo da soma de vários fatores, que não abordarei aqui.

Nesta crise de sentido e significado da carreira docente, que vem de herança anterior à pandemia, marcada pelo descrédito na educação, a formação do professor segue a montante do curso da vida. Nesse contexto, o que abordo é também o convite a pensar comigo nas escolhas e nos caminhos paralelos que permeiam o profissional da educação: o professor, suas queixas e suas esperanças.

Muito ouço falar em autonomia do professor, ou em estudantes protagonistas, mas pouco sobre as ações que concretizam tais fatos. Tanto um quanto outro carregam significados que exigem compreensão e sentidos. Nisso, não basta o campo da fala por si. É necessário que a fala, realmente, explicito o pensamento, em seu sentido concreto. Algo complexo, porém necessário para avançar no campo do conhecimento, para sair do patamar da simples opinião para o pensamento científico, trazido e não traído pelas palavras ditas, embora ambos transitem pelos rumos do processo pedagógico.

Nesse contexto, lembramos de que, para Vygotsky (1996), os mecanismos pedagógicos são baseados e considerados na cultura de cada sujeito. Ele explicou que a transformação dos processos psicológicos, elementares, ocorre em processos complexos na História. Por meio de sua teoria, deixou o registro de que o processo histórico-social exerce papel importante na linguagem e no desenvolvimento do sujeito. Nesse processo, a questão principal é a aquisição de conhecimentos, efetivada pela mediação entre sujeitos, obtida principalmente nos atos da comunicação.

Nessa amplitude, Vygotsky (1996) trouxe a perspectiva de olhar para o sujeito, com a abordagem orientada para os processos do seu desenvolvimento, com ênfase na dimensão histórico-cultural. Ou seja, colocar ênfase na troca com o outro, no espaço social, caracterizada pelos aspectos tipicamente humanos do comportamento, com características que se formam ao longo da história e da constituição de sujeito.

Vygotsky *et. al.* (1988) acreditaram que as características, até mesmo as atitudes individuais, estão impregnadas de trocas no coletivo. Ou seja, mesmo o que é individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação no social com o outro. Logo, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem está atrelada ao fato de o ser humano viver em um meio social. Seu desenvolvimento é promovido pela convivência, pelo processo de socialização, para além das maturações orgânicas e disto depende a aprendizagem, na medida em que ocorrem os processos.

A função do professor é ensinar?

Sim. A resposta é fácil, o entendimento da função do professor é que é complexa. A internalização de conceitos, principalmente aqueles planejados e ensinados no meio escolar, é promovida pela aprendizagem social, que traz e se torna aprendizagens ao ser humano, o que promove o seu desenvolvimento. Essa internalização também depende das experiências, às quais os sujeitos são

expostos e capazes de vincular com suas ações, em relação à representação de mundo. Isso tudo constitui a cultura. A escola, constituída e “remodelada” no tempo, é um desses espaços onde esse processo é vivenciado e em que o ensino e aprendizagem envolvem-se e se desenvolvem na troca mediada entre sujeitos.

Compreender assim o papel de socialização da escola também significa acreditar que a função do professor é de troca. Ao trabalhar com os conceitos, ele passa pela possibilidade de promover a aprendizagem. Essa função é mediada pelas atividades e pelos recursos educativos, que permitem evidenciar as experiências entre os sujeitos, na discussão dos conceitos e na socialização do conhecimento sobre o mundo. Isso se dá nesse coletivo das relações com o outro, numa dialética das condições possíveis, para construir as próprias estruturas psicológicas que permitem o desenvolvimento de cada um e do todo envolvido.

A aprendizagem e o desenvolvimento se dão no contexto cultural, com o aparato biológico básico necessário para tanto, em que o sujeito se desenvolve movido por mecanismos de aprendizagens, provocados por mediadores. Daí a importância de o professor compreender as implicações dessa relação, no processo educativo de ensino e aprendizagem.

Ao atuar, geralmente o professor se concentra no que o sujeito está aprendendo do conceito em si, no ato de ensinar ou no ano escolar. Mas, a noção de desenvolvimento está atrelada a um contínuo de evolução, nem sempre perceptível nesse momento do desenvolvimento do processo. O conhecimento se dá em diversos campos da existência como: no afetivo, no cognitivo, no cultural e no social.

Dizendo isso, indico de onde falo, ou seja, a partir do que acredito ser a perspectiva de estudo do desenvolvimento humano, na linha teórica da psicologia do desenvolvimento, na abordagem histórico-cultural de Vigotski. Ou seja, defendo o pensamento de

que o desenvolvimento humano se dá em relações de trocas, entre parceiros sociais, por mediações.

O processo de mediação, na ação educativa acontece por vários caminhos e procedimentos, nisso estando envolvidos o método e as metodologias que cada pesquisador ou professor define como condutores em sua prática. Neste texto, atendo-me especificamente à linguagem falada, como recurso pedagógico distinto do trabalho docente. Portanto, por ser a ação inicial da comunicação, da expressão e da compreensão, a fala do professor está estreitamente combinada ao pensamento, ou ao menos deveria estar, detalhando aspectos do sentido e do significado.

A comunicação é uma espécie de função básica, porque permite a interação social e, ao mesmo tempo, organiza o pensamento. Para Vygotsky (1998), a aquisição da linguagem passa por três fases: 1) a linguagem social, a primeira linguagem que surge; 2) a linguagem egocêntrica; e a 3) a linguagem interior, intimamente ligada ao pensamento. Abordo no texto a linguagem como o processamento do pensamento que representa a transição da função comunicativa para a função intelectual.

O pensamento não coincide de forma exata com os significados das palavras; da mesma forma o significado das palavras pode não coincidir exatamente com o significado do pensamento de cada um. O pensamento vai além, porque capta as relações entre as palavras, de uma forma mais complexa e completa que a gramática faz, na linguagem escrita e falada. Para a expressão verbal do pensamento, às vezes é preciso um esforço grande para concentrar todo o conteúdo de uma reflexão em uma frase ou em um discurso.

Para exemplificar esse processo, questiono quem já se deparou diante da seguinte pergunta: “Professora, não vim na última aula. Perdi alguma coisa?” Oxalá! Alguém se atreve a responder? Sim ou não? Essa questão exige que façamos uma análise para além da gramática. Trata-se de um discurso carregado de sentido e de signifi-

cado. Afinal, se a ausência em uma aula permite pontuar o que foi perdido com precisão, qual sentido e significado tem a aula? Seria a aula uma mera exposição de conteúdo? Se for isso, então se pode pontuar o que se perdeu: o conteúdo exposto. Porém, é sabido que a aula é mais que essa exposição de conteúdo.

Assim, convido ao diálogo sobre a relevância de analisar como o discurso ou a fala são recursos significativos no processo formativo do sujeito.

Outro exemplo a pretexto desse diálogo: uma reclamação de um professor sobre as dificuldades de sua profissão, sobre seus aspectos negativos, sem qualquer argumento que traga a perspectiva das dificuldades e das possibilidades. Diante dela, pergunto: qual sentido é dado à mensagem nessa fala? Tendo como referência a mensagem emitida, qual sentido e qual significado a profissão tem para a vida desse profissional?

No que tange à relação entre esses processos, Vygotsky (1998) compreende que o pensamento não se reflete na palavra, realiza-se nela. Na medida em que é a linguagem que permite a transmissão do seu pensamento para a outra pessoa, este não é o último plano analisável da linguagem. A motivação do pensamento abrange inclinações, necessidades, interesses e impulsos, afetos e emoções. Tudo isso vai refletir imensamente na fala e no pensamento.

Se o desenvolvimento do sujeito se dá por meio da relação com o outro e com o mundo, por meio da mediação simbólica de instrumentos, de símbolos e de signos, o que dizer de uma relação na qual as trocas são desanimadoras, desgastadas pelo próprio desempenho na profissão? O profissional professor precisa entender que pode influenciar seus alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem na escola, pelo próprio exemplo, mesmo que esta não seja sua vontade nem o seu propósito. De modo diferente, o professor pode influenciar seus alunos sobre a sala de aula, com uma análise que considere a contradição nos processos. A contradição é uma cate-

goria de análise que permite compreender, também, o que não é êxito no processo educativo. Ao demonstrar, com sua fala, a contradição na escola, o professor pode ajudar seus alunos a compreenderem que a sala de aula é um lugar imaginário para sonhos e real para as perspectivas envolvidas por contradições. Mas não pode ser ignorado como um espaço formativo, que também é um lugar que pode ser e estar minado por incertezas e descontentamentos.

A sala de aula é o principal reduto do movimento das práticas pedagógicas. Ali é onde se evidenciam muitas das dificuldades da profissão professor, desde a sua compreensão, até a complexidade da análise de seus fundamentos e teorias. Também é onde os objetivos e os princípios, que fundamentam as práticas pedagógicas, evidenciam-se de acordo com a perspectiva teórica adotada, compreendida ou não. Na perspectiva da totalidade, como síntese de múltiplas contradições, ou nada além de conteúdo dito e repetido, sem sentido para além dele.

Na verdade, as atividades docentes são respostas às configurações provenientes das práticas pedagógicas e, quando não há método nem teoria que as sustentam, elas se apresentam avulsas, desconectadas da totalidade, muitas vezes, sem o fundamento que lhes confere sentido e significado. Ao historicizar as práticas pedagógicas, o intuito é criar vínculos com a profissão e com a área ou campo do saber do professor.

Práticas pedagógicas e os sentidos para as pregações na educação

Educação é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialeticidade entre o homem, o mundo, a história e as circunstâncias. Sendo um processo histórico, a educação é vivenciada por meio de práticas que consideram as especificidades dos sujeitos. Por essa razão criam resistências, pois produzem imposições ao abrirem espaço ao diálogo e à participação.

Conforme Franco (2005), as práticas pedagógicas se organizam, intencionalmente, para atender a determinadas expectativas educacionais, solicitadas e requeridas por uma dada comunidade social e num campo do conhecimento científico. Por isso, sempre estão em construção, pois sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e de deliberações de um coletivo. As práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por acordos, ou, ainda, por imposição. E as formas de concretização das práticas produzem faces diferentes para a perspectiva científica e para a atuação no ensino.

Assim, seguindo a mesma autora, conforme uma aula ou um encontro educativo se torna prática pedagógica, organiza-se em torno de objetivos, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta seja disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que busca a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

Então, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, se configura como uma ação consciente e participativa, que emerge das experiências do ato educativo. É comum considerar que práticas pedagógicas e práticas educativas sejam termos sinônimos e, portanto, unívocos. No entanto, quando se fala de práticas educativas, se faz referência às práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos (FRANCO, 2005).

O professor que forma professores encontra inúmeras dificuldades em mediar e potencializar suas práticas e transformá-las em processos pedagógicos. Formar professor vai além de iniciar sua inserção na área desejável ou escolhida do conhecimento. Significa

incorporar às práticas escolares conhecimentos selecionados e necessários para trabalhar pedagogicamente a partir delas.

Na perspectiva crítica, a prática pedagógica é dialética, realiza-se e se efetiva em diálogo contínuo entre os sujeitos, em circunstâncias concretas que permitem a eles a capacidade do conhecimento. Nesse diálogo, há falas que, embora pareçam estar cada vez mais vazias, baseadas em discursos sem significado, quando estão carregadas de reclames, que em nada contribuem para a formação, desvelam o possível contexto de quem não escolheu devidamente a profissão de ser professor. E, portanto, o profissional que emite essas falas acredita que a culpa está no outro, no sistema e nos documentos norteadores do processo educacional. De fato, compreendo que há muitos problemas e limites no modo como a educação é tratada no meio político e até em alguns documentos oficiais. Todavia, enfatizo aqui que a autoria da aula pertence ao professor. Se não for assim, a aula é uma representação da ação, e não uma ação de fato. Nesse caso, conforme Vygotsky (1998), o significado, isolado do aspecto sonoro da palavra, transformar-se-á em mera representação.

A afirmação de que o professor é o sujeito da sua aula sustenta-se no fato de que sua função está na subjetividade do indivíduo, conforme Vigotski (2004). Essa subjetividade é objetivamente construída nas condições concretas, nas quais a existência dos sujeitos, alunos e professores, transcorre. O fundamento teórico-metodológico da teoria histórico-cultural tem à sua frente o método materialista dialético. Nessa perspectiva, o processo de ensino, de acordo com os seus pressupostos, tem a intencionalidade de se juntar aos modos de compreensão do ser humano, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio do qual cada estudante será capaz de agir de forma consciente, crítica e livre em seu meio.

Conforme cada tempo, o homem fica cheio de possibilidades, realizadas ou não. Cabe ao professor acreditar no desenvolvimento

dessas possibilidades, buscar formas qualitativas de ensinar, de aprender, de se relacionar e de agir social e culturalmente.

A relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de ideias e de pensamentos, por meio dos quais ele apreende o mundo e atua nele. Ao se lançar pela teoria histórico-cultural, acredita-se que o signo, enquanto meio externo, à semelhança de um instrumento de trabalho, medeia a relação do homem com o objeto e com outro homem. Por intermédio dos signos, que Vigotski (2004) vê como uma espécie de “órgãos sociais”, o sujeito aprende e seu comportamento, inicialmente o exterior e depois o interior, segue desenvolvendo as suas funções psíquicas superiores.

Retornando à abordagem das práticas pedagógicas, pode ser citado outro exemplo, o dos Projetos Políticos Pedagógicos e sua elaboração. Nesse sentido, vivenciamos alguns que foram organizados por um número reduzidíssimo de participantes, um ou dois componentes, assim como outros, que foram planejados no coletivo, com um número expressivo de sujeitos. Claramente, é possível concordar que o segundo modo é o ideal. Contudo, em relação aos dois modos de elaboração dos PPPs, pode ser colocada a questão: quem não vivenciou o fato de que o documento, por si só, não alimentou o próprio contexto em que foi produzido, não trazendo qualquer resultado ou mudança e até caiu no esquecimento? Entretanto, a prática pedagógica do professor continuou e continua. Porque por si a prática pedagógica não se realimenta se não for pela ação do professor; ao contrário, ela não resiste.

Embora teorizadas nos documentos norteadores, as práticas do professor não mudam, se engessam e continuam as mesmas. Sempre criticadas, mas mantidas nas suas essências. A esfera da reflexão, do diálogo e da crítica parece cada vez mais ausente das práticas educativas contemporâneas.

Para quem acredita que o método é um caminho de possibilidades, raciocinar tem sentido e significado, sem o vazio do esgotamento do conhecimento. Assim, compreendo que sujeito e objeto estão no mesmo nível de importância, em formação contínua, em dialética, evoluindo por contradição interna, pela mediação no social, mediante a prática. Essa compreensão significa dizer que “o conhecimento se dá na reflexão e no trabalho”, com a compreensão do sentido de que, com a realização das ações, o trabalho se cumpre e se torna concreto com vistas à transformação do social.

Cabe a cada um, na formação que atua, a condução de sua prática pedagógica e a decisão pelo rumo a seguir. Isto dá autoria ao professor, no sentido da autonomia que entendo ser a desejada. Assim, a formação humana é valorizada no sentido das condições de superação da opressão, da submissão e da alienação, do ponto de vista histórico, cultural ou político. A autoria se dá quando a proposta considerada é de profissionais organizadores da esfera pedagógica da escola, que partem de uma perspectiva teórica para conduzir o processo formativo, sem se perderem no vazio da crítica pela crítica, sem nada a dizer, fazer ou mudar.

Vygotsky (1996) via o processo de aprendizagem, de formação de conceitos como um sistema, que ele considerava, na sua teoria, ponto central na historicidade do desenvolvimento dos sujeitos. Na formação de conceitos, os espontâneos e os científicos estão interligados por complexos vínculos internos. É isso que dá sistematicidade ao processo de aprendizagem e permite perceber as suas diferentes etapas como integrantes de um processo único.

Conforme mencionado, a prática docente configura-se como prática pedagógica formativa, quando esta se insere na intencionalidade da ação. Quando o professor sabe qual é a direção de sua aula, em face da formação do sujeito, ele sabe como a sua aula integra sentido na formação com significado de sua ação. Assim, é um professor que tem uma atuação pedagógica diferenciada, porque dialoga com as necessidades dos estudantes, insiste na

aprendizagem, acompanha o desenvolvimento e acredita que ele é importante para seus alunos. Ele entende que suas ações e atitudes, diante do conhecimento, fazem produzir o aprendizado e valorizar a profissão de professor, porque ela é específica e rara.

Por aproximadamente 20 anos pesquisando as práticas e sobre elas, as metodologias, a formação de professores e o processo de ensino e aprendizagem, na escola pública, procuro compreender o sentido que o professor atribui à sua prática, na formação do professor de Geografia, principalmente. Com base nessas pesquisas, é possível afirmar que o professor que está imbuído numa teia de reclamações indica que, ele mesmo, parece estar embebido numa prática sem repercussão, que não se vincula ao objeto da ciência, da qual estuda e trabalha. São lamentações com relação aos documentos oficiais, ao sistema e outras mais, como justificativa do fracasso escolar, que compromete tanto a formação quanto o currículo da escola.

Na perspectiva histórico-cultural, o professor sabe que precisa insistir na busca do dialogar, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal. Ele tem um propósito a atingir, uma proposta a desenvolver, uma concepção sobre o que ensina. Pois bem, essa é uma prática docente que elabora o sentido de prática pedagógica. É uma prática exercida com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica e responsabilidade social.

Penso que, por esse caminho, a resistência é construída pelo trabalho. Isto se concretiza quando o professor produz um ensino em sala de aula, trabalha com a contradição e historiciza os conteúdos da ciência trabalhada, com a visibilidade de que o estudante está aprendendo. Tal realidade produz interação, interesse e diálogo entre os sujeitos envolvidos.

O saber pedagógico só pode se constituir a partir do sujeito, que é formado como alguém capaz de construir e de mobilizar saberes. A grande dificuldade em relação à formação de professores

é que, se quisermos ter bons docentes, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática. Não basta fazer uma aula; é preciso saber por que tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições: ou seja, é preciso compreensão e leitura da práxis.

Quando um professor é formado de modo não reflexivo, não dialógico, desconhecendo os mecanismos e os movimentos da práxis, não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Ele desistirá e replicará fazeres. No entanto, destaco, sem aprofundar o tema, que a apropriação de hábitos, que na teoria de Vigotski é um tópico significativo, um fator da atividade mental e de formação da conduta, pode se tornar, como menciona Nascimento (2016), hábitos padrões de comportamento aprendido e, quando mantidos, permanecem no desempenho, podendo ser bons ou maus em seus motivos.

Enquanto o professor desconsiderar as especificidades dos processos pedagógicos e tratar a educação como produto e resultados, numa concepção ingênua da realidade, o pedagógico não irá se instalar, porque nesses processos, em que se submetem a vida e a existência, não há espaço para o imprevisível, para o emergente, para as interferências culturais ou ao novo.

As práticas pedagógicas estruturam-se em mecanismos paralelos e divergentes de rupturas e conservação. Enquanto diretrizes de políticas públicas consideram a prática pedagógica como mero exercício reprodutor de fazeres e ações externos aos sujeitos, estas se perdem e muitos se perguntam: por que não conseguimos mudar a prática? A prática não muda por decretos ou por imposições; ela pode mudar se houver o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática (FRANCO, 2005).

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e rein-

venção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao se reconhecer, percebe o seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

A educação, como prática social e histórica, transforma e se transforma pela ação dos homens e produz mudanças naqueles que dela participam. Dessa forma, é fundamental que o professor esteja sensibilizado a reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetiva, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas produz uma ressignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que produzirá uma reorientação nas ações futuras. Por isso é importante que o professor possa compreender as transformações dos estudantes, das práticas, das circunstâncias e, assim, possa também se transformar.

Destaco a necessidade de se considerar o caráter dialético das práticas pedagógicas, no sentido de a subjetividade construir a realidade, que se modifica mediante a interpretação coletiva. A educação permite sempre uma polissemia em sua função semiótica, ou seja, nunca existe uma relação direta entre o significante observável e o significado. Assim, as práticas pedagógicas serão, a cada momento, expressão do momento e das circunstâncias atuais e sínteses que se organizam no processo de ensino.

As situações de educação, de acordo com Franco (2016), estão sempre sujeitas às circunstâncias imprevistas, não planejadas e, dessa forma, os imprevistos acabam redirecionando o processo e, muitas vezes, permitindo uma reconfiguração da situação educativa. Portanto, o trabalho pedagógico requer espaço de ação e de análise do não planejado, do imprevisto, da desordem aparente; e isso pressupõe a ação coletiva, dialógica e emancipatória entre os sujeitos.

Toda ação educativa traz em seu fazer uma carga de intencionalidade que integra e organiza sua práxis, convergindo, de maneira

dinâmica e histórica, tanto as características do contexto sociocultural como as necessidades e possibilidades do momento, além das concepções teóricas e da consciência das ações cotidianas. Tudo isso ocorre em uma combinação que não permite que uma parte seja analisada sem referência ao todo, tampouco sem este ser visto como síntese das circunstâncias do momento.

Então, quando o conteúdo da fala do discurso permanece o mesmo, conforme Luria (1981), ocorre um tipo de mecanismo que pode permitir um processo de habituação, que perde a novidade e não necessita de mobilidade especial do organismo. Assim, para Vigotski (2003), a educação vem definida como a organização de hábitos adquiridos, de tendências de comportamento. O autor ainda menciona que um ato insignificante pode se transformar num hábito.

Considerações finais

A razão das queixas dos professores formadores em Geografia não recaem somente na formação inicial nem na continuada; elas são gerais. Embora seja comum ouvir professores indicarem que não há relação entre a formação e a prática, muitos repetem discursos de práticas saudosistas, realizadas por imitação, até por repetição de hábitos. Por exemplo, faço referência a falas de professores sobre admiração por um determinado professor, que, por um motivo ou outro, marcou sua vida escolar e que por isso reproduz a sua prática. Mesmo que tenham se passado mais de duas décadas, a sua prática permanece fiel ao “ídolo”. Mesmo que ele já nem saiba se a dita prática contribui ou não para o processo de aprendizado. Neste caso, adianta mudar o Projeto Político Pedagógico do Curso?

Nessa linha de pensamento, o que importa é o fazer, não o fazer para que ou para quem. Isso revela o fato de que a concepção crítica na Geografia está distante da concepção formativa do professor.

A falta de conteúdo e de metodologia, guiados por teoria, se apresentam como as maiores dificuldades para desenvolver o tra-

balho docente em Geografia, principalmente na licenciatura, na formação inicial dos professores. É importante que o conteúdo educativo atinja maior significação; e isso ocorre quando o professor reconhece o valor de ensinar a realidade de que seus educandos fazem parte. A partir do conhecimento da realidade, relacionada ao ensino dela, haverá melhor adequação do caminho metodológico a realizar.

Outro aspecto é o trabalho com o livro didático, porque ele traz informações distantes da realidade vivida que nem sempre, na formação inicial, é possibilitada a tal desmistificação. Dessa forma, esse recurso precisa ser considerado e trabalhado de modo a ser uma fonte secundária, e não fonte primária do professor.

Há discrepâncias entre as orientações epistemológicas das práticas pedagógicas, dos cursos com as registradas nos Projetos Políticos Pedagógicos. A formação teórica e metodológica para ensinar Geografia perpassa pela epistemologia da própria ciência. Mas a formação de professores para ensinar Geografia ainda continua muito tênue, não recebe o mesmo grau de importância de quem pesquisa; e isso também ocorre no ensino superior.

As práticas pedagógicas exigem planejamento e sistematização, que vão desde a dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada como meio e processo de desenvolvimento das ações, que ocorrem para além da aprendizagem, como forma de garantir o ensino de conteúdos e das atividades consideradas fundamentais para o estágio de formação inicial e continuada do professor.

Nesse processo se torna necessário criar mecanismos de mobilização e de promoção de saberes, também construídos em outros espaços educativos. O professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, precisa reconhecer fontes de ensino, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do estudante.

Duas questões se mostram fundamentais na organização das práticas pedagógicas. A articulação com as expectativas do grupo e a existência de um coletivo. As práticas pedagógicas só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade, ou seja, essas práticas e as práticas docentes se estruturam em relações dialéticas, pautadas nas mediações e na totalidade do processo, como expressão de um dado momento e no espaço historicizado, permeadas pelas relações culturais e sociais. Desse modo, como prática social, a prática pedagógica produz uma dinâmica social. Isso significa que as práticas pedagógicas funcionam como espaços de diálogo, nas mediações entre sociedade e sala de aula.

Pela concepção histórico-cultural, o todo se compõe de partes, leis e lógicas mediadas entre si que, quando se desconectam, produzem desarticulações que prejudicam o sentido original que possuem. Desse modo, nessa perspectiva as práticas docentes não estão desconectadas, mesmo que seja num grupo menor, se não for possível a junção do grupo todo. Até porque quem não se identifica nessa perspectiva teórica dificilmente se juntará ao contexto. De todo modo, o fundamento das práticas pedagógicas que lhes conferem sentido e significado são permeadas por concepções teóricas claras, sejam elas quais forem, mas precisam ser compreendidas para que sejam caminhos metodológicos eficazes; ao contrário, as práticas produzem vazios difíceis de serem territorializados.

As práticas pedagógicas precisam ser reorganizadas e recriadas, a cada necessidade advinda, para dar conta da formação inicial do professor. A prática do dia a dia do professor vai transmutando à medida que a vida, o cotidiano e a existência invadem o profissional. Conhecer as suas práticas significa reconsiderá-las. Assim, é fundamental compreender as práticas educativas nesse movimento dialético, mutante, contraditório e renovador. De modo contrário, permanecem-se as queixas e a falta de perspectivas de avanços, que causam a desesperança.

Nessa análise do fenômeno da fala discursiva, pela perspectiva da concepção histórico-cultural, a questão principal é que se trata de uma das unidades que não se deixa decompor as propriedades, por sua característica de totalidade, e de que é um fenômeno formativo. Portanto, ela precisa ser considerada em seu conteúdo, em seu sentido e significado. Principalmente pelas implicações da fala no contexto de uma formação acadêmica e quando se trata de formação de professores.

Quando a busca é por sentidos e significados na profissão professor de Geografia, o que é possível encontrar é uma amostra, uma unidade do total, representada. Isso significa que, quando está desconectada da totalidade, essa unidade está sem sentido para quem nela ensina e estuda. Também é possível encontrar, e isto existe, uma unidade historicizada composta por agentes que acreditam que o sentido e significado da profissão professor de Geografia perpassam pelo conhecimento da Ciência. Esse conhecimento muda as ações do sujeito e se transforma, com condições de territorializar os espaços estudados e vividos, sendo essa unidade uma composição do todo, nas suas especificidades e contradições.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Annablume; Hucitec, 2002.

FRANCO, M. A. R. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v.97, n. 247, Brasília, set./dec. 2016.

FRANCO, M. A. R. S. **A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2005.

LURIA, A. R. (1981). Fundamentos de neuropsicologia (J. A. Ricardo, Trad.). São Paulo: Ltc Edusp. (Original publicado em 1973).

NASCIMENTO, R. O. (2016). **Estudo do tema “hábito” na teoria de Lev S. Vigotski**. Memorandum, Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP 31 out. 2016. p.13-37. www.fafich.ufmg.br/memorandum/a31/oliveiranascimento01

VIGOTSKI, L. S. **Sobre os sistemas psicológicos**. In: Teoria e método em psicologia (3. ed.,). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. (2003). **Psicologia pedagógica** (C. Schilling, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1926).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

FORMACIÓN DE CONCEPTOS GEOGRÁFICOS, UNA EXPERIENCIA MEXICANA EN EL NIVEL BACHILLERATO

SANDRA CRUZ ALEJO

El presente texto es una propuesta para contribuir a mejorar las prácticas de enseñanza de la geografía, haciendo énfasis en que los alumnos, no sólo aprendan una disciplina, sino el porqué de la enseñanza de esa disciplina en su formación.

Uno de los problemas relacionados con la forma de enseñar geografía, es que el alumno se relaciona mecánicamente con los contenidos aprendidos, como mera formalidad con el fin de cubrir satisfactoriamente el curso. En este contexto, por lo general, se cumplen papeles formales, lo cual trae consigo una enseñanza mecánica y, considerada, poco útil.

Por otro lado, existe poca intervención de la población estudiantil a nivel bachillerato en asuntos de participación ciudadana, por lo que, es necesario impulsar el papel activo a que contribuye la geografía en la formación del alumno.

Es por ello que se plantea como objetivo general de este artículo analizar la implementación de una propuesta didáctica en el nivel bachillerato de la UNAM, mediante la formación de conceptos geográficos, desde la vertiente crítica de la Geografía y de la teoría histórico-cultural. El intento es lograr un aprendizaje signi-

ficativo de la enseñanza de esta disciplina, que contribuya a formar ciudadanos racionales, no sólo por su capacidad de conocer, sino por formarse como ciudadanos con valores, y comprometidos con su comunidad.

Se parte de la premisa de que el proceso de enseñanza y aprendizaje es un acto social, en donde los alumnos imitan, elaboran sus propias conclusiones y se apoyan en el pensamiento conceptual a fin de explicarse su realidad cotidiana. Como señala Vigotsky (2010, p. 100): “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso a través del cual los niños penetran en la vida intelectual de aquellos que los rodean”.

En este apartado, se desarrolla una experiencia de implementación de esta propuesta a nivel bachillerato, así como, algunos de los resultados obtenidos.

La enseñanza de la geografía y la formación de conceptos

El bachillerato es uno de los subsistemas en los que se divide la Educación Media Superior en México. Dentro de este subsistema, se encuentra la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde se imparte la asignatura de Geografía en cuarto año a alumnos cuya edad promedio es de 15 años. La puesta en marcha de la estrategia se llevó a cabo al inicio de la unidad 1¹, durante los ciclos escolares 2018-1 y 2019-1, con grupos de cuarto año del Plantel 8, “Miguel E. Schulz”.

En el área de Geografía, es necesario que el docente planee qué estrategias serán adecuadas para que aborde el contenido temático del curso. En este contexto, se parte de la premisa de que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje los alumnos, no se encuentran

1 El programa de estudios de geografía (ENP, 2016) se compone de cinco unidades 1. Espacio geográfico, 2. Población en un mundo diverso y desigual, 3. Disponibilidad de los recursos naturales y sus procesos de formación, 4. Espacialidad del proceso económico y desigualdad y 5. Organización política, poder y conflictos en el territorio.

directamente con el contenido temático, entre ellos hay símbolos, al decir de Cavalcanti (2015, p. 159):

O desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar, é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio. Há, nesse sentido, uma relação entre sujeito e objeto do conhecimento, dialética e contraditória, mediada por símbolos [...].

En este sentido, el papel mediador del docente interviene entre los contenidos de la disciplina y el alumno, además está la cultura (los símbolos), que repercute en el significado que la sociedad le ha dado al objeto de conocimiento, y que media en su interpretación.

Consideraciones teóricas y metodológicas

La metodología² consiste en los siguientes seis pasos: 1. Lectura del estudio de caso; 2. Problematización; 3. Investigación sobre el problema; 4. Socialización de la información; 5. Conceptos geográficos; 6. Resultados.

1. Lectura del estudio de caso. Se trabajó el estudio de caso llamado “Agua de cobre”, cuya autora es la colega de Chile, Camila Saavedra Solis, el cual hace referencia a la contaminación fluvial ocurrida en México en 2014, por la minera Buenavista del Cobre de grupo México, que causó severos daños ambientales y sociales en el lugar. Como se describe en la siguiente noticia: “El vertido tóxico de la mina Buenavista del Cobre, en Sonora, es considerado el mayor desastre de la minería en México: afectó a más de 20.000 personas y se extendió a lo largo de 250 kilómetros [...] (BARRAGÁN, A., 2020).

2 Es necesario mencionar, que el diseño de estos pasos es de autoría propia, y adecuadas conforme a la experiencia con cada grupo.

Al inicio de cada ciclo escolar, el alumno y el docente se están conociendo por primera vez, y, previo a la unidad 1 *Espacio geográfico*, se comienza con lectura del estudio de caso. Esto posibilita la ruptura de la formalidad del curso y facilita la puesta en marcha de la nueva estrategia didáctica.

En un primer momento, el alumno recuperara sus ideas previas relacionadas al tema, ya que, aún antes de asistir a la escuela, ha adquirido conocimientos suficientes sobre el mundo que le rodea, a través de la convivencia cotidiana con sus amistades y familiares. A decir de Vigotsky (2010, p. 94): “[...] el aprendizaje de los niños comienza mucho antes de que ellos frecuenten la escuela. Cualquier situación de aprendizaje con la cual se enfrenta en la escuela tiene siempre una historia previa”.

Al respecto, cada alumno percibe e interpreta de forma particular el conocimiento geográfico, y genera relaciones con sus conocimientos previos, esto es, entre los conceptos cotidianos que ha formado y los conceptos científicos propios de la disciplina.

Por otra parte, uno de los postulados esenciales de la teoría de Vigotsky son los niveles de desarrollo. El autor define los dos niveles de la siguiente manera:

[...] nivel de desarrollo real, [es], el nivel de desarrollo de las funciones mentales del niño que se establecieron como resultado de ciertos ciclos de desarrollo ya completados [...], zona de desarrollo próximo. Es la distancia entre el nivel de desarrollo real, que se acostumbra determinar a través de la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la solución de problemas bajo orientación de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces (VIGOTSKY, 2010, p. 95-97).

Al momento de compartir sus impresiones sobre el caso y sus reflexiones sobre el problema, estamos ante sus conocimientos reales, es decir, se encuentran en su nivel de desarrollo real. En cambio, cuando el docente hace el tratamiento de la información en el aula, estamos ante el nivel de desarrollo potencial.

En este sentido, se entiende al aprendizaje como un proceso dinámico, no como un hecho estático; el alumno constantemente reúne nueva información y la internaliza. El nuevo conocimiento adquiere significado en la zona de desarrollo próximo, pasando a un nuevo nivel, en palabras de Vigotsky:

El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente [...] aquello que es la zona de desarrollo próximo hoy será el nivel de desarrollo real mañana [...] (VIGOTSKY, 2010, p. 98).

Podríamos decir que, a medida que continúa el proceso de aprendizaje, las zonas de desarrollo irán ocupando el lugar de la otra. Asimismo, dentro del proceso de aprendizaje, la convivencia con sus pares les ayuda a desarrollar nuevas funciones cognitivas:

[...] el aprendizaje despierta varios procesos internos de desarrollo, que son capaces de operar solamente cuando el niño interactúa con personas en su ambiente y en cooperación con sus compañeros. [En este sentido,] el proceso de desarrollo progresa de forma más lenta y detrás del proceso de aprendizaje; de esta secuencia resultan, entonces, las zonas de desarrollo próximo (VIGOTSKY, 2010, p. 103-104).

Vigotsky destaca la idea de que el desarrollo biológico del estudiante no coincide necesariamente con el nivel de aprendizaje, pues, como hemos visto, la interacción con sus pares en el ambiente escolar y fuera de él, genera diversos aprendizajes y significados culturales únicos en cada alumno.

Al mismo tiempo, en la convivencia cotidiana, el intercambio de palabras juega un papel muy importante en el aprendizaje, puesto que, palabras cambian de significado, enriqueciendo el conocimiento dentro del aula. Al respecto Cavalcanti (2016, p. 160) señala: “El diálogo [...] sólo puede ocurrir por medio de las palabras y de su significado. [...] los significados de las palabras [...] se

alteran constantemente, cambiando también la relación entre la palabra y el pensamiento”.

En la escuela, resulta imprescindible establecer en todo momento un diálogo con el alumno, dejando atrás la figura formal del profesor, sin perder de vista la claridad de los objetivos de la clase. Por último, el diálogo permitirá la fluidez de ideas, el esclarecimiento de dudas, y, en general, expresarse sobre cualquier tema.

2. Problematicación. Al concluir el análisis del estudio de caso (punto 1), con el fin de problematizar se sugiere plantear las siguientes preguntas guía: 1. ¿Cuál es el problema que se plantea?, 2. Enlista los personajes principales, 3. Si tú fueras el personaje principal, ¿qué decidirías?, ¿te irías o te quedarías? Argumenta por qué. Estas tres cuestionas permiten debatir acerca del problema que plantea el estudio de caso.

Una característica de los estudios de caso es que plantea un dilema al final de la historia, que invita al alumno a “ponerse en los zapatos del otro” y reflexionar en torno al problema que enfrentan. El dialogar en cuanto a qué características tienen los personajes principales a los que hace referencia el estudio de caso, permite tener idea de la realidad compleja que pueden vivir otros adolescentes, ya que el personaje principal es también una adolescente.

Conocer cómo sienten y viven los personajes un problema, invita al alumno a proponer una posible solución. Como dice Vigotsky (2001, p. 237): “La formación de los conceptos surge siempre en el proceso de solución de algún problema que se coloca para el pensamiento del adolescente”. En la formación de conceptos geográficos el alumno utiliza nuevos conceptos con miras a abordar un problema y plantear una solución.

En plenaria, los alumnos pueden intercambiar puntos de vista con sus pares y expresar sus opiniones. Es necesario señalar que, con la simple actividad grupal o trabajando en equipos colabo-

rativos, no se garantiza que el alumno alcanzará la zona de desarrollo próximo. Al decir de Cavalcanti (2016, p. 153):

[...] não basta propor uma atividade de grupo, por exemplo, para que essa ação docente esteja garantida, é preciso que tais atividades [...], sejam acompanhadas de perto pelo professor para que se preserve sua potencialidade de exercitar operações intelectuais e de construir conhecimentos.

Además, es importante en todo momento que el docente como mediador favorezca el intercambio de ideas, invite a los alumnos a pronunciarse en torno al problema, estableciendo y manteniendo el diálogo con ellos.

3. Investigación sobre el problema. Una vez hecha la problematización (punto 2), de forma individual, el alumno realiza una investigación, tomando como eje los siguientes temas: 1. País de origen de la minera, 2. ¿Quiénes son los dueños de la minera?, 3. ¿Qué mineral procesan?, y 4. ¿En qué estado de la República Mexicana se encuentran? Posteriormente, la redacción de un texto que sintetice el problema, identificando la escala de análisis involucrada: local, estatal, nacional, internacional y/o mundial y explicar por qué lo consideran así.

En plenaria, se agrega la nueva información que investigaron. A medida que se van anexando los datos concretos, se contextualiza el problema con la información nueva y la que conocen; se identifican las escalas espaciales implicadas; deduciendo si es un paisaje rural o urbano, las redes de producción y comercialización del cobre, así como, los lugares y actores involucrados.

Lo anterior, permite recuperar información acerca de la noción que tiene el alumno sobre conceptos básicos³, ya que, el conocer cómo maneja el alumno los conceptos geográficos, posibi-

3 Cabe mencionar que el alumno que cursa cuarto año ha estudiado previamente un año de geografía en su educación secundaria. La educación secundaria en México tiene una duración de tres años, y es previa al nivel bachillerato.

lita realizar los ajustes necesarios a la estrategia didáctica y, sobre este conocimiento previo, formar los nuevos conceptos.

4. Socialización de la información. Las respuestas dadas a las cuestiones del punto dos y tres se socializan en el aula, retomándolas a manera de lluvia de ideas. El docente puede enriquecer la investigación mencionando datos, corroborando fechas, nombres y citando ejemplos de lugares que hayan sido afectados por un problema similar.

La pregunta tres (si tú fueras el personaje principal, ¿qué decidirías? ¿te irías o te quedarías?), crea un ambiente de comprensión del problema, ya que promueve la empatía, el compartir y argumentar por qué fomenta la participación del alumno y el intercambio de ideas, opiniones y razonamientos, en un ambiente de respeto, donde el docente es el mediador didáctico, como sugiere Cavalcanti (2005, p. 198-199):

[...] a mediação própria do trabalho do professor é a de favorecer/propiciar a inter-relação (encontro/confronto) entre sujeito (aluno) e o objeto de seu conhecimento (conteúdo escolar); nessa mediação, o saber do aluno é uma dimensão importante do seu processo de conhecimento (processo de ensino-aprendizagem).

Es decir, el saber del alumno y la información que comparte forma parte de su proceso de conocimiento. En esta mediación, el profesor no impone definiciones de conceptos, ni sus propios razonamientos, sino que comparte conocimientos y experiencias propias. El docente no debe esperar respuestas correctas, sino motivar al alumno a expresar sus propios puntos de vista. De acuerdo con Castorina *et al.* (2004, p. 20):

La comprensión de los significados de las cosas en el mundo, de las personas con quien nos relacionamos y de nosotros mismos, se construye a partir de situaciones compartidas y vivenciadas con otros sujetos, en la construcción de afectos y conocimientos, en la confrontación de puntos de vista y en el descubrimiento y creación de nuevos sentidos.

Así pues, con la finalidad de confrontar los distintos puntos de vista, es necesario establecer constantemente canales de comunicación con los alumnos. Reiterando la función de la mediación didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje, las acciones, los recursos y los materiales didácticos de los que se apoya el docente van a favorecer el acercamiento entre el alumno y el contenido temático. Al respecto, Castorina *et al.* (2004, p. 22), menciona: “[...] los hombres crearon sistemas de señales culturales que regulan la acción del hombre con otros hombres y con el medio [...]”.

La actividad humana incluye el uso de mediadores externos, en este sentido, partiendo del hecho de que el aprendizaje es una construcción social, en la forma que el alumno y el docente concibe el mundo, existen sistemas culturales que imprimen un sello particular a cada percepción. De este modo, los artefactos de que se apoya el docente (estrategias didácticas, materiales didácticos y recursos tecnológicos), también operan como mediadores entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Vigotsky apoya su teoría en la existencia de dos tipos de mediadores externos:

La función del instrumento es servir como un conductor de la influencia humana sobre el objeto de la actividad; el cual es orientado externamente; debe necesariamente llevar cambios en los objetos. [...]. El signo, por otro lado, no modifica en nada al objeto de la operación psicológica [...]; el signo es orientado internamente (VIGOTSKY, 2010, p. 55).

Es más, las estrategias didácticas funcionan como mediadores en el proceso de enseñanza aprendizaje, además, elaborar planeaciones tanto de los materiales como de las clases, le brinda ideas al docente para presentar el tema y orientar de manera óptima la información, según el contenido del tema. Al decir de Castorina *et al.* (2004, p. 27):

El profesor puede y debe actuar como mediador, proporcionando zonas que generen zonas de desarrollo próximo a través de planificaciones educativas, de forma tal que promuevan un avance en el aprendizaje [...]. El énfasis dado por Vigotsky [radica], en ver si la interacción y el ambiente en que dicha interacción se da fortalecen [...].

De igual forma, el docente puede monitorear constantemente si el uso de estos mediadores es adecuado, e irá haciendo las adecuaciones pertinentes, con el propósito de crear un ambiente en el aula que favorezca el avance en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

5. Conceptos geográficos. Cuando el alumno ya conoce el problema que plantea el estudio de caso, los actores involucrados y los lugares afectados, se presentan las características de cuatro conceptos geográficos integradores. Estos conceptos geográficos les permitirán tener una comprensión espacial del problema, al ser herramientas que permiten comprender la realidad social. Estos son: espacio geográfico, territorio, paisaje y actores sociales.

El pensamiento conceptual, como función psíquica superior, actúa como operación psicológica superior, para ello, la formación del concepto requiere del cumplimiento de un proceso cognitivo. De acuerdo con Vigotsky la formación del concepto consiste en tres estadios:

El primer estadio de formación del concepto, [...], es la formación de una pluralidad no informada y no ordenada, la discriminación de un montón de varios objetos [...] en el momento en que ese niño se ve frente a un problema que nosotros, los adultos, resolvemos con la integración de un nuevo concepto. El segundo estadio [...] es el pensamiento por complejos [donde] el niño comienza a unificar objetos homogéneos en un grupo común, a complejizarlos según las leyes de vínculos objetivos que él descubre en tales objetos. [...] En el segundo estadio [se] concibe la misma cosa de modo diferente, por otro medio y con ayuda de otras operaciones intelectuales. [En el tercer estadio se desarrolla] la descomposición, el análisis y la abstracción [...] La segunda fase [...] es aquella que podría ser llamada estadio de conceptos potenciales [...] El concepto potencial es una formación pre-intelectual que surge muy temprano en la historia de la evolución del pensamiento (VIGOTSKY, 2001, p. 174-222).

Así pues, es primordial que exista un escenario óptimo donde se dé la formación del concepto, pues no se trata sólo de que el alumno memorice palabras, sino de que se desarrolle un complejo sistema, tanto intrapersonal como interpersonal. En el segundo

estadio se está ante la formación de un *pseudoconcepto*, porque se forma un concepto, pero el significado que adquiere corresponde a experiencias y saberes previos. Aquí, el docente debe mediar y orientar el concepto cotidiano hacia la formación del concepto científico, esto es, alcanzar el último estadio, que es la formación del concepto.

Presentar características y palabras clave de los cuatro conceptos, permite que el alumno elabore sus propias conclusiones, como afirma Vigotsky: “El adolescente forma el concepto, lo emplea correctamente en una situación concreta, pero tan pronto entra en pauta la definición verbal de ese concepto su pensamiento choca con dificultades excepcionales [...]”. (VIGOTSKY, 2001, p. 230). Mientras que dictar sólo definiciones de conceptos, limita su capacidad de reflexionar y, sobre todo, de que construya sus propios conceptos.

Se sugiere comenzar la implementación con el concepto de espacio geográfico, al ser el de mayor generalización, ya que, siguiendo a Cavalcanti (2005, p. 201): “Alguns conceitos são mais gerais e elementares ao raciocínio geográfico [...], vários outros são essenciais para compor um modo de pensar que seja instrumento de análise da realidade do ponto de vista espacial [...]”. Lo importante es que los conceptos permitan resaltar la utilidad intelectual del conocimiento geográfico, como herramientas que contribuyan a generalizar dentro del pensamiento conceptual la realidad cotidiana.

La generalización y abstracción del concepto permite enmarcar en un sistema de conceptos cotidianos el concepto científico, le da sentido dentro de la información que ya posee el estudiante. Al decir de Vigotsky: “[...] la generalización de un concepto lleva a la localización de dicho concepto en un determinado sistema de relaciones de generalidad, que son los vínculos fundamentales más importantes y más naturales entre los conceptos (VIGOTSKY, 2001, p. 292)”. En efecto, generalizar permite explicarse y nombrar procesos de la realidad cotidiana, a fin de entender sus causas y consecuencias, así como, las distintas conexiones entre fenómenos.

Además, el concepto de espacio geográfico es el más abstracto y más general, y está relacionado directamente con el alumno, ya que, como dice Cavalcanti (2015, p. 163): “[...] o aluno terá uma convicção de que aprender elementos do espaço é importante para compreender o mundo, pois ele é uma dimensão constitutiva da realidade [...]”. Por lo tanto, es fundamental hacer evidente que el alumno es parte constitutiva de la realidad, y, por ende, un ciudadano activo en la toma de decisiones, por ejemplo, a través de la respuesta que da al dilema del estudio de caso, pero también, participando en los asuntos concernientes al lugar que habita.

Por su parte, el territorio tiene fronteras visibles y no visibles que no son necesariamente controladas por el Estado, sino por diferentes actores sociales: “Para los jóvenes y algunos profesores, el territorio se refiere al espacio delimitado por las fronteras físicas y/o como aquel espacio controlado por el Estado” (ALEJO, S., 2017, p. 22). Ésta es una concepción limitada del concepto, que será una oportunidad para que se forme el nuevo concepto de territorio.

El territorio también puede ser apropiado por actores políticos y en él se expresa el poder político: de acuerdo con Moraes y da Costa (1993, apud GUREVICH, 2005, p. 47), el territorio es “una categoría que contempla al espacio geográfico apropiado (...), usado o en reserva, puesto en valor y en él se observan las condiciones de un ejercicio del poder político, resumen de las relaciones históricas entre la sociedad y la naturaleza”. Este concepto se caracteriza por el ejercicio de poder; el uso del poder que ejercen los actores en las diferentes escalas de análisis le da vida al concepto e influye en su organización.

En cambio, el concepto de paisaje, regularmente, es caracterizado por adjetivos que tienen que ver con lo estético:

[El paisaje] es principalmente considerado con los atributos de bello y natural, de ahí la necesidad de que el profesor presente la existencia de otros paisajes “feos”, pero que pueden ser leídos y que muestran los diferentes momentos, carencias y necesidades de las sociedades en determinada época (ALEJO, S., 2017, p. 103).

En una investigación previa (ALEJO, 2017), se mencionó que al hablar de paisaje llueven ideas que tienen con lo bello. Por lo general, el alumno excluye de su concepción de paisaje aquellos lugares considerados “feos” o “desagradables”, es aquí donde el concepto científico puede ocupar el concepto cotidiano y dar un nuevo significado. Haciendo explícito que este concepto posibilita entender el porqué de los entramados y la organización de los diferentes lugares:

La lectura de un paisaje, y no sólo su contemplación, puede conducir a los alumnos a la reflexión en torno a la organización del espacio, mediante las siguientes preguntas guía que les ayudan a desarrollar el pensamiento en este tema: ¿por qué es así el paisaje y no de otro modo?, ¿qué temporalidad abarca?, qué actores sociales han influido en esa organización?, impulsando al alumno a recurrir a sus aprendizajes conceptuales para llegar a formular respuestas a estas y otras cuestiones (ALEJO, S., 2017, p. 8).

Así, el paisaje promueve una mirada más crítica de sus recorridos de la casa a la escuela, al identificar detalles, materiales y culturales, en la infraestructura urbana, dando diferentes significados a los lugares.

Ahora bien, los actores sociales tienen una participación activa en cada concepto, le dan vida al paisaje, influyen en el territorio, y, por lo tanto, mediante la toma de decisiones, inciden en el espacio geográfico: “[...] los actores sociales son los protagonistas en la construcción del espacio, del territorio, del paisaje y de las otras categorías geográficas (región, medio, lugar). [Sus] decisiones definen el rumbo de la organización y apropiación espacial” (ALEJO, S., 2017, p. 8). Son ellos quienes organizan el espacio en cada momento histórico.

Por lo tanto, los actores sociales son un concepto clave, puesto que el alumno generalmente ignora que su participación en la toma de decisiones puede contribuir a generar cambios, sin embargo, es una cualidad que van descubriendo conforme se presentan características, así como, ejemplos de actores sociales en diferentes escalas espaciales.

Por otra parte, la escala de análisis es otra característica que distingue a los conceptos, así, por ejemplo, el concepto de espacio geográfico, es el concepto más global, así como, los actores sociales, quienes interactúan en todas las escalas en diferente grado e intensidad, como afirma Gurevich: “Cada escala geográfica corresponde a un recorte conceptual diferente: lo local, lo regional, lo nacional, lo mundial, lo global. Cada uno de estos recortes se asocia con un nivel de acción y de actores sociales, políticos, culturales y económicos distintos” (GUREVICH, 2005, p. 63).

En resumen, la función de los conceptos geográficos es de mediadores para comprender el mundo desde una mirada geográfica. Al respecto, Cavalcanti (2015, p. 163) señala: “[...] mediar a atividade cognitiva dos alunos para que eles possam, ao assimilar os conteúdos, formar conceitos geográficos, entendidos como as formas mais elaboradas, mais genéricas do pensamento dessa ciência”. Se podría decir que los conceptos geográficos son una herramienta conceptual cuya utilidad es interpretar la realidad social.

6. Resultados. Los cinco puntos de la metodología permitieron recuperar las ideas previas del alumno, mismas que fueron cambiando con la implementación de la estrategia didáctica. Al finalizar la secuencia didáctica, en plenaria en el aula, se realizó retroalimentación sobre el cuestionario final, y los alumnos pudieron exponer sus dudas sobre el tema.

El cuestionario final, incorporaba el problema con los conceptos geográficos y consistió en los siguientes planteamientos: 1. Explica qué es el espacio geográfico, 2. En el caso de la contaminación del Río Sonora con cobre, ¿de qué manera la producción de cobre en Sonora influye en la organización del territorio?, 3. Explica como la explotación de cobre en Sonora transformó el paisaje cercano a la mina, y 4. Enlista tres actores sociales cuyas decisiones influyeron en la contaminación del río Sonora. A continuación, se presenta un ejemplo de las respuestas que dieron algunos estudiantes, durante la implementación:

1. “El espacio geográfico es el resultado de una serie de transformaciones que hubo previamente en el entorno y sirve para satisfacer necesidades”.
2. “Influyen en la organización del territorio ya que el territorio de los pobladores ha sido modificado debido a que el agua está contaminada y la tierra también y esto hace que algunas personas se vayan a otros lugares”.
3. “El paisaje lo transformó ya que pasó de ser un paisaje natural a un paisaje tóxico en el cual ya no se puede habitar debido a la gran contaminación”.
4. “Grupo México, German Larrea, Gobierno mexicano”.

Al respecto, al inicio de la implementación, los alumnos tenían concepciones ambiguas sobre los cuatro conceptos. Al finalizar, es posible mencionar que el alumno coloca palabras clave en los conceptos, por ejemplo: “transformación” (en la respuesta 1), “organización del territorio” (2), “paisaje natural”, “paisaje tóxico” (3), e identifica claramente actores sociales y políticos (4).

En la pregunta 5 (Con base en el estudio de caso, elige la cita textual que ejemplifica cada concepto), los alumnos respondieron:

- A) Paisaje: “El Río está cada vez más triste, traía menos agua y su hablar se estaba apagando y el agua era amarillo cobrizo”.
- B) Territorio: “Aprovechamos la caminata para recorrer la huella del Río Sonora”.
- C) Espacio geográfico: “Que nuestra comida, que salía de la tierra, también estaba contaminada porque cuando se daña el agua, se daña la tierra”.

Las respuestas arrojan cómo asimiló el alumno los conceptos geográficos. En sus respuestas, el alumno eligió adjetivos que califican al paisaje, como “triste”, “su hablar se estaba apagando” y “amarillo cobrizo”, palabras que tienen que ver con características de un paisaje contaminado. En el territorio, el alumno explicó que la huella del río Sonora hacía referencia al espacio ocupado por el cuerpo del río, por lo tanto, en este caso, un territorio delimitado por un rasgo físico. Por último, en el espacio geográfico, el alumno

consideró que el obtener alimentos de la tierra es una necesidad básica, por lo que, impacta a nivel mundial, dado que también, la alimentación es un derecho humano.

En la pregunta 6 (explica cómo están inmersos estos conceptos en tu vida diaria: en tu escuela, en tu comunidad o en tu colonia), un alumno respondió: “En la comunidad el paisaje es urbano, el territorio es México y forma parte de un espacio geográfico que es el continente americano”. Esta pregunta permitió aterrizar los conceptos a la vida diaria de los alumnos; el alumno hace referencia a México como su territorio, sin embargo, puede ejemplificar el territorio desde su salón de clases, su casa o algún otro representativo para él. La intención de esta pregunta fue hacer explícito el papel del alumno como parte constitutiva de la realidad.

En el ejercicio de identificar la escala de análisis involucrada (local, estatal, nacional, internacional y/o mundial), la mayoría de los alumnos mencionaron que se trataba de escala local, estatal y nacional, puesto que el problema impactaba a la comunidad afectada, al estado de Sonora y a México. Otros tantos, explicaron que perjudicaba a escala internacional, debido a las redes comerciales de grupo México con países de Latinoamérica, mientras que otros, argumentaron que impactaba a escala mundial, al contaminarse severamente el río Sonora y, éste, al ser un cuerpo de agua, era parte del ciclo del agua, y afectaba su función, repercutiendo a nivel mundial.

Lo anterior muestra que los alumnos razonaron en torno a los alcances del problema. En general, las respuestas a estas cuestiones posibilitaron corroborar si se dio la formación del concepto científico en el aula, ya que los alumnos expresaron abiertamente sus reflexiones sobre el estudio de caso.

Reflexiones finales

En función de la implementación de la propuesta didáctica, en los ciclos escolares 2018-1 y 2019-1, en el Plantel 8, “Miguel E. Schulz”, a manera de conclusión, se puede decir que se alcanzó el objetivo general. Se refiere al intento de lograr un aprendizaje significativo de la enseñanza de esta disciplina, porque, al cambiar la forma de abordar los contenidos temáticos de la disciplina, con base en un marco disciplinar y pedagógico, por consiguiente, se incidió en cómo el alumno considera a la Geografía, ya que el alumno reconoció su capacidad de participar en la toma de decisiones en su vida cotidiana, tanto en el aula como en su comunidad.

En cuanto a la formación de conceptos, en los ejercicios resueltos los alumnos integraron características fundamentales de los cuatro conceptos, mismos que se continuaron manejando durante el ciclo escolar, adecuándolos a los contenidos temáticos, lo cual fue útil para reforzar sus conocimientos.

Sumado a esto, el papel del docente debe ser en todo momento de mediador, entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Puesto que enseñar representa una actividad mediadora entre la relación cognitiva del alumno y los objetos de conocimiento. En este sentido, la labor docente adquiere un papel muy importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que, el docente no es el protagonista, sino el mediador didáctico de la mediación cognitiva, por lo que, facilita la independencia y el aprendizaje autodirigido.

El análisis del estudio de caso, la problematización y la investigación sobre el problema permitieron ver cambios en el pensamiento conceptual del alumno. Fue posible recuperar información de los niveles de desarrollo que propone Vigotsky. Específicamente, la secuencia didáctica estuvo planeada considerando las tres zonas: la Zona de Desarrollo Real, a partir de los conocimientos previos recuperados con las preguntas guía en el punto 1 (Lectura del estudio de caso).

La Zona de Desarrollo Próximo, consistió en el sondeo de los conocimientos previos del alumno y el reconocimiento de la información errónea en el dominio de los conceptos, mediante la socialización de ideas entre pares con el docente, ayudó a identificar fortalezas y debilidades; y, la Zona de Desarrollo Proximal el alcance del objetivo de la propuesta didáctica, lo cual se averiguó con la aplicación del cuestionario final.

La implementación de esta propuesta didáctica contribuyó a presentar una forma de enseñar geografía, lo cual es menester si se habla de propuestas constructivistas. El trabajar con el estudio de caso permitió identificar un problema significativo para el alumno: acercándose desde la familiaridad de los personajes, analizando un problema real y asumiéndose como actor social. El estudio de caso plasmó un problema cercano al alumno, al tener un contexto, puesto que afectó, y continúa afectando, a una comunidad en México.

El docente, comprometido con la enseñanza de la Geografía no sólo domina los contenidos del temario, sino que planea estrategias que contribuyan a desarrollar en el alumno un pensamiento conceptual para analizar su realidad espacial. Es decir, conoce el fin formativo de enseñar Geografía, al decir de Cavalcanti (2015, p. 156): “[...] é fundamental que o professor domine mais que os conteúdos das diferentes especialidades da área, é necessário que ele tenha um conceito abrangente e profundo da Geografia e de suas finalidades formativas [...]”.

La idea central es que, el docente en geografía de nivel bachillerato, no pierde de vista su finalidad formativa, haciendo explícito al alumno los conocimientos útiles para su vida. Finalmente, esta propuesta didáctica no está acabada, es perfectible en su puesta en marcha, de acuerdo con los objetivos que aspira alcanzar el docente en geografía.

REFERENCIAS

ALEJO, S. **Implementación de estrategias didácticas para la enseñanza de la Geografía en el Nivel Medio Superior**: Aprendizaje de conceptos geográficos. 2017. 140 f. Tesis (Maestría en Docencia para la Educación Media Superior). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, 2017. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2018/enero/0769625/Index.html>. Consultada el: 9 jun. 2021.

BARRAGÁN, A. La Cofepris reconoce que el agua del río Sonora está contaminada. **El País México**. Disponible en: <https://elpais.com/mexico/2020-11-27/la-cofepris-reconoce-que-el-agua-del-rio-sonora-esta-contaminada.html>. Consultado el: 17 ago. 2021.

CAVALCANTI, L. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia (2005). Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Consultado el: 1 jun. 2021.

CAVALCANTI, L. **O ensino de Geografia na escola**. São Paulo: Papirus Editora, 2015. 3° Reimpresión.

CAVALCANTI, L. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. São Paulo: Papirus Editora, 2016. 4° Reimpresión.

CASTORINA, J. A.; DUVROVSKY, S. (Comp.). **Psicología, cultura y educación**. Perspectivas desde la obra de Vigotsky. Buenos Aires: Noveduc, 2004.

ENP. UNAM (2016). Programa de Geografía. Disponible en: http://enp.unam.mx/assets/pdf/planesdeestudio/4to/1405_geografia.pdf. Consultado el: 9 jun. 2021.

GUREVICH, R. **Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do Pensamento e da linguagem**: 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 4° Tirada.

PENSAMENTO GEOGRÁFICO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Uma análise a partir da teoria histórico-cultural

LULINE SILVA CARVALHO SANTOS

VANILTON CAMILO DE SOUZA

Nas últimas décadas, houve uma crescente preocupação, em diferentes âmbitos, com a formação inicial e a profissionalização docente. Acredita-se que esse fato está intimamente ligado ao papel social do professor nos processos educacionais. Ciente disso, este artigo propõe-se a refletir sobre a formação inicial de professores de Geografia e expressar preocupação em dialogar acerca da ampliação do conhecimento sobre Geografia e sobre docência na disciplina, a partir da leitura da teoria vigotskiana. Esse interesse surge a partir de constatações da desvalorização da profissão (GATTI e BARRETO, 2009; SANTOS, 2020), mas também das observações realizadas como professores de didática de Geografia e de estágio supervisionado.

Baliza-se a discussão no entendimento de que na formação inicial em Geografia é preciso levar em conta que os licenciandos chegam à universidade com alguns conhecimentos geográficos e algumas concepções sobre o que é e como ser professor. Logo, durante o licenciamento, é imprescindível oportunizar ao discente a ampliação da aprendizagem de conhecimentos geográficos e das especificidades da profissão docente. Essa compreensão sustenta-se nas proposições de Vigotski (2003) ao destacar que o processo de

ensino-aprendizagem requer ponderar sobre os elementos a serem constituídos pelo sujeito, ou seja, pensar sobre o novo patamar de conhecimento a que se pretende chegar, a partir de um saber já constituído. Esse movimento é compreendido como processo de construção do conhecimento sobre as bases da formação por conceitos que, em diálogo com esse teórico, aponta que a construção de conceitos geográficos subsidia operações mentais para a formação do pensamento, nesse caso, o geográfico.

Para Vigotski (2000), o processo de construção do pensamento inicia-se na infância, por meio do uso das palavras que chegam às crianças com significados prontos. Apesar disso, o amadurecimento das funções elementares e a formação de conceitos necessita da maturação estrutural e genética. Portanto, durante os primeiros anos de vida, com o desenvolvimento da linguagem, inicia-se o longo processo da formação do pensamento conceitual, ou seja, nesse momento o referido pensamento está a se desenvolver. Porém, apesar das formas embrionárias das atividades intelectuais já se constituírem na criança, são apenas embriões que serão desenvolvidos ao longo dos anos e da aquisição da maturidade. No mesmo sentido, o conceito não se constitui apenas a partir da primeira significação da palavra. Pode ser um processo inerente a qualquer dimensão formativa educacional, inclusive na universidade, na formação de professores. A formação por conceitos, nessa perspectiva, não pode ser considerada como uma estrutura estável, imutável e isolada, mas sim como uma estrutura de ação do pensamento, resultante da relação entre o sujeito e o objeto no contexto em que ela se apresenta. Ressalta-se que nesse processo o conceito é uma operação cognitiva, situado na dinâmica das funções psicológicas elementares e superiores que culmina na palavra (VIGOTSKI, 2000, 2000a), resultantes de processos mediados.

Assentamo-nos nas proposições da teoria histórico-cultural para inferirmos que o licenciando, em seu processo de formação teórico-conceitual, carece acessar mediações que se constituam

como uma via de desenvolvimento profissional docente e ampliem sua capacidade de pensar geograficamente.

A concepção de mediação na formação inicial de professores de Geografia está associada ao construto vigotskiano relacionado à estruturação das funções psicológicas superiores que constituem o núcleo central do sistema de Vigotski (2000a) com base no pensamento histórico-dialético. Essas funções devem ser entendidas como atividade simbólica composta por suas formas exteriores (linguagem, leitura, escrita etc.) e interiores (atenção, memória, pensamento) e constituem uma nova formação psíquica que aparece posteriormente a outros processos elementares e nunca se findam.

Na base das funções psíquicas superiores situam-se a atividade laboral e com ela as atividades mediadoras, que incluem o uso de instrumentos e signos em sua ação sobre a realidade e sobre si mesmo. Nessa forma de conduta, os signos e os instrumentos são produtos do desenvolvimento da cultura humana nas quais Vigotski avaliou como núcleo central a linguagem e seus significados como mecanismo determinante em todas as formas de atividade do homem. Vigotski (2000, 2000a) considera a linguagem o mais privilegiado dos sistemas mediadores do pensamento. Como instrumento simbólico, a linguagem regula as relações psicológicas integradas funcionalmente à ação ao convertê-las em instrumento do pensamento dedicado à busca de tarefas cognitivas e práticas. É no contexto dessas tarefas que se ressalta o sentido das mediações no processo de construção do conhecimento na formação de professores de Geografia.

São várias as mediações possíveis nesse constructo. Destacam-se aqui as diferenças e correlações entre a mediação cognitiva e a mediação didática. A primeira diz respeito aos dispositivos psicológicos que cada indivíduo possui ao estabelecer relação com o conhecimento e com as ações cotidianas. A segunda refere-se à ação mediadora do professor promovendo a mediação cognitiva. Nessa perspectiva, D'Ávila (2008, p. 31) aponta:

A relação com o saber é, portanto, duplamente mediatizada: uma mediação de ordem cognitiva (onde o desejo desejado é reconhecido pelo outro) e outra de natureza didática que torna o saber desejável ao sujeito. É aqui que as condições pedagógicas e didáticas ganham contornos, no sentido de garantir as possibilidades de acesso ao saber por parte do aprendiz educando.

Libâneo, por sua vez, destaca:

É em razão dessas demandas que a didática precisa incorporar as investigações mais recentes sobre modos de aprender e ensinar e sobre o papel mediador do professor na preparação dos alunos para o pensar. Mais precisamente, será fundamental entender que o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento e que desenvolver o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar. Nesse caso, a característica mais destacada do trabalho do professor é a mediação docente pela qual ele se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas (2004, p. 6).

Portanto, cabe na formação inicial em Geografia mediar os processos de conhecimento para aquisição de um repertório de conceitos específicos e educacionais pelos licenciandos que sustente o desenvolvimento de uma leitura própria da ciência geográfica e, conseqüentemente, para o amadurecimento de uma identidade docente geográfica.

Levando em conta as colocações apresentadas, este artigo delinea-se com base na seguinte questão: quais indicativos podem ser percebidos a respeito de que as concepções primárias sobre a Geografia e a docência nessa área são superadas durante a formação inicial, por meio da ampliação de conceitos? Outras questões subjacentes permeiam as análises: qual compreensão de Geografia os licenciandos possuem nos anos finais de sua formação inicial? Há um processo de formação conceitual que leve ao Pensamento Geográfico pelos futuros professores de Geografia durante a formação inicial? Qual influência as experiências com a Geografia exercem sobre os futuros professores?

Percorrendo um caminho analítico para construção dessa reflexão, com o intuito de aproximar-se ao máximo de uma resposta assertiva quanto às concepções dos licenciandos sobre a ciência geográfica e a docência em Geografia, utilizou-se para este artigo dados da pesquisa extraídos da tese “Pensamento geográfico: o desafio da formação inicial em Geografia” (SANTOS, 2020).

Considerações sobre os sujeitos da pesquisa

Entende-se que é necessário apresentar, mesmo dentro das limitações da proposta metodológica da pesquisa de Santos (2020), base para este artigo, os sujeitos investigados¹ e suas percepções. Os mesmos possuem entre 20 e 30 anos, sendo oito do sexo masculino e sete do sexo feminino. São alunos inscritos no ano de 2014 e 2015 e com previsão de conclusão do curso entre os anos de 2019 e 2021. Em sua maioria, são residentes no município de Jataí, sudoeste de Goiás, havendo três estudantes que se deslocam diariamente de cidades vizinhas. Todos os participantes exercem ou já exerceram atividades profissionais diversas, o que explica o interesse em realizar um curso noturno. Considerando essa caracterização dos sujeitos, buscou-se identificar as percepções dos alunos no que tange às experiências com a Geografia escolar na condição de alunos, as compreensões quanto à ciência geográfica a partir de sua formação no ensino superior, além de suas concepções sobre a profissão docente em Geografia.

Partiu-se de um entendimento sobre os elementos que constituem a formação da identidade profissional docente expressa por Cavalcanti (2013), que aponta três grupos de saberes docentes que compõem a formação e a ação docente: disciplinar, pedagógico-didáticos e da experiência prática. Tais saberes são as principais refe-

1 Com intuito de resguardar as identidades dos 15 sujeitos da investigação de Santos (2020), eles serão tratados ao longo do texto como licenciandos, seguidos de um numeral que foi atribuído aleatoriamente.

rências que os professores dispõem para compor os conhecimentos que orientam suas práticas. Dentro do interesse desse artigo, cabe pontuar a relevância dos saberes da experiência prática e da história de vida, que segundo sua leitura estão sempre presentes na atuação profissional cotidiana, conscientemente ou não. Destaca-se que este saber é de extrema importância e que não se restringe apenas aos anos de atuação docente, visto que é construído desde quando se vivencia a escola na condição de aluno e na vida cotidiana fora dela.

Sabendo que, numa perspectiva vigotskiana, a construção do conhecimento decorre das ações cognitivas do sujeito e que essas ações são constituídas de processos complexos do pensamento, entende-se que este, por sua vez, será mais consistente quando for motivado pela relação que se estabelece entre o conhecimento científico e as concepções de mundo presentes nas práticas cotidianas do sujeito. Significa dizer que o desenvolvimento do pensamento terá mais solidez se os conhecimentos tiverem sentido para que o sujeito se interesse pelos fenômenos sociais, naturais, políticos, econômicos e culturais que ocorrem em nossa sociedade.

Dito isso, reitera-se, para esta análise, o interesse em estabelecer uma aproximação das experiências dos licenciandos, com a finalidade de verificar como elas, possivelmente, influenciam na formação de conceitos e por consequência na constituição do Pensamento Geográfico. Fundamentados em Vigotski, há de considerar os lugares das experiências dos licenciandos como ponto de partida para a construção de uma aprendizagem crítica. Vigotski (2003, p. 67) afirma que “a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio”.

Dessa forma, almejou-se compreender um pouco das experiências dos licenciandos com a Geografia tanto na condição de estudantes da educação básica como do ensino superior. Por meio de suas respostas, buscou-se ponderar o modelo de Geografia

vivenciado por eles nos dois níveis, a fim de verificar em que medida pode-se ajuizar a influência delas na formação teórico-conceitual desses futuros professores.

Experiências iniciais e conceitos cotidianos da Geografia

Nessa seção buscou-se conhecer as experiências que esses futuros professores vivenciaram com a Geografia escolar enquanto eram alunos e identificar as bases conceituais formuladas nesse percurso. Dentre os participantes, dez afirmaram que gostavam da Geografia. Desses, sete explicam que esse gosto estava relacionado à diversidade de temas abordados e três por ter bons professores, facilidade de assimilação dos conteúdos e influência familiar. Os demais afirmaram que não gostavam da disciplina, por considerarem muito descritiva, uma matéria sem utilidade para a vida e com professores que possuíam práticas pedagógicas ruins.

Foi solicitado que os estudantes fizessem depoimentos de sua experiência com a escola básica para apreender suas primeiras conceituações da docência em Geografia. A partir da análise dos dados levantados, foi possível afirmar que os conceitos iniciais (cotidianos) da docência em Geografia formulados pelos futuros professores contemplam uma Geografia descritiva, dada como uma prática tradicional.

Verificou-se que a formação de professores e a formulação de sua identidade em alguma medida são influenciadas pelas experiências escolares. No entanto, evidenciou-se a relevância da formação inicial para o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual do professor. É um momento de construção conceitual, oportunidade para os licenciados de ascender de conceitos primários aos científicos, e, conseqüentemente, operar com eles, alcançando a superação de percepções e concepções da profissão docente e da Geografia escolar que foram construídas durante a trajetória de vida que incluiu os anos de educação básica. Esse talvez seja o maior propósito e, também, o maior desafio da formação inicial.

De posse dessa análise preliminar busca-se refletir sobre as compreensões dos participantes acerca da Geografia acadêmica e escolar e suas percepções sobre o processo formativo do professor na interface dessas dimensões. Com base nas experiências que os graduandos tiveram com a Geografia durante a educação básica, analisamos quais concepções possuíam da Geografia a partir das aprendizagens adquiridas no ensino superior. Para tal, realizou-se a categorização das respostas aos questionamentos em dois temas centrais: percepção do curso de Geografia e sua especificidade; entendimentos sobre Geografia escolar e seus objetivos.

Os chamados conceitos cotidianos partem da experiência concreta; na teoria proposta por Vigotski é na infância que os indivíduos possuem estruturas embrionárias que permitirão operarem – inconscientemente e sem possuírem uma base teórica epistemológica científica – tais conceitos foram elaborados pela experiência humana e perpassados culturalmente ao longo dos anos, servindo de instrumento para a ação mental dos sujeitos.

Os conceitos cotidianos, que constroem generalizações a partir do concreto, como explica Vigotski (2000), partem das experiências concretas e se ascende ao abstrato. Nesse caso, o sujeito opera com os conceitos no seu dia a dia, tem consciência do objeto e do que ele representa, mas não do próprio conceito, assim quando carece operá-lo, em nível abstrato, ou em uma situação análoga, que exige arbitrariedade e consciência, ele enfrenta dificuldades.

É possível exemplificar que, na estrutura de generalização dos conceitos geográficos cotidianos, o vínculo refere-se aos saberes das vivências. O sujeito generaliza que lugar é um local, porque cotidianamente faz-se uso desse conceito para designar locais indiscriminados. Tal generalização não está incorreta, mas não passou pelo crivo da formulação teórica que mobiliza conhecimentos, averiguando suas especificidades, construções históricas, e particularidades. Já nos conceitos científicos, o sujeito necessariamente perpassa as dimensões conceituais descritas; nesse sentido, o

indivíduo se torna capaz de realizar abstrações a partir das funções superiores. Logo, a constituição dos conceitos cotidianos e científicos ocorrem por vias diferentes.

Observou-se que dentre os licenciandos 11 consideram o curso de licenciatura em Geografia bom, três consideram ruim e um não respondeu. As justificativas dos que consideram um bom curso centraram-se em três aspectos: **formação crítica; formação cidadã; e formação para leitura do espaço.**

As principais justificativas dadas e notadas na fala da maioria dos licenciandos fazem alusão a pontos gerais da educação e não dão conta de legitimar a singularidade da Geografia. Essa é uma ciência que é capaz de desenvolver habilidades cognitivas, centradas em uma base conceitual, que valida a leitura do mundo – o que pode ser em uma perspectiva crítica – a partir do espaço geográfico.

Os que consideram o curso ruim, afirmam que ele não capacita para a atuação na educação básica e há uma fragmentação do curso em áreas. Essa percepção sobre o curso de Geografia permite uma aproximação com Callai (2013) no que diz respeito ao modo como os licenciandos pensam que deveria ser a formação inicial. Segundo a autora, os alunos expressam o interesse em serem treinados para dar aula, por isso são recorrentes as reclamações que afirmam que o ensino superior trata de temas amplos, com leituras de difícil compreensão ao invés de se ensinar os conteúdos da escola e o manuseio do livro didático. Pode-se questionar: os cursos de licenciatura em Geografia têm trabalhado para formação de professores na disciplina ou apenas profissionais em Geografia? A docência como futura profissão dos graduandos tem sido considerada na mediação dos conteúdos geográficos?

Embora a ideia de que o curso forma profissionais capazes de realizar a análise do espaço geográfico não apareça de uma maneira expressiva nas respostas dos alunos, quando questionados sobre o objeto de análise dessa ciência, o espaço geográfico é apontado por

13 alunos como sendo o objeto de investigação da Geografia. Os outros dois participantes não responderam. Nas respostas, esse apontamento aparece sempre de maneira objetiva, sem expressar nenhuma outra reflexão ou relação com princípios e base epistemológicas. Ao indagá-los sobre os objetivos da ciência geográfica, onze alunos indicam a compreensão da relação homem-natureza que se dá no espaço e quatro deles relaciona a diferentes conceitos.

Observa-se que existe certa predominância entre os licenciandos na afirmação de que o espaço geográfico e a compreensão da relação homem-natureza são o objeto e o objetivo da Geografia. Essa predominância de respostas já havia sido hipoteticamente considerada na pesquisa da tese referência para este artigo. Essa hipótese surgiu mediada pela consciência de que essas definições circundam o discurso da maior parte dos estudos veiculados sobre a ciência geográfica. Estão presentes desde textos acadêmicos até reportagens sem respaldo científico. Por isso, julgou-se possível que os licenciandos reproduzissem tais discursos. Almejando ultrapassar essa reprodução e em alguma proporção captar a operação mental dos sujeitos, elaborou-se outra questão a fim de mobilizar o entendimento do mesmo tema. Questionou-se aos participantes se a ciência geográfica se diferencia das demais ciências em sua maneira de analisar os fenômenos e pediu-se que exemplificassem suas respostas.

Do total de participantes, apenas um afirmou que a Geografia não se difere de outras ciências; os demais entendem que a Geografia possui características singulares. Para oito licenciandos, o diferencial da Geografia está na abrangência de temas estudados por essa ciência; é o caso de um discente: “*seu diferencial se dá na presença de variadas áreas de conhecimento, construindo uma ciência de síntese*” (LICENCIANDO 6, 2017). Ao tentar exemplificar concretamente a especificidade da ciência na abordagem dos fenômenos, ele descreve: “*no processo de ocupação de determinado espaço, o estudo [geográfico] levará em conta aspectos humanos, sociais, culturais, econômicos e naturais, abraçando várias vertentes*”.

Do ponto de vista epistemológico, Gomes (2009) trata a ideia de uma Geografia de síntese, que começou a ser questionada desde meados de 1950. Tal perspectiva foi usada como subterfúgio para justificar que a Geografia, sendo uma ciência inteiramente empírica, fica sem esforços para elaborar teorias e explicações gerais. Quando essa situação era apontada como um problema epistemológico, dentre as respostas, destacava-se o entendimento de que a Geografia era uma síntese das demais ciências. Concorde-se com o autor que toda ciência precisa oferecer alguma contribuição e construir conhecimento e, para isso, é necessário definir um campo de investigação próprio. Ao ser definida como síntese de outras ciências, isenta-se a Geografia dessa função. Além disso, “a ideia de que a Geografia era uma ciência caracterizada pela inter-relação de diversos campos não pode se sustentar, pois todas as ciências se nutrem elas mesmas de inter-relações entre variados campos” (GOMES, 2009, p. 20). O que se observa é que a ideia colocada pelos oito licenciandos está muito próxima da concepção de ciência de síntese, aspecto que precisa ser problematizado.

Vale ainda retomar que quatro desses discentes já haviam mencionado que gostavam das aulas de Geografia na educação básica por abordar temas variados. Isso reforça o indicativo de que os alunos ainda não romperam por completo com as percepções formuladas a partir da educação básica sobre a ciência geográfica, e, possivelmente, ainda não conseguem estruturar de maneira discernida o cerne teórico da Geografia a partir da análise da espacialidade.

Dois licenciandos retomaram a ideia da formação crítica, discutida anteriormente, para explicar o diferencial da Geografia. Apenas três sujeitos restantes apontaram para a análise do espaço geográfico como sendo o aspecto que diferencia a Geografia das demais ciências. Trazendo esse importante entendimento, buscou-se uma certificação de que a resposta destes alunos não se tratava de uma reprodução de discursos prontos, e, portanto, solicitou-se que exemplificassem esse diferencial. Uma licencianda não

conseguiu exemplificar. Duas licenciadas não construíram um exemplo de análise, contudo, trouxeram argumentos relevantes: *“Um exemplo dessa diferenciação com outras ciências está no fato de que a Geografia engloba vários vieses de análise como o social, ambiental, econômico para entender o espaço geográfico”* (LICENCIANDA 5, 2017). *“Um exemplo que difere a ciência geográfica das outras é como as coisas podem ser vistas de forma diferente por um geógrafo se comparamos com alguém que não possui conhecimentos geográficos. A própria concepção do que é espaço se modifica ao ser abordado por ciências diferentes”* (LICENCIANDA 9, 2017). Verifica-se que os argumentos reafirmam o diferencial da Geografia pela análise do espaço geográfico. Porém, o objetivo da questão² era que as licenciandas operassem com esse diferencial na análise de um fenômeno, o que não aconteceu.

Do ponto de vista da estruturação do pensamento, pressupondo que as alunas compreenderam o que foi solicitado, buscou-se por hipóteses explicativas que se sustentam nos estudos realizados a partir da obra de Vigotski (2000) sobre a formação dos conceitos, ato mais específico do pensamento. Segundo esse autor, tem-se um conceito quando *“uma série de atributos abstraídos – um conceito cotidiano – torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata obtida se torna forma basilar de pensamento com o qual o indivíduo percebe e toma conhecimento da realidade que o cerca”* (VIGOTSKI, 2000, p. 226). Ao direcionar intencionalmente sua atenção para os atributos, sintetizá-los e simbolizá-los, surge o verdadeiro conceito científico (abstrato e teórico).

Assentando-se nessa teoria, é possível inferir que a construção de conceitos geográficos, capazes de atuar na concepção que os alunos possuem da Geografia e sua docência por meio da estruturação do Pensamento Geográfico, inicia-se na educação básica,

2 A questão foi formulada da seguinte maneira: Caso considere que a ciência geográfica se difere de outras ciências, exemplifique:

mas não se restringe a ela. A formação de conceitos geográficos não se constitui apenas a partir da primeira significação da palavra, sendo necessária uma constante ampliação das generalizações levando à maturação dos conceitos.

O processo de maturação dos conceitos foi dividido por Vigotski (2000) em três estágios principais: sincrético, complexos e conceito. Entre o pensamento sincrético e o pensamento por complexos, desenvolvem-se os chamados conceitos cotidianos que partem das experiências concretas e se ascende ao abstrato. Já foi mencionado anteriormente que esse trânsito do concreto ao abstrato, do empírico ao conceito é um processo no qual os sujeitos enfrentam muitas dificuldades. Já nos conceitos científicos estabelecem-se generalizações a partir das generalizações construídas anteriormente. Sua fraqueza consiste no fato de que o indivíduo muitas vezes não consegue operar com ele no concreto. A constituição dos conceitos espontâneos e científicos ocorre por vias diferentes, mas estabelecem-se entre si relação dialética. Os científicos se apoiam na maturação dos espontâneos para seu desenvolvimento, e ao se constituírem, alteram as estruturas estabelecidas anteriormente.

Nesse horizonte interpretativo, considerando que o processo de constituição do pensamento não é linear e perpassa diferentes etapas, ao analisar o conteúdo das respostas dessas duas participantes (8 e 9), a primeira hipótese que se suscita é a de que, provavelmente, elas ainda têm uma noção geral, isto é, pensamentos por complexos, do que é espaço geográfico, e não o conceito em si. Por essa razão não conseguiram operar com o conceito na formulação de seus exemplos. A segunda hipótese é que apesar de terem formulado o conceito de espaço geográfico por meio da aprendizagem no ensino superior, ainda não conseguem operar com ele em exemplos práticos de sua análise, por não terem alcançado o movimento dialético que vai do abstrato ao concreto e vice-versa.

De toda maneira, cabe considerar que independentemente da confirmação das hipóteses tendo como base para análise a teoria vigot-

skiana, é possível afirmar que dos 15 licenciando(a)s, apenas as 8 e 9 apresentaram respostas com conteúdo que possibilitam de forma mais assertiva inferir que compreendem a especificidade da Geografia.

A apreciação desse dado promove ainda outra reflexão sobre a formação inicial de professores de Geografia. A aprendizagem dos conhecimentos específicos da Geografia é o que permite que os licenciandos desenvolvam seu pensamento conceitual, conforme entendimento na linha da Teoria Histórico-Cultural. Esse pensamento por sua vez leva a que eles consigam operar com conceitos geográficos na mediação dos conteúdos e análise dos fenômenos, reafirmando a identidade dessa ciência. Os participantes não apresentam indícios dessa habilidade cognitiva, fato que direciona atenção ao seguinte questionamento: em que medida a aprendizagem dos conhecimentos específicos tem acontecido de forma efetiva na formação inicial? Não é objetivo deste artigo direcionar o debate para esse tema, mas cabe sinalizar aqui essa indagação, como ponto que merece destaque nas reflexões sobre o tema.

Geografia escolar e docência em Geografia

Após verificar as concepções que os licenciandos possuem sobre a Geografia, buscaram-se, ainda, algumas dimensões quanto à relação existente entre a ciência, a Geografia escolar e a profissão docente em Geografia. Identificou-se que as percepções mais frequentes são da Geografia escolar como uma simplificação da ciência geográfica, decorrentes das vivências ainda na condição de alunos da educação básica. Tal dado sugere que para eles ainda não está entendido, nem mesmo na dimensão teórica, a relação real estabelecida entre ambas.

Cavalcanti (2019, p. 85) salienta que há um vínculo entre os sentidos dados a ambas. Para a autora, o papel da Geografia no ensino “está estreitamente vinculado ao sentido atribuído à ciência geográfica, embora essa vinculação não autorize colocar as duas como equivalentes, nem a entender a Geografia na escola como

aplicação ou versão simplificada da sua ciência de referência”. Assim, a Geografia é conjunto de conhecimentos formulados por geógrafos investigadores com referências em suas diferentes matrizes teórico-epistemológicas. No que tange à Geografia escolar tem-se um conjunto de conhecimentos já estruturados com o objetivo de compor a formação de escolares para que eles tenham condições de pensar o mundo em que vivem.

Apenas quatro participantes estão próximos desse entendimento. Estes pontuam a relação estabelecida entre a ciência e a disciplina escolar, destacando a primeira como base científica da segunda. O entendimento desses sujeitos está em consonância com a necessidade de o professor construir uma base epistemológica que leve em consideração as formulações teóricas, conceitos e princípios metodológicos, de modo que na atuação profissional sejam capazes de abordar os conteúdos respeitando a especificidade dessa ciência.

Em relação aos objetivos da Geografia escolar, 13 licenciandos apontaram a formação crítica e/ou cidadã dos alunos da educação básica. Desses, cinco fazem referência à aplicação dessa formação na compreensão das realidades cotidianas. Dois discentes conseguem exprimir a ideia de análise do espaço geográfico.

O reconhecimento de que essa formação crítica e cidadã, que se constitui como função da educação em suas diferentes disciplinas, deve orientar a realidade vivida, na percepção do meio em que se vive, na leitura do mundo, nas relações que ocorrem ao redor dos sujeitos, é um aspecto relevante. Esse dado, apesar de ser muito frágil, dá indícios de que os licenciandos, em alguma medida, sabem que os conhecimentos geográficos subsidiam a interpretação das relações homem-natureza que se materializam no espaço e em suas diferentes transformações.

Por fim, conhecendo o entendimento que os participantes exprimem sobre a Geografia escolar, procurou-se evidenciar o que consideravam essencial para formar-se um professor de Geografia

e se reconheciam especificidades para docência na disciplina. Observou-se que as respostas se dividem em quatro categorias: visão de totalidade, prática, domínio da didática e domínio de conteúdo geográfico (embasamento teórico). As duas primeiras categorias foram indicadas por dois participantes. O domínio da didática foi mencionado por onze licenciandos e o domínio do conteúdo por nove participantes. Outro elemento que reafirma a valorização da base teórica da ciência como essencial para o professor de Geografia refere-se à compreensão de que os conhecimentos geográficos são relevantes para a prática docente em Geografia.

A partir de uma análise em conjunto, observa-se que a construção de uma sólida base teórica, que permite o domínio do conteúdo, é uma demanda essencial reconhecida pelos licenciandos e como um marco diferencial da docência em Geografia. Porém, chama atenção o fato de que o número de alunos que indicam o domínio de conteúdo (embasamento teórico) como essencial para a formação do professor de Geografia (9) é superior ao número de pessoas que entende essa mesma variável como uma especificidade do profissional em Geografia. Além disso, a prática questionadora/crítica, que não é indicada como essencial para a formação, é apresentada por cinco licenciandos como diferencial dos docentes em Geografia. Há, portanto, uma confusão de entendimentos.

Pensando a formação específica em Geografia, as percepções dos sujeitos revelam que adotaram o discurso da relevância de uma base teórica na formação docente. Contudo, quando tentam definir a especificidade do professor dessa disciplina, fundamentam-se em aspectos que não dialogam com a verdadeira identidade da ciência geográfica. O domínio do conhecimento geográfico é indicado por seis licenciandos, enquanto a soma daqueles que acreditam que a especificidade está na postura questionadora, na visão crítica e na abrangência do conhecimento é de sete depoentes. Isso explicita que eles, em sua maioria, ainda não compreendem as dimensões fundantes de uma base conceitual que culmina no pensamento.

Destaca-se que a postura questionadora, a visão crítica e a abrangência do conhecimento são extremamente importantes e precisam ser contempladas na educação, até mesmo por se anunciarem como um desdobramento da formação do Pensamento Geográfico. Contudo, diferentemente do que foi colocado pela maioria dos licenciandos, essas não podem ser dadas como a marca identitária da Geografia, tampouco como o diferencial do docente em Geografia. Reafirma-se que não se almeja negar a necessidade da formação crítica e cidadã, mas é preciso demarcar que essa formação na Geografia constitui-se a partir do desenvolvimento do Pensamento Geográfico e, por isso, é embasada na base epistemológica dessa ciência. Dessa forma, a atuação crítica e a prática cidadã dos indivíduos estarão respaldadas no conhecimento geográfico.

Com base no exposto, verifica-se que, ao serem abordados a refletirem sobre a docência em Geografia, os licenciandos, mais uma vez, manifestaram respostas incipientes no que se refere às indicações da especificidade e da identidade dessa ciência, reafirmando a hipótese já suscitada de que o sistema de conceitos geográficos ainda não foi desenvolvido por eles. Tal constatação decorre do fato de que, segundo Vigotski (2000), apenas os conceitos científicos se constituem como autênticos. Neles, estabelecem-se generalizações a partir daquelas construídas anteriormente. Sua fraqueza consiste no fato de que o indivíduo muitas vezes não consegue operar com eles no concreto.

Considerando que o processo de constituição do pensamento não é linear e perpassa diferentes etapas, é correto afirmar que se tem um conceito quando “uma série de atributos abstraídos – um conceito cotidiano – torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata obtida se torna forma basilar de pensamento com o qual o indivíduo percebe e toma conhecimento da realidade que o cerca” (VIGOTSKI, 2000, p. 226). Ao direcionar intencionalmente sua atenção para os atributos, sintetizá-los e simbolizá-los, surge o verdadeiro conceito científico (abstrato e teórico).

Nesse processo, a educação formal como promotora da aprendizagem assume papel fundamental, pois tem como principal função levar o indivíduo a tomar consciência e arbitrariedade dos conceitos não internalizados – os cotidianos – elevando-os ao patamar de conceitos superiores – científicos – para que se opere com eles frente aos desafios colocados pela vida. Com isso, pode-se concluir que aprendizagem e desenvolvimento são elementos fundamentais para a formação dos conceitos, sendo que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, ao passo em que ambos ocorrem sempre uma relação interpessoal que, ao ser internalizada, se torna intrapessoal. A tomada de consciência do conceito só ocorre quando eles existem previamente, ou seja, só se toma consciência de conceitos que já se tinham formulados e com os quais já se operava na prática (generalizações sincréticas e complexas). Desse modo, Vigotski (2000) enfatiza que esse processo se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, redundando em sua apreensão.

Diante do que se apresenta, nota-se que os alunos ainda têm forte referência da concepção de Geografia que construíram na condição de escolares, pelas suas percepções, não superando, portanto, suas noções iniciais (conceitos cotidianos). Conforme a teoria de Vigotski (2000, p. 360), “se cada conceito é uma generalização, é evidente que a relação entre um conceito e outro é uma relação de generalidade”. Dessa forma, é preciso se perguntar: Qual a relação existente entre os conceitos? O autor explica que “a própria natureza de cada conceito particular já pressupõe a existência de um determinado sistema de conceitos, fora do qual ele não pode existir”.

Assim, concordando com Cavalcanti (2019) e pensando mais especificamente sobre a formação inicial, afirma-se que a referência de Geografia e sua natureza disciplinar necessariamente precisa ser (re)construída ao longo do curso, ultrapassando o nível da especulação. Esse processo se fundamenta na aprendizagem da base epistemológica dessa ciência, incluindo os conceitos e os métodos que lhe são próprios, para que seja possível o desenvolvimento do Pensamento Geográfico.

Considerações finais

Tendo em conta as percepções dos sujeitos no que tange às experiências com a Geografia escolar, as compreensões quanto à ciência geográfica durante a formação no ensino superior e suas concepções da profissão docente em Geografia, expõem-se que algumas considerações, embora não encerrem as problematizações apresentadas, são indicadores relevantes para o entendimento da relação entre a experiência com a Geografia escolar, a formação inicial e a constituição de uma identidade docente geográfica centrada no pensamento geográfico teórico-conceitual.

Observou-se, nas reflexões, que os licenciandos apresentaram indícios frágeis de aspectos vinculados à Geografia e sua docência e expressaram compreensão incipiente do que é geográfico, sinalizando uma carência de um sistema conceitual da ciência. Essa situação corrobora para a conservação e/ou constituição de incoerências epistemológicas e, conseqüentemente, para a desvalorização da especificidade dessa ciência frente à análise dos fenômenos e à abordagem dos conteúdos escolares.

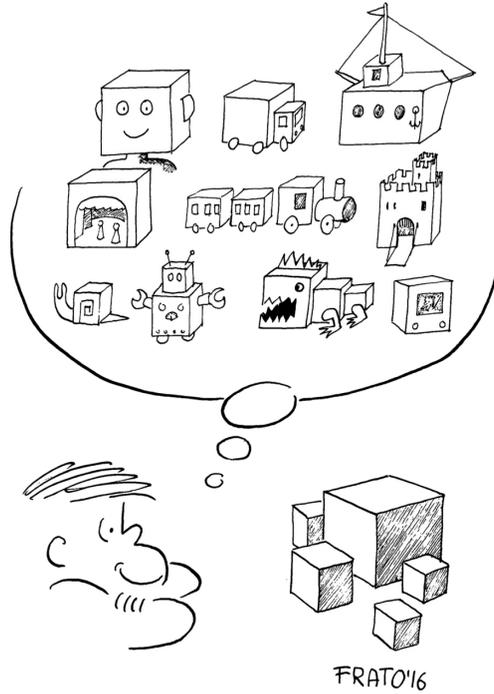
Entende-se que é necessário reafirmar a Licenciatura em Geografia como momento importante para a elaboração e ampliação das generalizações sobre a docência e o desenvolvimento do Pensamento Geográfico dos futuros professores. Para que isso se efetive são necessárias a superação das noções formuladas na condição de escolares e a constituição de um sistema de conceitos geográficos. Esse sistema torna-se mais consistente à medida que o indivíduo acessa conhecimentos específicos da Geografia e compreende sua base epistemológica, podendo, por um processo de internalização, apropriar-se teoricamente de sua estrutura de pensamento. De forma semelhante, cabe a esse período formativo a reconstrução de ideias que centram a prática do professor na transmissão de conhecimentos.

Defende-se que na formação inicial é fundamental que ocorra uma problematização/reconstrução dos conceitos cotidianos sobre

a Geografia, construídos ainda na educação básica, com base nos fundamentos teóricos conceituais da ciência. O não conhecimento dessa singularidade disciplinar tem sido munição para questionar a relevância dessa Geografia na educação básica e nos cursos superiores de formação de professores. Há, portanto, um desafio de reconstruir as percepções dos alunos quanto à Geografia, à Geografia escolar e à prática docente, favorecendo o desenvolvimento do Pensamento Geográfico e por consequência de uma identidade docente geográfica.

REFERÊNCIAS

- CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- CAVALCANTI, L. de S. (Org.). **Temas da Geografia na escola básica**. São Paulo: Papirus, 2013.
- CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- D'ÁVILA, C. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador: EDUFBA/EDUNEB, 2008.
- GATTI, B. A. BARRETO, E.S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.
- GOMES, P. C. da C. Um lugar para a Geografia: contra o simples o banal e o doutrinário. In: MENDONÇA, F. A.; LOWEN-SAHR, C. L.; SILVA, M. (Org.). **Espaço e tempo: complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico**. Curitiba: Antonima, 2009. p. 13-30
- LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. N. 27, 2004.
- SANTOS, L. S. C. **Pensamento geográfico: o desafio da formação inicial em Geografia**. 2020. 215 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Gráficas Rógar. Navacarnero, 2000a.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.



DIÁLOGOS TEÓRICOS III

A PESQUISA COM A ESCOLA BÁSICA

“PARA ACHAR ALGUM LUGAR ESCONDIDO”

*As vivências espaciais e a Cartografia
com crianças ou o anunciar do novo¹*

ANDRESSA MOREIRA TAGLIATE
JADER JANER MOREIRA LOPES

Um lugar escondido

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê (SCHOPENHAUER).

A parte inicial que compõe o título deste texto são palavras de Marina (nota de campo, 2018), uma menina de 07 anos, criança de um bairro do município de Juiz de Fora, cidade de Minas Gerais. Em suas palavras está seu argumento sobre o porquê de os mapas serem importantes e porque foram criados. Junto com Marina, estavam outros meninos e meninas, pois o espaço era uma escola pública estadual, localizada no mesmo território já citado. Todas as outras crianças também trouxeram suas narrativas e seus pressupostos sobre o tema que estava em reflexão: a Cartografia. Vejamos suas enunciações: “A gente usa mapa quando estamos perdidos em uma floresta” (João Pedro, 7 anos); “Mapa é o que os piratas usam para achar tesouros” (Davi, 7 anos); “Tem mapa no celular, o *Google*

1 O presente texto é parte do trabalho de conclusão de curso de Tagliate (2018). Todas as falas das crianças aqui transcritas fazem parte desse material. Agradecemos às crianças e à equipe pedagógica da Escola Estadual Ali Halfeld que possibilitou a realização da pesquisa.

Maps” (Emanuelly, 7 anos); “Carro também tem mapa, meu pai usa quando vamos para a praia” (Mirella, 7 anos); “Quando estamos perdidos, dá pra usar mapa” (Lohan, 7 anos); “Para achar algum lugar escondido” (Marina, 7 anos); “Para ir na casa do vovô e da vovó” (Marina, 7 anos); “Tem o mapa do mundo também, aquele que mostra os países” (Arthur Luiz, 8 anos) – [Notas de campo registradas em 20/04/2018]².

Os mapas, assim como os textos e os demais artefatos culturais, fazem parte da vida de bebês e crianças muito antes de eles/as chegarem à escola. São elementos criados ao longo da vida humana, em muitos espaços e tempos diferenciados e que se expressam no plano social em muitas formas de enunciações³. Nesse sentido, todo nascimento de uma nova vida já se faz em uma sociogênese, de onde parte seu desenvolvimento, sua ontogênese, como bem nos apontaram os postulados de Lev S. Vigotski⁴ (VYGOTSKY; LURIA, 1996), ao nos legarem o desenvolvimento como uma unidade indissociável entre a filogênese, a sociogênese e a ontogênese.

-
- 2 As crianças envolvidas nesta pesquisa, que frequentam a Escola Estadual Ali Halfeld, situada no bairro Nossa Senhora de Lourdes, na cidade de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais, possuíam idades entre 6 e 7 anos na época de realização do trabalho. Recebemos ajuda e apoio da professora regente da turma, uma mulher de 32 anos, formada em Magistério e Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia, que trabalha na área há mais de sete anos. Os encontros foram realizados em sala de aula. Todos os momentos foram mediados e orientados com a professora regente da turma e com total aprovação das crianças e da direção escolar. Nesta pesquisa, utilizamos a audiogravação e fotografias ao longo das atividades e um diário de campo. Todos os procedimentos éticos foram cumpridos, desde a assinatura do assentimento livre e esclarecido pelos familiares entre outros, que hoje fazem parte dos princípios presentes no Campo de Estudos da Infância e estão além dos tradicionais documentos solicitados pelos comitês de ética.
 - 3 Neste texto usamos a palavra enunciação no sentido expresso por Bakhtin (2011) que faz uma diferença entre oração, no sentido mais tradicional presente nos estudos da língua, e esse termo. Para ele, a enunciação é a língua viva, sempre em diálogo, em resposta a um mundo preexistente, portanto, carregada da essência de existir em sentido.
 - 4 Usaremos a grafia do nome desse autor de acordo com as traduções mais recentes para a língua portuguesa (ver PRESTES, 2012), salvo naqueles textos citados que trazem um registro diferenciado.

Este texto se dedica a estas interfaces: a Cartografia como enunciação social, as condições autorais das crianças com os elementos e fenômenos históricos e geográficos do mundo em que vivem e o anunciar do novo como um ato educativo e transformador. Para isso, dedicar-nos-emos a dialogar com a teoria histórico-cultural, forjada por Vigotski e demais pessoas de sua época (e de outras), que, em diálogos, tem apontado novas formas de conceber a vida do ser humano e o próprio processo de humanização. Para nossos argumentos, mobilizaremos alguns conceitos-chave desse autor, como o de vivência, o de situação social do desenvolvimento, o de neoformação, o de imitação e o de zona de desenvolvimento iminente, reconhecendo a impossibilidade de conhecer sua teoria, sem estabelecer a totalidade epistêmica que buscava criar. A esses conceitos acrescentaremos outros, como os de lógicas e autorias infantis (LOPES; MELLO 2017a) e o de vivência espacial (LOPES, 2018, 2021), além, claro, de recorrer aos debates que envolvem o trabalho com a Cartografia como conhecimento do espaço escolar.

Nosso desejo é levantar os indícios que envolvem as formas geneticamente embrionárias dos processos de vivências dos artefatos cartográficos presentes no plano social e a gênese da atividade cartográfica autoral, que se fazem em formas superiores de criação e autoria. Essa tem sido a busca de nossas pesquisas nesses anos de trabalho junto aos bebês e às crianças pequenas: o reconhecimento de olhar para a topogênese (LOPES, 2018, 2021) como uma das dimensões fundamentais da existência, como formação de minha relação comigo mesmo e com o mundo (em toda sua extensão).

É nesse reconhecimento que está o anunciar do novo, as transformações que se fazem do social ao cultural e que promovem as renovações no existir, não em uma história linear, em evoluções em busca da redenção, mas em uma cronotopia (BAKHTIN, 2002) que se espalha em muitas diversidades, diferenças e nas singularidades que marcam cada existir. Desejamos o escondido anunciado por Marina e com ela pensar sobre aquilo que Arthur Schopenhauer, filósofo alemão do

século XIX, nos apontou na epígrafe que escolhemos para abrir este texto. É nesse furtivo que as palavras dessa menina se encontram com as desse filósofo, ambos pensadores de seus tempos.

Um mapa para não se perder na floresta

Quando menino encompridava rios. / Andava devagar e escuro – meio formado em silêncio. / Queria ser a voz em que uma pedra fale. / Paisagens vadiavam no seu olho. / Seus cantos eram cheios de nascentes. / Pregava-se nas coisas quanto aromas. (MANUEL DE BARROS)

Os debates sobre a Cartografia no espaço escolar envolvem alguns termos, que, desde sua origem, têm sido presentes em produções brasileiras e de outros países. São reflexões que abarcam não só os fundamentos e os conteúdos desse campo, mas também a diversidade de registros espaciais, as terminologias usadas para se referir a essa linguagem espacial, aos processos de escolarização e outros, como, por exemplo, a própria expressão *alfabetização cartográfica*. Embora não seja intuito deste texto dedicar-se a essa questão, vez que nem haveria espaço suficiente para essa empreitada, não estamos negando a importância desse debate.

Apontamos, em outro material, parte de nossas premissas sobre essas questões (ver LOPES; VIEIRA de PAULA, 2019), como, por exemplo, a importância de aproximar as questões da Cartografia escolar com o campo que envolve os estudos do ensino-aprendizagem do sistema de escrita alfabética, uma área consolidada e com uma grande produção já acumulada. Debates aí presentes são extremamente significativos para o nosso. Como negar, a título de mais um exemplo, as considerações vigentes em Zaccur (2010) sobre as tensões que envolvem os termos *alfabetização e letramento*, quando se trata de pensar as contribuições de Paulo Freire envolvendo as dimensões da alfabetização popular e seu caráter político⁵?

5 Poderíamos trazer aqui o apontamento de Gadotti que, ao prefaciar a obra citada, comenta que a apropriação do termo letramento no Brasil “[...] trata-se, lamentavelmente,

Assim, mesmo reconhecendo que esse é um debate necessário, aqui nos dedicaremos a pensar a presença da Cartografia no plano social, no plano da vida das crianças e no plano da escola. Usaremos como referência a concepção de que todo processo de vivência espacial é um processo de vivência interespaçial (LOPES, 2020, 2021). Esse será o nosso mapa para não nos perdemos na floresta, como nos contou João Pedro, em seus 07 anos de idade.

Para dar início, viemos, por meio de alguns postulados de Vigotski (obras diversas), entender que a presença do contexto geográfico é fundamental no desenvolvimento da nossa condição como humanos, mesmo que isso não apareça explicitamente em seus escritos. O autor, fazendo uma crítica à dimensão absoluta do meio/contexto geográfico, afirma que esse deve ser abordado a partir de sua dimensão relativa (LOPES, 2012), já que, para ele, o meio, no sentido mais imediato dessa palavra, modifica-se para cada faixa etária da criança. Vigotski (Ver PRESTES; TUNES, 2018) estabelece, assim, o conceito de vivência, como unidade precursora do humano, com uma condição própria e única em cada momento dessas crianças.

Entendemos, então, que existe um meio/contexto geográfico que se modifica a cada faixa etária da criança e que, nesses diferentes momentos, existe também uma criança que se encontra com esse meio/contexto geográfico. Esse encontro não se faz em um processo de interação mecânica, em que cada um se situa num lado e, sim, em uma unidade, pois “a criança não está no espaço, não está no território, não está no lugar, não está na paisagem; ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, é a paisagem, é uma unidade vivencial” (LOPES, 2007, p. 86).

de uma tentativa de esvaziar o caráter político da educação e da alfabetização, uma armadilha na qual muitos educadores e educadoras hoje estão caindo, atraídos por uma argumentação que, à primeira vista, parece consistente” (GADOTTI, 2010, p. 12). Em sua ótica, isso seria negar todo o legado de Paulo Freire ao processo de alfabetizar como leitura de mundo.

Aportam-se, aqui, portanto, duas importantes noções da teoria histórico-cultural, a de vivência (VIGOTSKI, 2018) e a de situação social do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2006). Com elas, coloca-se também a noção de relação como centro do processo do viver, a unidade que coloca em diálogo (enunciação no sentido já expresso por Bakhtin – idem) o plano social e o plano individual, daí nossa defesa da vivência espacial como vivência interespaçial (LOPES, 2021).

Nessa perspectiva, tendo como referencial o conceito de unidade, de vivência e de situação social do desenvolvimento, temos o desafio de fazer uma Cartografia com crianças, pois o que está nessa relação é a interpretação da criança dos fenômenos do mundo, marcado por sua presença na esfera social.

Para isso, há uma necessidade de reconhecermos os mapas como linguagem e que a “Cartografia” também carrega em si a dimensão de gênero. Para esse reconhecimento, levamos em consideração que a consciência humana nasce da relação da palavra de si para com a palavra do outro. Mello e Lopes (2017a) defendem e explicam que um mapa (Cartografia) é reconhecido como linguagem produzida ao longo da filogênese humana:

Assim entendidos, mapas são enunciados concretos que ocorrem em um gênero. Toda a história da cartografia pode ser percebida como linguagem humana, como gêneros discursivos que portam um passado histórico que o constitui e um futuro a devir. Mais que isso, como um ser-evento, cada criança que entra em contato com o mundo através desse gênero discursivo, incompleta a visão de mundo que a cartografia é portadora, abrindo os sentidos para possibilidades novas e nunca antes vivenciadas (LOPES; MELLO, 2017a, p. 76).

Ao mostrarmos para as crianças os mapas, temos que tomar como essencial que aquilo não é apenas um pedaço de papel pintado ou desenhado e, sim, “garantias da entrada da criança na cultura e em si mesma” (LOPES; MELLO, 2017a, p. 76). Nesse sentido, não só acreditamos, mas também defendemos que a Cartografia com crianças possa conduzi-las além de si próprias, não apenas

como instrumentos sociais, mas também como artefatos histórico-geográficos que permitem ir além das condições duais da lógica interacionista. Os mapas não são apenas registros de um território, de uma paisagem, de uma região (ou qualquer outra unidade geográfica), visto que para ele convergem todas as histórias e geografias humanas, que se fazem neste texto presente.

Quando as crianças têm a oportunidade de lidar, de conhecer e de se colocar em relação com os mapas, cria-se a iminência⁶ de transformação e abertura para uma outra posição axiológica frente à linguagem que forja o mundo em que se vive. Nessa relação, no movimento de imitação, aqui entendido no sentido legado por Vigotski (2006), que não seria um ato mecânico, sem sentido, mas revolucionário, as crianças se constituem como seres culturais, pois reelaboram o novo.

Eis a essência do conceito de vivência e, no caso, da gênese da atividade cartográfica autoral: para que possam produzir o novo, é necessário, inicialmente, as crianças apoderarem-se do social, apropriando-se da linguagem cartográfica presente nesse social. Isso porque, seja ela em sua dimensão escolar ou na vida cotidiana, há uma reelaboração criadora, que permite a atividade inventiva das crianças e torna a Cartografia renovada. Assim,

[...] as lógicas infantis não são (pré)palavras, (pré)consciência, (pré)cognição. São condições de *ur-wir*, de reelaboração criadora, forças sociais que permitem a emergência do humano e da cultura humana. Os mapas para as crianças pequenas não são vividos como extensões, como motricidades, como localização e como orientação, mas como intensidade, eles são uma das garantias da entrada da criança na cultura e em si mesma (LOPES; MELLO, 2017, p. 76).

Frente aos princípios citados, temos o desafio de buscar não só cartografar o mundo vivido pelas crianças, mas também suas lógicas

6 Por isso o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente materializado por Vigotski, em muitas de suas obras, tem uma força de potência para nós.

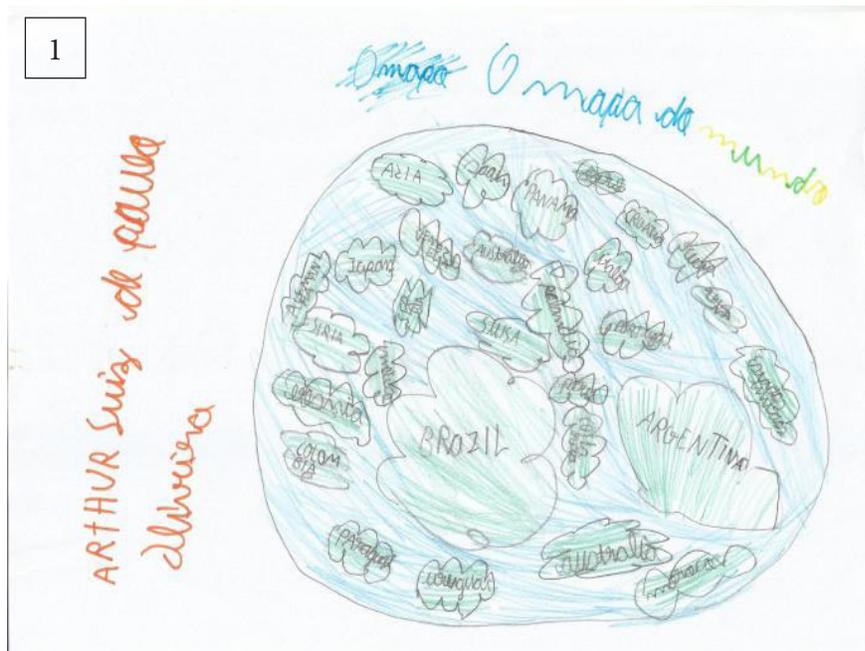
de registro e vivência do espaço, ou seja, uma Cartografia que não privilegie apenas as perspectivas adultocêntricas dos saberes, mas também que procure sempre levar em conta o olhar das crianças e suas referências espaciais. Com isso, podemos contribuir para a ressignificação dessas crianças de ser e estar no mundo, provocando nelas novas formas de ler e reler o mundo em que vivem.

Foi assim que nos envolvemos com as crianças, cujas narrativas abrem este texto. Colocando-nos em horizontes enunciativos, partimos para conhecer seus saberes sobre a Cartografia como elemento social. O mapa, como artefato existente em um mundo, que se presentifica em muitas formas de linguagens e portadoras de texto, nos foi sendo narrado. Além disso, recorreremos à linguagem literária como uma de nossas intencionalidades a serem incorporadas à situação social que ali se criava⁷.

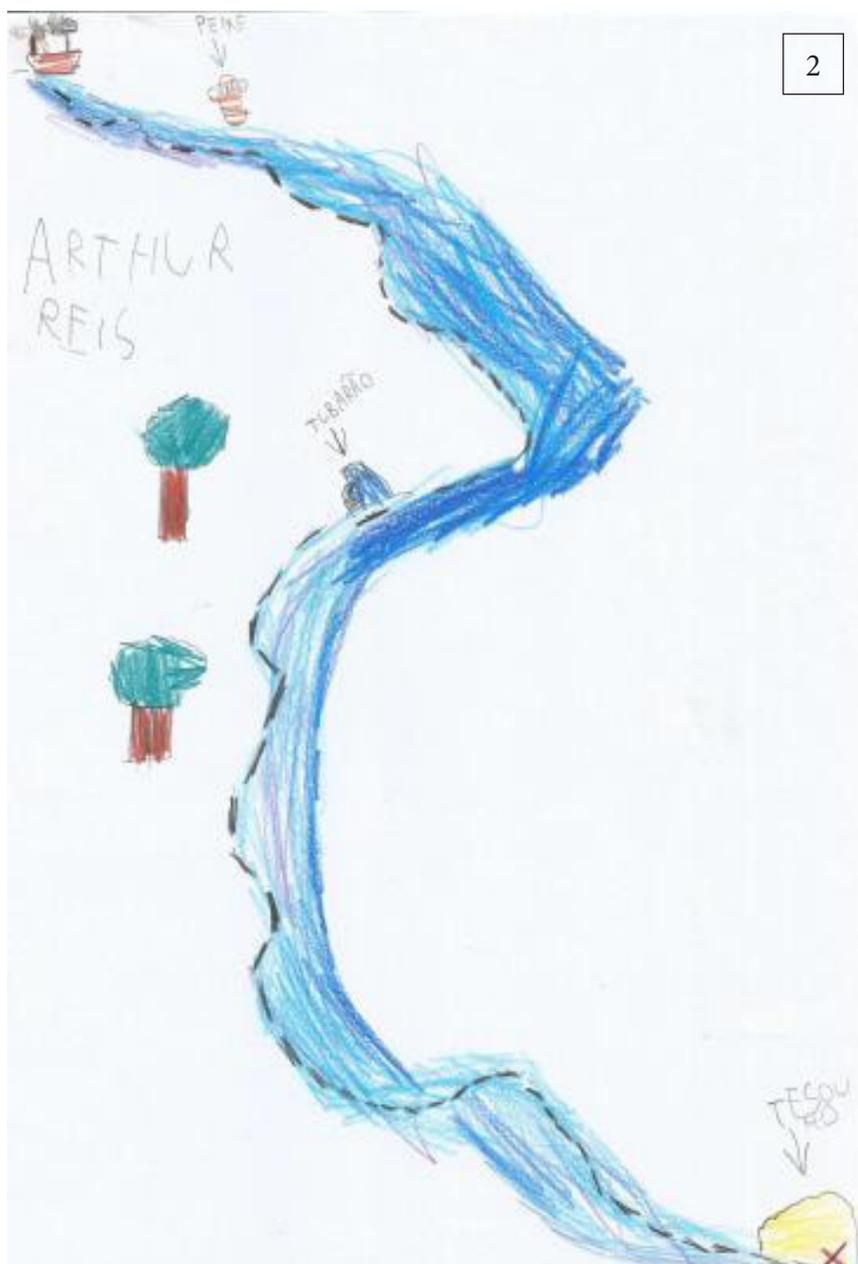
As narrativas infantis foram acompanhadas de registros de seus espaços, de lugares de suas vivências. Foram produzidos mapas individuais e uma produção coletiva do espaço da sala de aula. Para essa atividade, recorreremos à professora, que, na condição de escriba, foi anotando, no quadro, os itens que as crianças consideravam que deveriam aparecer no mapa. Ao final, ficaram estes: “Quadro, Armário, Ventilador, Cadeiras, Janela, Cortina, Porta, Mesa da professora, Lixeira, Tomada, Caixote, Alfabeto, Calendário e Lâmpada” – [Nota de campo, 2018]. Após todos os itens listados, entregamos uma folha para que eles copiassem os itens do quadro que seriam retomados na aula seguinte. Alguns exemplos das produções:

7 Escolhemos, para isso, o livro inglês “The Map Room”. Esse livro, escrito por Jennifer Boothroyd, conta a história de um menino que foi viajar com a família e precisava de alguém para tomar conta do seu hamster. A pessoa escolhida foi seu vizinho Josh. Para orientar Josh quanto aos cuidados com o pequeno animal, o menino resolve fazer um mapa do seu quarto, para que Josh encontre os itens necessários para o cuidado: a cama do hamster, a comida e a bola. Assim, após listar os itens, a criança os desenha no mapa, sempre utilizando símbolos previamente escolhidos para registrar os itens listados. Como a obra estava em outra língua, a história foi contada pelos pesquisadores e as páginas eram destacadas para o olhar das crianças.

Ilustrações 1, 2, 3, 4, 5 – Mapas individuais e listas de objetos



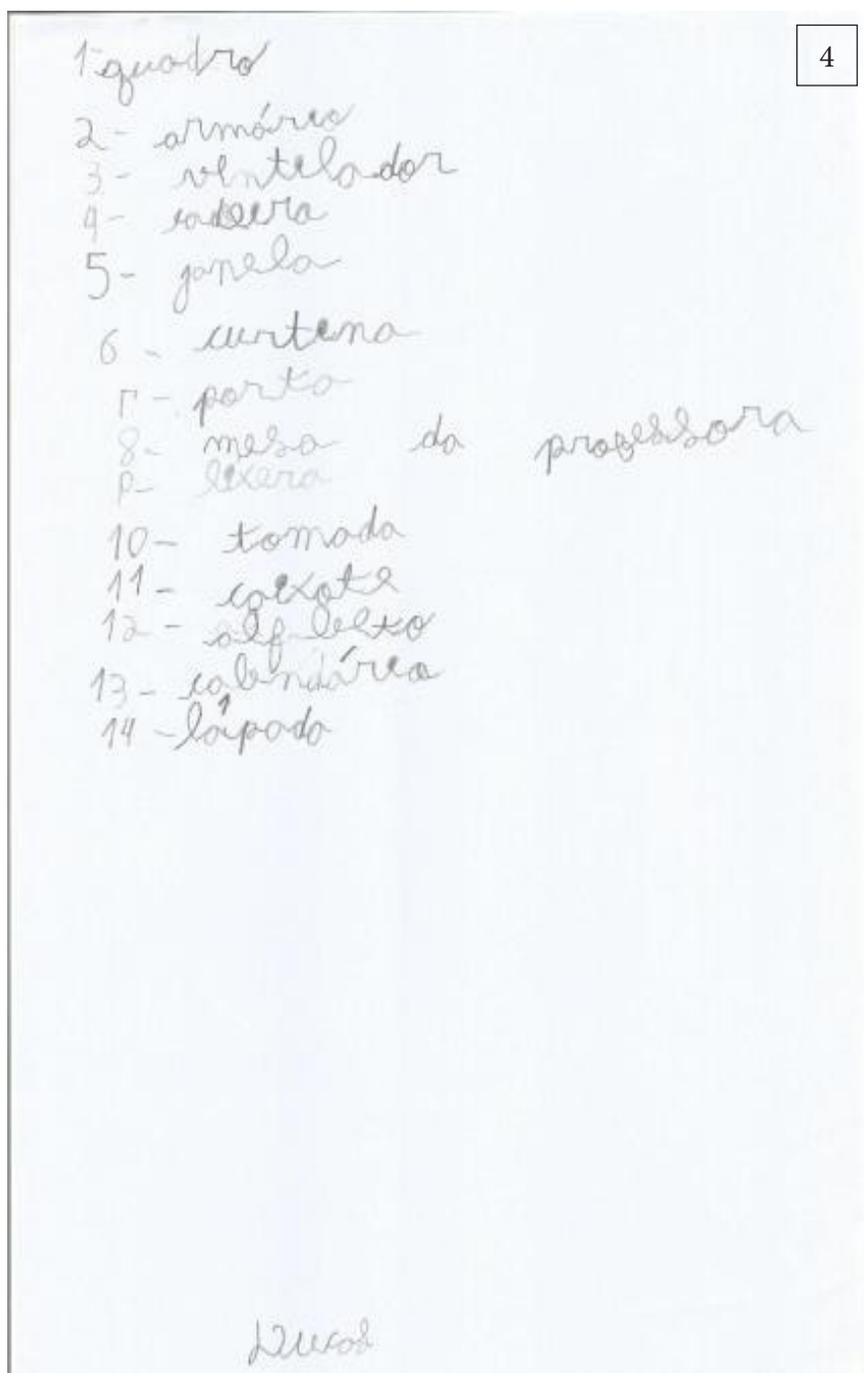
Fonte: Elaborado por Arthur.



Fonte: Elaborado por Arthur.



Fonte: Elaborado por Marina.



- 1- QUADRO
- 2- GARMARIAS
- 3- VENTILADOR
- 4- CADEIRA
- 5- JANELA
- 6- CURTINA
- 7- PORTA
- 8- MESA DO PROFESSOR
- 9- LIXEIRA
- 10- TOMADA
- 11- CIXOTE
- 12- ALFATO
- 13- CALENDARIO
- 14- LAMPADA
- 15- LAMPADA

É importante destacar que essas atividades ocorreram em dias diferenciados, no decorrer de algumas semanas. Para a confecção do mapa coletivo, decidimos que seria necessário reduzir o número de elementos, pois havia muitos a serem representados. Em conjunto com as crianças, uma nova escolha foi feita. Assim, decidimos que nosso novo quadro seria composto retirando alguns elementos, com base em: 1. objetos pouco utilizados, 2. objetos muito próximos aos outros e 3. objetos difíceis de desenhar. Ao final nos restaram seis elementos: “Quadro, Armário, Mesa da professora, Lixeira, Cadeiras, Porta” [Nota de campo, 2018].

A escolha desses elementos foi seguida pela escolha e criação de símbolos que os representariam no mapa. Juntos, escolhemos um retângulo deitado para representar o quadro. Já o armário seria um retângulo em pé. Para a mesa da professora, escolhemos um círculo e, para a lixeira, uma lua. Para finalizar, lembramo-nos do espaço para representar a porta da sala, para o qual escolhemos um espaço aberto e as cadeiras dos alunos foram representadas por estrelas. A etapa seguinte foi a produção em grupos.

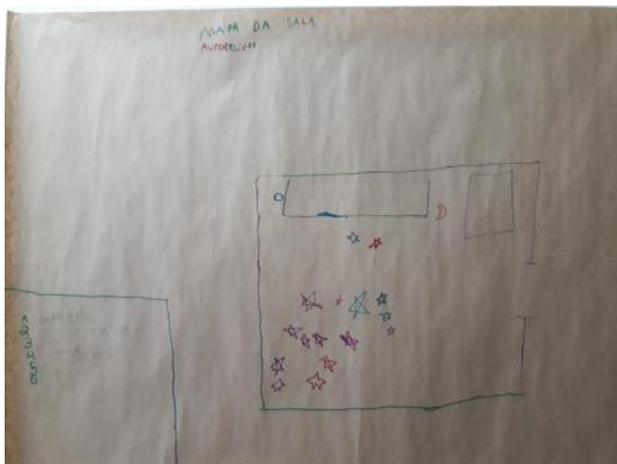
Fotos 1, 2 e 3: Crianças realizando as atividades



Fonte: Acervo da pesquisa.

Entre os mapas da sala de aula produzidos, apresentamos alguns a seguir.

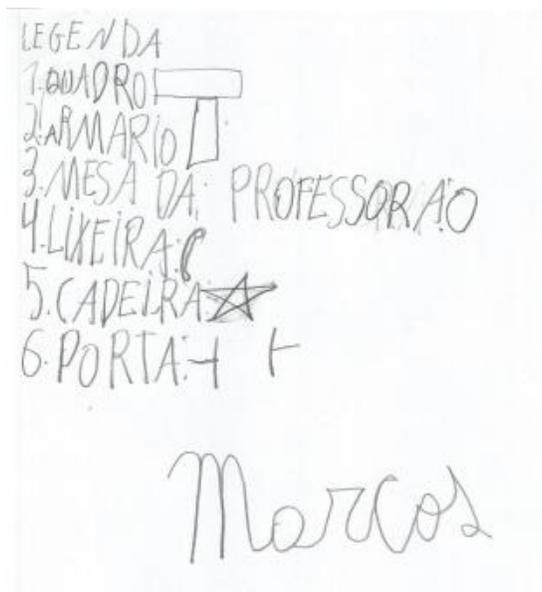
Ilustrações 6 e 7 – Mapas da sala de aula



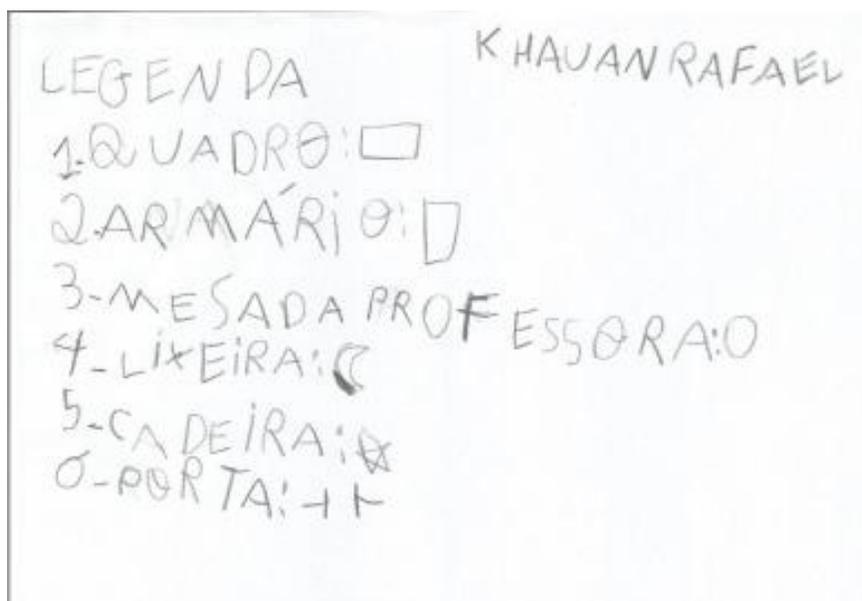
Fonte: Elaborado pelas crianças.

Esse trabalho foi finalizado com as crianças anotando, em forma de legenda, os símbolos criados e o significado de cada um. Novamente, a professora atuou como escriba e, no quadro, escrevia os nomes que iam sendo copiados pelas crianças.

Ilustrações 8 e 9 – Cópias das legendas



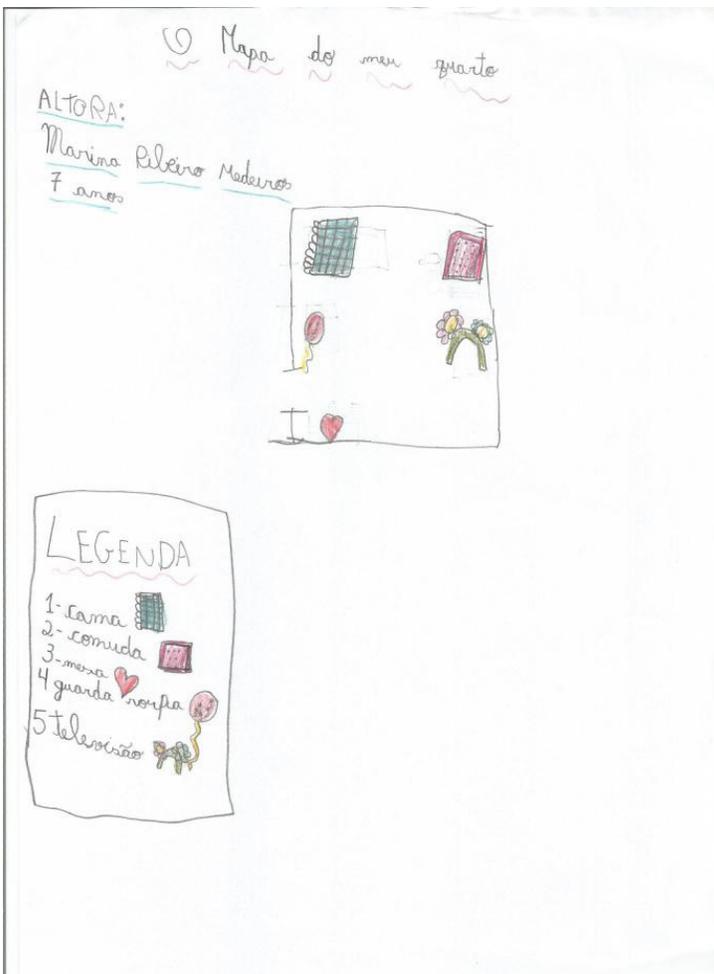
Fonte: Elaborado por Marcos.



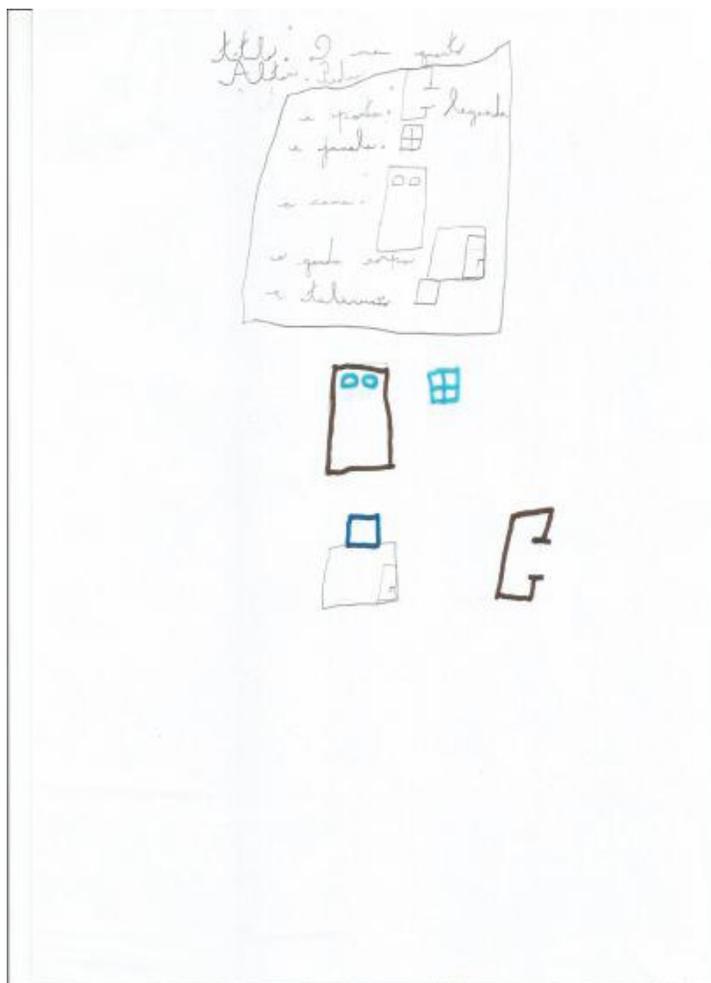
Fonte: Elaborado por Khauan Rafael.

O trabalho foi encerrado com um outro convite: as crianças deveriam fazer um mapa de seus quartos. Assim, vivenciando suas autorias, poderiam criar cartografias de seus espaços vividos, formações novas, neoformações (VIGOTSKI, 2006) que promovem desenvolvimento e que revolucionam nossas relações não só com o mundo, mas conosco mesmos. Trata-se do sentido maior do processo pedagógico e de nossas intenções no ato de educar.

Ilustrações 10 e 11 – Mapas dos quartos



Fonte: Elaborado por Marina.



Fonte: Elaborado por Pedro.

Mapas para achar tesouros

O que vale na vida não é o ponto de partida, e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher... (Cora Coralina)

Há de se encerrar. As páginas que nos foram destinadas se findam, mas gostaríamos de trazer, ainda, algumas palavras finais. Serão poucas, pois cremos que já trouxemos os argumentos que gostaríamos de compartilhar. Porém, não queríamos deixar de falar da condição de tesouro que portam os mapas. Isso nos foi dito por Davi, em seus 07 anos de idade.

Bakhtin (2002) e demais autores de seu círculo (como Volóchinov e Medviédev) falam da linguagem como tesouro, como uma força humana que institui o próprio processo de humanização. O círculo

propõe a discussão da linguagem como ato fundador da humanidade histórica, em sua coetanidade geográfica e como tesouro[...] acessível a todos os seres humanos enunciadore na cultura, bem como a discussão das condições contextuais do ensino da linguagem nos anos iniciais da socialização escolar, discutindo o papel da instituição escolar e de seus profissionais, no processo de alfabetização das crianças (LOPES; MELLO, 2017b, p. 16).

E a Cartografia, enquanto uma linguagem, um campo de saberes sistematizado em muitos tempos históricos e muitos espaços geográficos, não está fora dessa condição expressa por esses autores. É também um tesouro que, ao se encontrar com o ser humano, compreendido em sua condição de autor-enunciador (e aí estão as crianças), pode ter, no espaço escolar, a grande possibilidade de transformação, marcada por sua dimensão interespacial, como já apontamos anteriormente, pois,

para a maioria de nós, a autoria é uma atividade de expressão de um mundo interior que se acumula enquanto repertório, daí as concepções cumulativas do conhecimento já tão denunciadas por Paulo Freire e tantos outros. É difícil para nós compreendermos que o

tesouro da humanidade histórica está não em nós, mas entre nós, do lado de fora, antes de nós e após nossas vidas: na cultura enquanto resto (Derrida), enquanto materialidade viva (só existe se é parte das práticas vivas na cultura, ou seja, se está presente nos atos de fala de uma dada comunidade humana). A palavra, a linguagem é também materialidade viva: isso já nos primeiros escritos bakhtinianos a nós acessíveis ficou claro (Marxismo e filosofia da linguagem). Enquanto parte do mundo, a linguagem porta os sentidos que se embatem em seu interior. Enquanto gêneros mais ou menos estabilizados, os modos de dizer portam as formas de sua arquitetônica. É um tesouro na medida em que dois seres humanos enunciem e, assim, acessem os sentidos e formas disponíveis no próprio material usado na enunciação (LOPES; MELLO, 2017b, p. 23).

Assumir a Cartografia nessa mirada é assumir o dito de Davi: “Mapa é o que os piratas [e nós] usam [usamos] para achar tesouros” (obra citada). Tesouros em forma de linguagens e enunciações.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- LOPES, Jader Janer M. Geografia das Crianças, Geografia da Infância: algumas reflexões para quem produz geografia com as crianças. *In*: REDIN Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita M. (Orgs.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LOPES, Jader Janer M. Mapa dos cheiros: cartografia com crianças pequenas. **Revista Geografares**, n. 12, p. 211-227, julho/2012.
- LOPES, Jader Janer M. **Geografia e Educação Infantil** – Espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.
- LOPES, Jader Janer M. A natureza geográfica do desenvolvimento humano, *In*: TUNES, Elizabeth. **O fio tenso que une a Psicologia a Educação**. Brasília: Editora UNICEUB, 2013.
- LOPES, Jader Janer M. **Terreno Baldio. Um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar Geografias. Por uma Teoria sobre a Espacialização da Vida**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de. Cartografia com crianças: lógicas e autorias infantis. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 67-78, jan/jun /2017a.

LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de. Quando perdemos a confiança na linguagem? **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 5, 29 nov. 2017b. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/190>. Acesso em: 16 jul. 2020.

LOPES, Jader Janer M; VIEIRA DE PAULA, Sara R. Os mapas e suas discursividades *In*: LOBATO, Rodrigo Batista; BRUM, Jean Lucas da Silva (Orgs.). **Cartografia: mapa, linguagem e narrativa** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: UVA, 2019. p. 128.

PRESTES, Zoia. **Quando Não é Quase a Mesma Coisa**: Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Zoia.; TUNES, Elizabeth. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

TAGLIATE, Andressa Moreira. **“Dá para encontrarmos um tesouro usando esse mapa”**: a cartografia com crianças, e suas possibilidades nas séries iniciais. Monografia de Graduação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

VIGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas IV** – Psicologia Infantil. Madri: Machado Libros, 2006.

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexandr R. **Estudos sobre a história do comportamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ZACCUR, Edwiges (Org.). **Alfabetização e Letramento – O que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2010.

“AQUI NESTE LUGAR EU VEJO O MUNDO DE OUTRO ÂNGULO¹”

Pressupostos da teoria histórico-cultural vivificados com as crianças e a geografia nos anos iniciais²

DENISE WILDNER THEVES

“Aqui neste lugar eu vejo o mundo³”: algumas ponderações sobre a espacialidade das crianças e a docência

As crianças, como integrantes da sociedade, herdam a cultura dos adultos e são nela socializadas a partir das interações com os membros dos seus grupos familiares/parentais e de convívio. Esse pressuposto põe em evidência o reconhecimento das crianças como sujeitos da/na história e da/na cultura, além de serem por elas influenciadas.

Com essa presunção e inseridas em seus contextos socioculturais, as crianças através de suas interações com o mundo, com as coisas e com os outros, criam e produzem suas próprias culturas. Assim, as crianças participam e intervêm nos acontecimentos do meio em que estão inseridas e através de suas ações reelaboram e

-
- 1 Comentário de uma criança durante atividades propostas nas aulas de Geografia, no 5º ano do Ensino Fundamental.
 - 2 Alguns trechos deste texto fazem parte da pesquisa que compõe a tese de doutorado intitulada: Pelos labirintos da docência com os fios de Ariadne: geografia e existência que (trans)formam a mim e meus alunos.
 - 3 Trecho do comentário de uma criança durante atividades propostas nas aulas de Geografia, no 5º ano do Ensino Fundamental.

recriam o mundo à sua maneira, produzindo também suas histórias e geografias.

Nesse processo, as culturas da infância, conjugadas com a sociedade em que se inserem, referenciam o mundo da vida das crianças e constituem suas ações. O realce a essas considerações enfatiza que as crianças são sujeitos históricos e geográficos e “marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas” (KRAMER, 2007, p. 15).

Assumir esses pressupostos na docência com as crianças requer considerar que:

as crianças movimentam-se e agem de modo complexo no mundo, e em suas andanças possíveis vão se apropriando dos nomes, das qualidades, dos sentidos, dos conceitos das coisas, das relações e dos lugares, e vão formando um repertório de conhecimentos [...], que são acessados a cada vez que se deparam com o mundo que as conclama a agir, não como uma mera repetição, mas com inovação e criação, onde fragmentos de um passado se confluem com o impulso de uma história que se processa [...] (LOPES; MELLO; BOGOSSIAN, 2013, p. 79-80).

As crianças vivem sua espacialidade, sendo necessário reconhecer que no seu cotidiano estabelecem formas próprias de ler, explicar e atuar no espaço e, em suas interações, criam e produzem conhecimentos, numa relação dialógica com os outros e com o mundo.

Destaca-se a importância de buscar conhecer a espacialidade das crianças observando-as e, nas conversas com elas, ouvindo, vendo e sentindo o que elas têm a dizer/mostrar a partir de suas múltiplas linguagens, pois “dança, movimento, música, palavra, imagem, desenho, brincadeira e gestualidade são todas formas de dizer, formas de pensar, formas do agir infantil” (LOPES; MELLO; BOGOSSIAN, 2013, p. 80).

Em percurso investigativo (THEVES, 2018), na mediação pautada no diálogo com as crianças, a partir de propostas didáticas

que estimularam a expressão de seus mundos em diferentes linguagens, reafirmou-se a importância dos saberes que emergem da espacialidade vivida por esses sujeitos, concatenados com a Geografia escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assentada na perspectiva reflexiva, ressalta-se que a prática pedagógica desenvolvida na escola expressa os modos de se compreender as relações entre as concepções epistemológicas e a participação das crianças. Essas concepções são alicerçadas em pressupostos teóricos, que sustentam, explicam e inspiram a ação docente. À vista disso, considera-se que as teorias amparam as concepções pedagógicas, oferecem sustentação e embasamento que nutrem as propostas desenvolvidas com a Geografia escolar.

Nesse intento, coaduna-se com os alicerces teóricos trazidos pelo psicólogo soviético Lev Semionowitch Vigotski⁴ (1896-1934), cujos trabalhos pautaram-se na demonstração do caráter histórico e social da mente humana e nas possibilidades de sobreviver no seu desenvolvimento. Sobre os estudos do autor, fala-se através de Prestes, pesquisadora que fez a revisão e a tradução a partir de originais⁵ escritos em russo: “[...] apesar do tempo, sua obra continua atual e fundamenta pesquisas em diversos campos do conhecimento” (2014, p. 5).

Dessa forma, apresentam-se pressupostos dos estudos de Vigotski e seus colaboradores, relacionando-os aos processos do ensinar e do aprender Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4 Ao fazer referência a Vigotski ao longo do texto, será utilizada essa grafia por ser considerada mais fiel “à transliteração do alfabeto russo para o português” (PRESTES, 2010, p. 90-91).

5 Originalmente, as obras de Vigotski foram escritas em russo e traduzidas para diversos idiomas, principalmente para o inglês, espanhol e, na maioria das vezes a partir dessas traduções já feitas, para o português. A pesquisadora Zoia Ribeiro Prestes (2010) realizou a análise das traduções apontando incoerências e apresentando alternativas. Assim, neste trabalho, Zoia Ribeiro Prestes será referenciada diversas vezes, considerando que sua tradução pode trazer com mais rigor os pressupostos desenvolvidos, pois advém dos originais escritos em russo pelo próprio Vigotski.

“Eu vejo o mundo em outro ângulo⁶”: algumas inferências com os estudos vigotskianos

Os pressupostos desenvolvidos por Vigotski e um grupo de estudiosos da época, destacando-se Luria e Leontiev (PRESTES, 2010), foram constituídos na perspectiva do materialismo histórico-dialético, influenciados pelo contexto histórico em que viveram — na recém-formada União Soviética, após a revolução socialista de 1917. Destaca-se que “assim como inúmeros cientistas soviéticos na década de 1920 e nos anos iniciais da década de 1930, Vigotski aprofundou estudos [...] que fundamentaram suas concepções de desenvolvimento humano” (TUNES; PRESTES, 2018, p. 15). É importante frisar que o momento histórico vivido por esses estudiosos contribuiu para definir as bases teóricas que propunham explicar os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, tais como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo sócio-histórico (OLIVEIRA, 1993).

História e cultura são elementos articuladores nestes estudos, que trata de um homem que é histórico porque está em constante transformação em sua relação com a cultura. Nesse sentido, os instrumentos culturais transformam e desenvolvem os seres humanos; do mesmo modo, os seres humanos são relacionais, pois uns precisam dos outros para tornarem-se humanos. Essa transformação histórica permanente é vivenciada no processo histórico de desenvolvimento, através da relação com os instrumentos culturais criados pela humanidade. O desenvolvimento, por sua vez, não é decorrente de fatores isolados que amadurecem, nem somente pela ação de fatores ambientais de controle sobre o comportamento humano. Os aspectos biológicos e sociais estão em relação de reciprocidade, pois os seres humanos, desde o nascimento, constituem-se em suas interações sociais com o meio, transformando e sendo transformados nas relações produzidas na cultura. Nesse

6 Trecho do comentário de uma criança durante atividades propostas nas aulas do 5º ano.

processo da vida, o homem, por meio da atividade, desenvolve a consciência de que se constitui ao refletir a existência social na sua relação com a natureza e submetendo essa natureza a si e às suas necessidades, ou seja, o homem cria, busca exercer sua liberdade e cria novas formas de existência.

Em seus estudos, Vigotski faz referência à fala em vários momentos de seu trabalho, para desenvolver a lei geral do desenvolvimento humano, segundo a qual todo o fenômeno psíquico emerge no desenvolvimento humano por meio de dois momentos: primeiro no campo coletivo, inter-relacional; depois no plano individual, que é o plano interno.

O desenvolvimento humano acontece desde os períodos iniciais da vida, na fase considerada elementar da estrutura psíquica, através de processos involuntários na perspectiva biológica (percepção elementar, atenção, memória, atenção e vontade); e em contato com os elementos da cultura se transforma, mediado pela atividade prática do homem, que resulta em transformações nas atividades psíquicas, originando as funções psicológicas superiores, que são funções mentais e caracterizam o comportamento consciente (memória lógica, percepção, atenção voluntária, pensamento, formação de conceitos). É sobre essas que recai o interesse, considerando-se o estudo e a pesquisa com crianças escolarizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destaca-se que as funções chamadas “inferiores” não desaparecem, mas são reestruturadas pelo ser humano. Em relação a essa questão, afirma-se:

[...] os processos neuropsicológicos, enquanto se desenvolvem e se transformam, começam a construir-se segundo um sistema inteiramente novo. De processos naturais, transformam-se em processos complexos, constituídos como resultado de uma influência cultural e como efeito de uma série de condições – antes de mais nada, como resultado de interação ativa com o meio ambiente. [...] O comportamento natural torna-se comportamento cultural; técnicas externas e signos culturais aprendidos na vida social tornam-se processos internos (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 219).

Logo, ao se fazer referência às funções psicológicas humanas, tal como propõe a teoria histórico-cultural, pode-se afirmar que elas são culturalmente mediadas, historicamente desenvolvidas e emergem da atividade prática. E o conhecimento humano não é um fim, mas um meio para o desenvolvimento. Esse entendimento é importante para questionar os que consideram, por exemplo, que um bom professor é aquele que transmite bastante conteúdo!

Para o pensador soviético, não há comportamentos humanos universais, sendo que ele também não estrutura faixas etárias rígidas por idade, mas diferencia os processos de desenvolvimento pelas atividades realizadas e denominadas atividade-guia, sentença traduzida da expressão russa “*veduchaia deiatelnost*” (PRESTES, 2010, p. 161). A partir de atividades-guia — ou seja, dos processos que emergem das/nas atividades, em que são constituídas novas formações psicológicas (neoformações) dessa sucessão — se dá o desenvolvimento (psíquico) da criança.

A nova formação (neoformação) acontece na situação social de desenvolvimento por contradições entre as capacidades atuais da criança (que se manifestam nas funções psicológicas verdadeiramente desenvolvidas), as necessidades, os desejos das crianças e as possibilidades do meio. Ao tentar superar essas contradições para poder realizar a atividade, a criança se engaja em diferentes tarefas e interações, que podem resultar na formação de novas funções ou no enriquecimento de funções já existentes.

Nos pressupostos da teoria histórico-cultural, as atividades-guia são constituídas e vinculadas a estágios amplos de desenvolvimento: primeiro ano, primeira infância, idade pré-escolar, idade escolar, adolescência inicial e adolescência (ABRANTES, 2012; LOPES, 2018), cujos conteúdos dependem das condições históricas nas quais ocorre o desenvolvimento da criança (PRESTES, 2010).

A concepção de atividade-guia foi proposta inicialmente por Vigotski e depois por Leontiev e Elkonin (PRESTES, 2010, p. 162),

sendo o conceito usado para referir-se àquelas atividades que são fundamentais nas mudanças psíquicas da criança. Ela é definida por Leontiev (1981 *apud* PRESTES, 2010, p. 162)⁷ como “[...]uma atividade na qual se formam ou se reestruturam processos psíquicos particulares [...]. Por exemplo, [...], no ensino, os processos de pensamento abstrato. [...]”.

Pondera-se que o interesse recai sobre a idade escolar, por ser relacionado aos alunos(as) nos anos iniciais. Assim, realça-se a importância do trabalho educativo que é desenvolvido na escola, em que, numa interação coletiva com os outros e através do estímulo e da orientação às ações, podem-se viabilizar e potencializar a criação de novas aprendizagens e contribuir no processo de humanização. Aponta-se, igualmente, que o papel do professor é fundamental como articulador e como aquele que acompanha o percurso com seus alunos.

À guisa dessas considerações, outro conceito que tem destaque nos pressupostos vigotskianos, estando presente em diversos dos seus textos, é nomeado pela expressão russa “*zona blijaichego razvitia*” (PRESTES, 2010, p. 168), cuja tradução é “zona de desenvolvimento iminente” (PRESTES, 2010, p. 173). Esse conceito está intimamente pertinente às relações que existem entre desenvolvimento, instrução⁸ e a ação colaborativa de outras pessoas.

A zona blijaichego razvitia é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros. [...] A zona blijaichego razvitia define as funções ainda não amadurecidas, mas que encon-

7 Reitero a necessidade de utilizar a tradução do conceito de Leontiev feita por Prestes, em função de o original estar escrito em russo.

8 A utilização do termo “instrução” por Vigotski (1933) não tem a mesma conotação, muitas vezes negativa, que assumiu no Brasil, como algo relacionado à simples transmissão, tendo a pessoa um papel passivo. Frisa-se, ainda, que o aprofundamento dessa questão não será feito neste texto.

tram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário (VIGOTSKI, 2004 *apud* PRESTES, 2012, p. 205).

As atividades realizadas pelas crianças em colaboração com os/as colegas e pelo professor criam possibilidades de desenvolvimento, e “[...] nada está predeterminado na criança, há muitos aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados para a vida por meio das atividades-guia” (PRESTES, 2010, p. 174). Da mesma forma, o que a criança faz sem a ajuda do adulto se caracteriza como nível de desenvolvimento atual e faz parte da consciência, que não apenas revela as funções amadurecidas, mas também se relaciona com as funções que estão em amadurecimento. Portanto, “aquilo que a criança faz sozinha é a zona de desenvolvimento atual ou real” (PRESTES, 2010, p. 170). E, ao ensinar, na busca por identificar a zona de desenvolvimento atual, é necessário conhecer aquilo que a criança já realiza sozinha e o que ela já sabe, ou seja, seus conhecimentos prévios e concepções. A partir disso, através de atividades intencionais mediadas pelo professor, busca-se mobilizar as interações dos alunos com o que se propõe ensinar. Mais uma vez constata-se a importância do que é proposto pelo professor, ou seja, a clareza da intencionalidade e o planejamento são fundamentais.

Dos estudos vigotskianos, ainda tem destaque para as reflexões apresentadas neste texto os conceitos de meio (*sedrá*, em russo) e a partir desse, o de vivência, traduzido da palavra russa “*perejivanie*” (VIGOTSKI, 2010, p. 683). Segundo o autor, num processo dialético de interação com o meio (natural, social e psíquico), os seres humanos desenvolvem atividades as quais têm como resultado a criação de novas imagens ou ações. Assim, as crianças criam a partir das suas relações com o mundo, com as pessoas, com os eventos, em que há a unidade da singularidade da criança com elementos que constituem o meio, ou seja, a vivência, tal como esclarece Vigotski:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga

àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Dessa forma, o meio relaciona-se com as crianças, e nessa relação com a vivência é constituída a unidade entre o meio e o sujeito, através da qual se evidencia a participação do meio no desenvolvimento, sem, com isso, desconsiderar as particularidades da criança. Assim, não há supremacia do meio sobre a criança, nem da criança sobre o meio, sendo preponderante a unidade que se estabelece na relação indivíduo/meio.

Destaca-se ainda que essa relação com o meio não é homogênea, pois os eventos vividos influenciarão os envolvidos de maneira diferente e de forma singular por intermédio da vivência, que é particular. Lopes e Paula caracterizam-na como “[...] uma totalidade do momento vivido e de como foi vivido por aquele sujeito único” (2020, p. 9). Nessa perspectiva, trata-se de um movimento dinâmico de vivências em que ocorre “[...] uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova, que responde às aspirações e aos anseios da criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

Lopes (2020a, n.p.), ao fazer referência às concepções de Vigotski, destaca que a “vivência seria algo que envolve as várias dimensões do ser humano, como as emoções, os afetos, os sentimentos, as funções corporais, intelectuais, entre outras”.

Faz-se fundamental agregar às ponderações feitas sobre as vivências, outro aspecto que as potencializa ainda mais: não é necessário experienciar de forma direta alguma situação ou evento para

que a vivência disso constitua os envolvidos, pois a imaginação (ou atividade criadora) é “[...] orientada pela experiência de outrem, atuando como se fosse por ela guiada” (VIGOSTKI, 2009, p. 24-25). Isso é possível e ocorre, “porque somos seres de linguagens e, como tal, capacitados e preparados para ter vivências a partir da linguagem das outras pessoas, de outras situações existentes em nossas rotinas cotidianas” (LOPES, 2020a, n. p.). Assim, “[...] as narrativas, as palavras alheias são forjadas em nós” (LOPES, 2020b, n. p.).

Nessa perspectiva, as experiências alheias e sociais junto às crianças na escola, como em outros locais e situações, vivificam cenários e enredos, não sendo apenas aquelas situações de caráter presente/físico direto consideradas nas vivências. Logo, diferentes propostas, possibilidades e recursos podem ser utilizados na abertura ao diálogo, à escuta atenta e sensível entre os sujeitos que são e estão na escola, em que as diversas linguagens estéticas podem dar forma às atividades escolares (MELLO, 2017), potencializando a autoria e a atividade criadora das crianças, pois, segundo Lopes e Paula, elas:

[...] criam, constantemente, situações diante de nós. Mesmo que tenham tido prévio contato com os elementos que usam em suas criações, oportunidades de observá-los ou vivenciá-los, ao reelaborá-los e combiná-los, criam um novo arranjo, algo próprio e singular. Combinam esses elementos velhos em novas construções, em novas narrativas. Essa capacidade, já presente na infância, é a base da criação (LOPES; PAULA, 2020, p. 8).

As crianças convidam e convocam a criar e a desenvolver propostas didáticas que emanem da pluralidade de saberes e vivências constituídas por histórias e geografias individuais e coletivas. As autorias e lógicas infantis inspiram e movimentam a docência com a Geografia nos anos iniciais!

A docência com a Geografia nos anos iniciais: desse lugar com as crianças, para ver o mundo de muitos ângulos

A Geografia é feita por seres humanos, nisso não há nenhuma novidade, afinal o processo de humanização ao longo da história de nossa espécie materializou-se no espaço — que é geográfico justamente pela história humana que o produziu e dele não prescindiu. Trata-se de um processo contínuo e dinâmico, pois:

As novas gerações ao nascerem encontram uma história da humanidade a partir dos espaços erguidos na superfície terrestre, estão entre os primeiros processos de mediação. As “formas” erguidas (entendidas aqui em seu caráter material e simbólico) são frutos da história humana, mas ao mesmo tempo são locais de onde a história humana constantemente se inicia; é fim, é começo, é gênese, formam as relações espaciais humanas, não são vazias (LOPES, 2013, p. 130).

A humanização e a produção do espaço geográfico são indissociáveis e, “se o espaço geográfico é produzido e produz história, constitui também o humano” (LOPES, 2013, p. 130).

Nessa perspectiva, compreende-se que as crianças nascem num espaço geográfico existente, onde atuaram e atuam diferentes gerações, com o desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie (ontogênese), modificando-se de acordo com a cultura e a sociedade (sociogênese). Além disso, nesse processo, cada fenômeno do desenvolvimento tem sua singularidade (microgênese), constituindo experiências únicas e singulares a partir do contexto coletivo (LOPES, 2009).

À vista disso, ser e estar no espaço constitui o pertencimento e a identidade, isto é, a “geograficidade da existência” (KAERCHER, 2014, p. 22), pressupostos que evidenciam a importância da Geografia e do seu ensino, e desafiam para, a partir dela, discutir a ontologia. Trata-se de uma Geografia que não se resume a apresentar fatos e conceitos através da mera transmissão de informa-

ções isoladas, mas eles estabelecem formas de compreender a vida, o espaço. Nesta direção Kaercher (2007) convida:

Pensar na importância e na influência do espaço, na fisicidade das coisas e na geograficidade de nossa existência é uma das grandes contribuições que a geografia pode dar. A geografia é um pretexto para pensarmos na existência, uma forma de “lerpensar” filosoficamente as coisas e as relações e influências que elas têm no nosso dia a dia, porque “olhar as coisas” implica pensar no que os seres humanos pensam delas (KAERCHER, 2007, p. 16).

Ler a paisagem, ler o mundo da vida, pensar a existência, interagir com os outros, com as coisas do/no mundo são desafios e compromissos da escola e do ensino de Geografia que

[...] está orientada pela relação dialética entre o professor, o aluno e a Geografia, sendo que o professor tem como papel propiciar a mediação cognitiva do aluno, ou seja, a inter-relação entre sujeito (aluno) e objeto (conteúdo) de conhecimento, por um trabalho de mediação didática (CAVALCANTI, 2017, p. 109).

Reafirma-se que a mediação da atividade humana é social porque realizada no coletivo, mas assume uma configuração individual ao ser elaborada internamente pelos indivíduos. No âmbito escolar, esse processo tem sido nomeado por “mediação pedagógica, mediação do professor, mediação didática” (CAVALCANTI, 2017, p. 111), na qual o papel do professor é fundamental.

Nesse propósito, novas práticas com a Geografia escolar podem ser criadas e outras recriadas. Nelas, os conteúdos programáticos não são esquecidos, mas assumem outros propósitos, tal como buscar responder às perguntas que são feitas, aos problemas que são levantados, às soluções que são encontradas e, se possível, colocadas em prática.

Os conteúdos são meios que também constituem esse processo, e são muitos, novos ou antigos, mas sempre permitindo diferentes olhares e leituras. Ao professor, em sua mediação didática,

eles provocam para repensar os objetivos, a metodologia, a didática e convidam a (re)criar a prática que propõe:

[...] estabelecer um diálogo com as diferentes formas de viver e conceber o espaço, com as vivências cotidianas dos alunos e alunas a partir de seus contextos de vida, de suas histórias e geografias individuais e coletivas para daí construir a geografia presente no ambiente da escola (LOPES, 2008, p. 191).

Nesse caminho, acredita-se nas possibilidades delineadas nas aulas, que oportunizam criar espaços-tempos em que os(as) alunos(as) “possam exercer e ensaiar formas próprias de ser e estar no mundo” (COLINVAUX, 2009, p. 61).

Aos professores, faz-se necessário investigar como — nas situações escolares — essa espacialidade pode ser revelada e levada em consideração nas propostas didáticas. Essas que são desenvolvidas com o intuito de provocar a atividade criadora, tal como sugere Vigotski (2009), ou, ainda, ir à direção do pensamento alargado como convidam Kaercher e Tonini (2017), buscando ampliar as visões de mundo dos alunos. Nessa busca, em movimentos de reflexão-ação-reflexão, a mediação didática do professor assume papel essencial.

A reflexão-ação sobre a docência com as crianças ensina que levar em consideração os conhecimentos delas assume importância para a educação, uma vez que se utilizando deles para compreender as diferentes formas de desenvolvimento humano, criam-se possibilidades nos processos educativos escolares para contribuir na formação de pessoas autenticamente reflexivas e críticas, ou seja, para o autodesenvolvimento. E esse desenvolvimento pode tornar os professores e os alunos seres humanos mais felizes, solidários e, quem sabe, mais atuantes na construção de novas formas (melhores) de ser e estar no mundo.

Mas o desenvolvimento humano não pode estar no campo do previsível e do controlável. Quem pensa que sim, aniquila o Outro

com o seu olhar determinista, baseando-se, sem dúvida, numa visão biologizante (PRESTES, 2015). Por isso, é essencial compreender que há tarefas de cunho social, cultural e histórico, ou seja, do campo pedagógico, que podem ser resolvidas na escola a partir das responsabilidades pedagógicas do processo de ensinar e aprender. Afinal, conhecimento não é um fim, mas um meio para o desenvolvimento humano.

Há que se compreender as crianças e a si mesmo na multiplicidade de trajetórias que (geo)grafam o ser e estar no mundo; refletir e criar com docência aberta ao inesperado, ao diálogo, à vida. As crianças vivificam pressupostos teóricos e apontam caminhos a serem percorridos com elas por lugares em que se vê e sente o mundo de outros ângulos.

Referências

ABRANTES, Angelo Antonio. **Relação Criança – Objeto Social**. Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP Campus Bauru, 2012. Disponível em:

<http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/36/Quadro%20periodiza%C3%A7%C3%A3o%20Angelo.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. *In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque et al.* (Orgs.). **Conhecimentos de Geografia: percursos de formação docente e práticas na Educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017. p. 100-123.

COLINVAUX, Dominique. Crianças na escola: histórias de adultos. *In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco* (Orgs.). **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 43-62.

KAERCHER, Nestor André. Práticas geográficas para ler/pensar o mundo, convergentes com o outro e entendendo a si mesmo. *In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André* (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-33.

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

_____; TONINI, Ivaine Maria. **Artesania, felicidade, empatia:** assuntos não geográficos para o estagiário de geografia construir sua identidade docente. 2017. p. 251-273.

Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/index>. Acesso em: 20 jun. 2018.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade.** 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol B. de; BOGOSSIAN, Thiago. Por uma cartografia com crianças: a Geografia nas creches e na Educação Infantil. *In:* PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de Oliveira; PEREIRA, Tânia Regina Dias Silva (Orgs.). **(Geo)grafias e linguagens:** concepções, pesquisa e experiências formativas. PR: CRV, 2013. p. 69-83.

_____. A “natureza” geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a teoria histórico-cultural. *In:* TUNES, Elisabeth (Org.). **O fio tenso que une a psicologia à Educação.** Brasília: UniCEUB, 2013. p. 125-136.

_____. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. *In:* _____; MELLO, Marisol Barenco de (Orgs.). **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”:** dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 119-132.

_____. **Geografia e Educação Infantil:** espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.

_____. Saberes locais e Geografia escolar: algumas reflexões para a formação de professores em Geografia. *In:* FERNANDES, Neiva Santos; DOMINICK, Rejany, CAMARGO, Sueli (Orgs.). **Formação de projetos:** projetos experiências e diálogos em construção. Niterói: EdUFF, 2008. p. 185-198.

_____. **Crianças e vivências espaciais em tempos de confinamento e pandemia.** Paizinho, 2020a. Disponível em: <https://paizinhovirgula.com/criancas-e-vivencias-espaciais-em-tempos-de-confinamento-e-pandemia/>. Acesso em: 11 jun. 2021.

_____. **As lógicas e autorias infantis:** Cartografia com as crianças. [S. l.]:

Livetate, 23 de jul. 2020b. 1 vídeo [1h:09 min]. Live.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LnP3ue28x64&t=1s>. Acesso em: 11 jun. 2021.

_____; PAULA, Sara Rodrigues Vieira de. **As crianças, os cantos, os debaixo e os atrás:** crônicas de vivências espaciais. Signos Geográficos, Goiânia-GO, v. 2, 2020.

Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/61344>. Acesso em: 16 jul. 2020.

MELLO, Marisol Barenco de. **O amor em tempos de escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotski. Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra**. 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1055>. Acesso em: 15 ju. 2021.

_____. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

_____. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2012.

_____. **Romper práticas medicalizantes: um desafio para Educação**. 2015. Disponível em: <https://youtu.be/5b18HUIJ69LI>. Acesso em: 4 jan. 2018.

THEVES, Denise W. **Pelos labirintos da docência com os fios de Ariadne**: geografia e existência que (trans)formam a mim e meus alunos. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2018.

TUNES, Elizabeth; PRESTES, Zoia. O bom, o mau e o feio. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch (Org.). Trad. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; Cláudia da Costa Guimarães Santana. **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p. 7-15.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a História do comportamento: O macaco, o Primitivo e a Criança**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico, livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Trad. de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

_____. **Quarta aula**: a questão do meio na Pedologia. 2010. p. 681-701. Disponível

em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/issue/view/3464>. Acesso em: 8 jun. 2021.

BAIRRO-VIVÊNCIA

*Encontrando crianças, desenhos e Lev Vigotski
nas geografias de um bairro de Juiz de Fora-MM*

CARLA CRISTIANE NUNES NASCIMENTO

O desenho, como linguagem, é capaz de comunicar acerca de experiências humanas sobre e com o espaço e nos despertar a repensar conceitos tradicionais na Geografia, como o de bairro, evidenciando, desse modo, a necessidade de sua revisão nessa ciência.

Considerando a potencialidade do desenho, junto com vinte crianças, entre oito e doze anos, moradoras do bairro Dom Bosco, município de Juiz de Fora, estado de Minas Gerais, com seus desenhos e com suas falas, é que a pesquisa da qual se origina este artigo foi desenvolvida¹.

Estar com essas crianças, com elas andar, e por elas ser guiada, durante o período de doutoramento, foi uma grata experiência, o que possivelmente pode ser mais bem compreendido por aqueles que escolhem e acolhem respeitosamente as crianças como sujeitos de suas pesquisas acadêmicas.

1 Tese de doutorado defendida pela autora, em 2017, sob o título “Geografia da Infância e Bairro-Vivência das Crianças Moradoras do Bairro Dom Bosco em Juiz de Fora/MG, na Aurora do Século XXI”. Contamos com a orientação do Professor Doutor Júlio César Suzuki, para o qual queremos registrar, também aqui, nossa gratidão por acolher nossa pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo.

Durante esse período com as crianças, redescobrimos os trabalhos de Vigotski, nos deparamos com o conceito de *Vivência* e vislumbramos as possíveis aproximações entre o pensamento desse teórico e de seus colaboradores com a Geografia, resultando no que viemos a chamar de *Bairro-Vivência*. Com isso, alinhamo-nos teórico-metodologicamente a um campo de estudos com movimento ascendente no Brasil que vem se tornando conhecido como *Geografia da Infância*.

Para tratar deste tema, neste artigo² usaremos um recurso que chamaremos de “três encontros”, como uma estratégia de organização textual, uma vez que esses encontros se sobrepõem, formam uma unidade, sendo impossível isolá-los um dos outros. O texto tem por objetivo destacar o alinhamento teórico-metodológico de nossa pesquisa com o pensamento de Vigotski e com a Geografia da Infância, o que ocorreu a partir do encontro com as crianças, seus desenhos e suas geografias.

2 Parte do material aqui exposto já foi apresentado ao público em momentos anteriores, com distintos enfoques e em outros formatos, em eventos acadêmicos e artigos, podendo ser conferido em NASCIMENTO e SUZUKI, 2016; 2019; 2020.

O encontro com as crianças

Fotografia 1 – “...uma criança os guiará”³



Foto: Carla Cristiane Nunes Nascimento. Julho de 2015.

Fonte: Arquivo Pessoal.

Conforme o Plano Diretor de Juiz de Fora e para os órgãos municipais de planejamento urbano⁴, o bairro Dom Bosco encontra-se na Região de Planejamento conhecida como Centro.

Uma das versões sobre a origem do bairro o coloca no primeiro quartel do século XX, atrelado aos grandes contingentes de negros que rumaram em direção à cidade, após o arrefecimento da cafeicultura no município. Conforme aponta Oliveira (2000), for-

3 “Uma criança os guiará” ou “um menino pequeno os guiará” compõe uma passagem registrada no livro bíblico de Isaías, cuja autoria é creditada ao profeta hebreu que nomeia o livro e que viveu a segunda metade do século VIII a. C., num contexto assaz violento, de guerras, de dominações, de perdas de territórios e de vidas – conforme narrativa do próprio livro e comentários em Carson *et al.* (2009).

4 Como a Secretaria de Desenvolvimento Social (SDS) e a Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG).

mam-se “verdadeiras ilhas em torno da área central. Surgem bairros como o São Benedito (antigo Arado) e o Dom Bosco (Serrinha), dentre outros; sem, contudo, possuírem a mínima infraestrutura urbana, a exemplo do acesso à rede de água, esgoto, iluminação pública etc.” (OLIVEIRA, 2000, p. 65)⁵.

Com o decorrer do tempo, muitos equipamentos urbanos públicos e privados foram instalados no entorno do bairro. Dentre eles, destacamos alguns: a Universidade Federal de Juiz de Fora⁶, a Empresa Brasileira de Pecuária e Abastecimento (Embrapa Gado de Leite), a Sede Campestre do Serviço Social da Indústria (SESI), o Hospital Monte Sinai (o qual teve parte mostrada na fotografia 1) e o Shopping Independência.

Não obstante tantos investimentos na região, a população residente no Dom Bosco ficou à margem dos benefícios, necessitando tomar cada vez mais o chamado Alto Dom Bosco, onde “há ocorrência de ocupações em encostas muito íngremes, que se constituem em áreas de risco” (JUIZ DE FORA, 2006, p. 60). O *Plano Diretor de Desenvolvimento de Juiz de Fora* assinala que o bairro Dom Bosco é uma Área de Especial Interesse Social (AEIS). “Essas áreas caracterizam-se pela existência de assentamentos subnormais desprovidos dos padrões mínimos de infraestrutura (água, luz, esgoto, acessibilidade e habitabilidade), o que as coloca numa condição de segregação social” (JUIZ DE FORA, 2004, p. 90).

5 Há outras versões, algumas contraditórias a esta e outras complementares. Uma delas diz que o Dom Bosco, antes de se tornar um bairro da cidade, abrigou negros recém libertos da escravidão que permaneceram no local após a falência de uma fazenda que ali existia. Essa explicação se aproxima do que diz Mariosa (2009). Outra versão nos foi contada, em entrevista, por Maria Inêz Beghelli, neta de Vicente Beghelli e moradora do bairro Dom Bosco. Ela nos informou que seu avô, imigrante italiano estabelecido em Juiz de Fora, foi quem começou a lotear o bairro e a vender os lotes, a preços módicos. Segundo a informante, os operários empregados principalmente na indústria têxtil eram a maioria dos compradores.

6 A chegada da UFJF, na década de 1960, entre outras coisas, impulsionou a construção da Avenida Independência, uma das mais extensas e importantes da cidade. Essa avenida teve seu nome mudado, recentemente, para Av. Itamar Franco.

Nesse contexto, onde estão as crianças? Em toda parte! No *shopping* e nos casebres. Na universidade e nas ruelas. Encontrar crianças no bairro Dom Bosco não seria uma tarefa difícil nem mesmo para o mais inexperiente dos investigadores. E, diante dessa realidade, não buscamos os sujeitos da pesquisa em qualquer instituição que frequentassem, fosse a escola⁷ ou instituições não governamentais e religiosas, essas últimas muito presentes no bairro. Os encontros aconteciam nas ruas do bairro e, às vezes, na casa das crianças⁸. Mas também aconteciam onde não imaginávamos encontrá-las, como pode ser visto na fotografia 1⁹.

Principalmente aos finais de semana, as ruas sempre estavam repletas de crianças, sempre em grupos, envolvidas em algum jogo ou brincadeira de rua, fizesse chuva ou sol, literalmente. Jogos e brincadeiras, às vezes, coexistiam, outras vezes eram revezados, a depender do espaço demandado. O futebol predominava. A conhe-

7 Grande parte das pesquisas no Brasil que envolve crianças se dá nas instituições educacionais que elas frequentam, talvez até mesmo pela forte associação já estabelecida entre crianças e escolas. Apesar de serem trabalhos muito interessantes e importantes para repensar a instituição escola, pensamos que há necessidade de mais pesquisas com crianças fora destes espaços escolarizados. A escola pode ser um dos espaços importantes para a criança, mas não necessariamente o mais importante, nem o que ela passa mais tempo. Trabalhos que privilegiem outros espaços, outras relações são fundamentais para o avanço da compreensão da relação criança-espço.

8 Entendemos que as crianças precisavam dizer se queriam ou não participar da pesquisa. Contudo, defendemos que os pais como responsáveis e protetores, *a priori*, delas, precisam ser aqueles que autorizam ou não o contato e a execução da pesquisa diante do seu desejo expresso. Mesmo que a autoria seja das crianças, compreendemos que a autorização é dos pais ou de um outro responsável legal. Sobre o assunto, ver também o que diz KRAMER, 2002.

9 A fotografia mostra a entrada de um menino morador do bairro Dom Bosco nas dependências do Complexo Hospitalar Monte Sinai. Estávamos no hospital no momento do ocorrido. Como o menino conseguiu driblar a segurança do hospital? Nós precisamos de nos identificar para entrar, além de mostrarmos guia para um exame. Além de fotografarmos, ficamos observando o garoto sair. Ninguém mais o viu. Em sua saída, tendo na mão uma lata com linha enrolada em seu exterior, o interpelamos. Ele conversou rápido conosco porque seus amigos estavam esperando-o bem no alto do morro, onde soltavam pipas e papagaios no momento. Ele disse que uma pipa tinha caído no Hospital e ele havia ido buscar. Perguntamos se a busca tinha tido sucesso, ele disse que não, apontou para sua casa no morro e se foi, correndo encontrar os amigos.

cida ‘Rua do Campinho’ estava sempre dominada por grupos, geralmente jogando futebol, sempre com público, crianças e adultos¹⁰. As ruas ainda têm esse sentido do encontro no bairro Dom Bosco e isso emerge com muita força (CARLOS, 2007).

O primeiro encontro, contudo, se deu em outra rua, a Rua Borda da Mata. Ali, com nossos olhos, vimos uma rua muito íngreme e estreita, sem saída, com uma grande quantidade de lixo acumulado em seu final – onde se tem um buraco provocado por deslizamento de encosta e que se tornou uma área de lazer apropriada pelas crianças, nomeada por elas de “Buracão”. Já com os olhos das crianças, vimos coisas a mais. Faz parte do dia a dia delas saltarem “papagaio” nesta rua, e isto pode ser notado nos emaranhados de linhas e vestígios das pipas nos fios elétricos. Também faz parte o descerem o “Buracão” para buscarem uma pipa perdida, subirem escalando, usando os galhos para se segurarem. E se tem alguém observando, então, este é observado também, e as aventuras no “Buracão” ganham mais intensidade.

Foi ali na Rua Borda da Mata que se deram acontecimentos-chave para a pesquisa. O primeiro encontro foi marcado com Emílio, um menino de 10 anos, que sempre estava ali na rua com seus amigos. Pretendíamos fazer o teste-piloto da pesquisa apenas com ele, visando afinar uma entrevista semiestruturada que ocorreria com uma criança por vez. Até começamos apenas com ele. Mas, logo a pequenina sala de sua casa estava cheia de outras crianças. Sua irmã de 8 anos, Laura, opinou sobre o desenho de Emílio: “*Dom Bosco não é assim*”. Laura também começou a desenhar. Por sua vez, amiguinhos de Emilio e Laura, que já estavam por ali, também nos pediram folhas e começaram a se apropriar do

10 Oficialmente, o nome registrado na Prefeitura de Juiz de Fora é Rua João Beghelli. Vários moradores do bairro Dom Bosco, de faixas etárias distintas, nos falaram da Rua do Campinho ou da Rua do Conjunto, onde se localiza o Conjunto Habitacional Santo Agostinho. Seu uso é como um campinho de fato, como espaço de brincar.

espaço da sala. Desespero pelo inesperado. Como declara Martins Filho (2011, p. 83-84):

No Brasil, é muito nova entre pesquisadores a preocupação de desenvolver metodologias de pesquisa que levem o adulto a escutar o ponto de vista das crianças, ou ainda que considerem as crianças como informantes e interlocutoras competentes para falarem de si mesmas durante a coleta dos dados. Se, tradicionalmente, desenvolver pesquisas *sobre* as crianças já gerava enfrentamentos e muitos desafios ao pesquisador, o que dizer do propósito de desenvolver práticas metodológicas de pesquisa *com* as crianças desde tenra idade? [...] De fato, a decisão de desenvolver práticas de metodologias que tomam as crianças como protagonistas do processo não é algo simples. Ao contrário do que se pensa, mesmo estando diante de um movimento de pesquisas que inclui as crianças como sujeitos participantes do processo metodológico, o desenvolvimento de metodologias e procedimentos de pesquisa com crianças ainda é um campo incipiente (MARTINS FILHO, 2011, p. 83-84).

Contrariados, admitimos nossa perda de controle, resolvemos aceitar que nossos caminhos da pesquisa estavam sendo questionados desde o primeiro encontro. O estar juntos era um elemento fundamental. Até tentamos separar as crianças nesse primeiro encontro, mas logo notamos que isso seria fabricar um contexto. As ruas, em todos nossos trabalhos de campo, estavam sempre repletas de crianças, sempre em grupos. Ruas muito íngremes eram transformadas em campos de futebol e usufruídas coletivamente. As casas que visitamos, da mesma forma, sempre estavam cheias de pessoas, familiares e agregados, que com muita liberdade transitavam pelos cômodos. Estranho para nós e familiar para eles.

O encontro com os desenhos

Além de a forma das crianças se organizarem ser distinta do que prevíamos, seus desenhos também o eram. Os desenhos vieram nos mostrar que o Dom Bosco era outro bairro, elementos que, para nós, certamente, faziam parte de outros bairros apareciam como espaços próximos, íntimos para as crianças.

Coletividade e a força do bairro saltaram dos desenhos. Seabra (2001) chama a atenção para o fato de que os “condomínios fechados”, de um lado, e os “conjuntos populares”, de outro, se multiplicam nas cidades médias e nas metrópoles, contrapondo-se à ideia de coletividade e bairro. Na contramão disso, então, se encontra o bairro Dom Bosco. Foi a partir dos desenhos das crianças que começamos a vislumbrar tanto a existência de vários Dom Bosco, várias territorialidades – entendidas como formas de apropriação do bairro, como também a visualizar que todos esses bairros estão atrelados às vivências em grupos.

Foi nesse encontro com os desenhos que pudemos ver, por exemplo, que a ideia de bairro Dom Bosco para o menino Emílio de 10 anos incluía a paisagem que ele vê de sua rua: um “outro bairro” e uma escola azul. Isso é muito interessante. Quem de nós, geógrafos e professores de Geografia, pensaria que num estudo em um determinado bairro, uma paisagem que se visualiza ao longe apareceria como resposta àquela pergunta inicial de como é morar no bairro?

E por falar em pergunta inicial, percebemos que uma resposta, à pergunta que não fizemos, começava a surgir nos desenhos. Para além do que é **morar** no bairro na perspectiva das crianças, surgiu com muita força, nos desenhos e falas, **o que é** o bairro para aquelas crianças. Esse encontro com os desenhos muda, assim, a nossa questão de investigação que viria a nortear toda a pesquisa.

Como narramos um pouco de nosso encontro com Emílio e Laura, traremos aqui seus desenhos, produzidos no contexto daquele encontro. Também traremos o desenho de Fabiana, moradora da Rua Pirapora, que, além do desenho, nos brindou com bastante conversa sobre suas vivências em grupo, em casa, na rua e no seu bairro.

Desenho 1 – DOM BOSCO por Emílio – 10 anos

Emílio iniciou a produção de seu desenho com alguns morros e, num desses morros, desenhou uma construção que, logo, fez questão de explicá-la. Ele nos disse “**Não se preocupa não**”, largando o desenho e nos chamando para o lado de fora da casa. Daí continuou: “**É a paisagem que vejo daqui**”; e nos mostrou uma escola localizada no bairro Santa Cecília, a qual, posteriormente, ele pintou toda de azul mais escuro, contrastando com o azul mais claro com que pintou os morros.

Laura estava ali à espreita o tempo todo. Como dissemos, foi a primeira a opinar sobre o desenho do irmão, dizendo “**o Dom Bosco não é assim**”. Apropriou-se dos papéis e lápis e logo estava ela desenhando o *seu* Dom Bosco.

Desenho 2 – DOM BOSCO por Laura – 8 anos

Apontamos para onde havia o desenho de uma menina de vestido vermelho e perguntamos quem era. Laura respondeu que era ela em sua piscina: **“Ela não existe, mas vou ganhar de presente de minha mãe”.**

Desenho 3 – DOM BOSCO, por FABIANA – 9 anos

“Eu desenhei a casa da minha tia, da minha mãe, da minha vó, da minha outra tia, da vizinha...”

Você mora com quantas pessoas na sua casa, Fabiana?
[perguntamos].

“Ih!... Nem dá pra contar [começou a contar nos dedos]... Minha mãe, cinco irmãos, dois sobrinhos, comigo oito... Lá tem três cômodos.”

“Desenhei a Rua Pirapora.”

“Desenhei essas estrelas e esse sol, porque o céu fica lindo!”

“O meu sonho era morar em outro lugar, onde tem gangorra, escorregador e piscina.”

“Queria ter uma piscina aqui no terreno. Eu ia chamar todo mundo. A piscina vai ser de todo mundo.”

“A Universidade também é bom. Lá tem pé de ameixa. A gente come ameixa.

A gente fica pescando até o guarda aparecer.”

“Aquele lago é perigoso, vocês sabem, né?” [entreviemos].

“Meu irmão nada lá. Saiu no jornal. Meu irmão, os menino do Chapadão. O Valdiney foi nadar lá e chegou em casa sem roupa... Um dia, o Valdiney afogou, os meninos do Chapadão ajudou ele [...]. A mãe dele deu nele.”

Talvez a mãe do Valdiney tenha sido a última a saber das aventuras que se davam no lago da UFJF. Já fazia um tempo que havíamos encontrado muitas crianças por ali numa tarde de verão.

Fotografia 2 – Tarde quente? É dia de “piscina“.



Foto: Clériston Nascimento. 2012. Trabalho de Campo.

Fonte: Arquivo da autora.

Ao trabalhar com os desenhos, tínhamos como ponto de partida que a criança, sujeito concreto, histórica, geográfica e culturalmente produzido e produzindo, era quem criava e assim deveria falar sobre seu desenho. Destarte, desenho e fala não podem ser tomados separadamente neste trabalho. Havia todo um contexto material que já dizia muitas coisas, as formas marcadas no espaço eram muito contundentes. Contudo, o que estamos frisando é que sem as falas das crianças, não ficamos buscando formas de adivinhar ou deduzir o que os desenhos poderiam ou pareciam querer dizer. Sarmiento (2011) aqui pode trazer densa contribuição:

Com efeito, o desenho infantil é interpretado no interior de uma perspectiva que [...] em geral ignora a condição social e cultural de inserção das crianças, promovendo uma visão abstracta e essencialista da infância. Desligado da análise das suas condições socioculturais de produção, o desenho infantil é predominantemente analisado como a marca de um indivíduo que *tipifica* a condição da criança e “permite” ler a característica desenvolvimental em cada etapa concreta da vida. Esta abstracção generalizante escamoteia as condições sociais e culturais em que tem lugar a produção do desenho infantil (SARMENTO, 2011, p. 35).

A partir das considerações de Sarmiento (2011) foi também que compreendemos o desenho como:

uma produção simbólica de um grupo social de tipo geracional – a infância –, que possui um estatuto específico na sociedade, e que, embora partilhe com os outros grupos geracionais as formas culturais múltiplas e complexas socialmente presentes, apresenta, igualmente, elementos culturais não redutíveis a essas formas, mas dependentes da condição infantil (SARMENTO, 2011, p. 29).

Passamos, a partir desse segundo encontro, a considerar os desenhos das crianças participantes tanto como produção de crianças do bairro Dom Bosco como quanto produção da infância.

O encontro com Lev Vigotski

Tanto na Sociologia quanto na Antropologia, pesquisadores já haviam se despertado para o fato de que se as crianças são protagonistas e participantes da vida em sociedade, devendo assim também ser consideradas nas pesquisas (MARTINS, 1993; MARTINS 2009; FERNANDES, 2004; PINTO, 1999; SARMENTO, 2005; SARMENTO, FERNANDES e TOMÁS, 2007; QVORTRUP 2010a, 2010b, 2011). Precisamos pontuar que nosso encontro se deu primeiramente com a Sociologia e a Antropologia da Infância e, posteriormente, com o pensamento de Lev Vigotski via um grupo de pesquisas em Geografia da Infância¹¹ num momento de encruzilhada de nossa pesquisa.

Os trabalhos mais recentes da Geografia da Infância no Brasil têm estabelecido profícuo e intenso diálogo com a Teoria Histórico-cultural de Lev Vigotski e de seus colaboradores¹². Estudiosos brasileiros vêm se debruçando sobre o legado deste intelectual, revisitando-o (DUARTE, 2001; PRESTES, 2010); e os pesquisadores da Geografia da Infância também estão nesse movimento, aprofundando-se no estudo das crianças e das infâncias, dado que, há algum tempo, o desafio de compreender suas espacialidades/geograficidades são patentes.

Nesse espaço, caixas de plásticos tornam-se carros, são abertas passagens para outros mundos, tampas de panelas transformam-se em mapas, pernas se perdem na grama. É um espaço que permite encontrar a história humana, a sua cultura, a sua história própria e a singularidade de cada um de nós. Por isso, se falamos da criança e sua condição histórica, não podemos negar a criança e sua condição geográfica[...]

11 A *Geografia da Infância* inicia seu processo de consolidação no Brasil, como um campo de pesquisa e objeto de grupos de estudo, no início do presente século. Jader Janer Moreira Lopes, que muito contribuiu com nossa pesquisa, coordena o Grupegi – Grupo de Pesquisas em Geografia da Infância, atualmente na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

12 Aleksandr Romanovitch Luria e Aleksei Nikolaievitch Leontiev, especialmente.

O trabalho que temos feito há alguns anos demonstra que as crianças vivem o espaço em sua plenitude geográfica, estão presentes nas paisagens, deixando suas marcas, e constroem/destroem suas formas, estabelecem lugares e territórios, vivem seus afetos, seus desejos, seus poderes, autorias e heteronomias. Inventam-nos, arquitetam e des-arquitetam, aceitam-nos, negam-nos, seja no campo da percepção ou da representação. Se a ciência geográfica desdobra o espaço como estratégias para compreensão e interpretação, na criança todas essas dimensões se encontram, criando a condição geográfica de suas existências.

Basta olhar os mapas, os desenhos do mundo, dos lugares, dos locais feitos pelas crianças, são as totalidades que buscam representar, são “grafias” das “geos” que ocupam e vivem. As cartografias concebem os movimentos, coisas que teimam em esconder são explicitadas, como os pés das mesas, que vistas de cima, tendem a fugir, mas as crianças fazem questão de dizer que estão ali, e os fazem abertos, vazando pelas beiradas. Se nem o movimento pode ficar de fora, por que ficariam os pés ou as rodas dos carros vistos de cima, na dita visão do mapa? (LOPES, 2009, p. 127-129).

Para a Geografia da Infância, o conceito de Vivência em Vigotski tem ganhado centralidade. Vivência é uma tradução da palavra russa *Perejivanie*, empregada por Vigotski (DELARI JR, 2009) – e, possivelmente, a melhor tradução para exprimir a unidade entre a criança e o meio (PRESTES, 2010). Conforme Toassa (2009; 2014) e Toassa *et al* (2010), esse conceito foi se transformando e ganhando densidade em Vigotski e tornou-se chave em seu pensamento para expressar a unidade de análise criança/meio – diferenciada de uma análise de elementos estanques: criança e meio.

Nas palavras de Vigotski, nos idos de 1933 e 1934:

Podemos señalar [...] la unidad para el estudio de la personalidad y el medio. [...] La vivencia del niño es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir que representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridad del propio niño. La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo. Por tanto, en el desarrollo, la unidad de los elementos personales y ambientales se realiza en una serie de diversas vivencias del niño. La vivencia debe ser entendida como la relación interior del niño como ser humano, con uno y otro momento de la realidad. Toda vivencia es una vivencia de algo. No hay

vivencias sin motivo, como no hay acto consciente que no fuera acto de consciência de algo. Sin embargo, cada vivencia es personal [...].

La vivencia posee una orientación biosocial, es algo intermedio entre la personalidad y el medio, que significa la relación de la personalidad con el medio revela lo que significa el momento dado del medio para la personalidad. La vivencia determina de qué modo influye sobre el desarrollo del niño uno u otro aspecto del medio [...].

Si tuviéramos que formular una tesis formal, un tanto generalizada, sería correto decir que el medio determina o desarrollo del niño a través de la vivencia de dicho medio [...] (VIGOTSKI, 2006, p. 383).

Vigotski (2006) pontuou que o estudo individualizado das partes envolvidas, a saber o meio e a criança, e, depois, o estabelecimento de relações e afetações mútuas, entre ambos, seria menos complexo e traria menos questões difíceis a se tratar. Provavelmente, teríamos respostas mais rápidas às perguntas sobre de que forma o meio influencia ou determina a criança e de que forma esta, por sua vez, influencia ou determina o meio, mas Vigotski insiste no desafio da unidade.

Essa unidade traduz-se no conceito de Vivência e vem para abarcar a criança com seu desenvolvimento e o meio ofertado e ainda a interpretação que a criança faz desse meio. A Geografia da Infância começa a compreender que, se o meio, inclusive o geográfico, influencia o ser humano, este, por sua vez, exerce ação sobre o meio, criando um novo meio para a sua existência.

Para Vigotski (2010), a criança enraíza o meio ofertado, mas também responde ao meio com algo, interpretando-o com novas combinações, criando sobre bases preexistentes, porque também é um sujeito histórico.

Os desenhos nos despertaram para pensar mais detidamente sobre uma relação criança/espacialidade que inclui artefatos histórico-culturais concretos e também imaginários. Imaginários que, contudo, têm sua existência concreta, não são delirantes, e são tra-

zidos à tona em novas recombinações na atividade imaginativa e criadora, como Vigotski (2009) considera.

Buscamos compreender melhor a imaginação presente nos desenhos com Mèredieu (1978) e Derdyk (1989) e, com o tempo, com esse novo encontro, assumimos como premissa maior que o desenho é uma reelaboração criadora e não uma cópia da realidade circundante (VIGOTSKI, 2009).

Esse encontro com Vigotski e a aproximação do conceito de Vivência como unidade criança/meio desvelaram novos bairros Dom Bosco para nós. O *Bairro-Vivência* foi o conceito que construímos e que compreendemos responder o que é o bairro Dom Bosco para as crianças que o habitam. Consideramos que o *Bairro-Vivência* também é uma estratégia, uma forma de uso do espaço onde falta espaço. Indo além do bairro administrativo, onde se mora, se vivencia muito mais! O bairro ofertado, aquele que muitas vezes é considerado o bairro das ausências, se encontra com o bairro apropriado pelas crianças cheias de vida e com suas lógicas de definição do bairro. Eis o *Bairro-Vivência!*

O bairro que só é possível na unidade criança/meio, quando o bairro são as crianças e as crianças são o bairro, um produzindo o outro dialeticamente, continuamente, esse é o *Bairro-Vivência*.

Vigotski fala de um meio concreto ao elaborar seu conceito de Vivência. Com o *Bairro-Vivência* compreendemos que a Geografia tenha uma contribuição, intransferível, aos estudos histórico-culturais de Vigotski e seus colaboradores. Compreendemos que o conceito de Vivência porta uma espacialidade inegável. Mais uma possibilidade de diálogo se abre nesse momento que a Geografia, e não apenas a Geografia Escolar, passa a incorporar os estudos de Vigotski a seus pesquisas.

Considerações finais

Há muitos anos, em nossas andanças, tivemos nossa curiosidade aguçada sobre como era morar no Dom Bosco sob o ponto de vista de crianças habitantes desse bairro – um bairro com tantas peculiaridades, extremamente empobrecido e cercado, literalmente, por empreendimentos de elevado custo. Mas, se a pesquisa era com as crianças, tivemos que ouvir e acatar que o bairro delas era outro, ou outros, e diferiam do nosso, tanto nos limites como na inclusão de artefatos imaginários.

As crianças do bairro Dom Bosco, com quem nos encontramos, situam-se num momento de intensas descobertas e novos desdobramentos nos estudos da infância no mundo e disto também são protagonistas, o que pode ser demonstrado no próprio fato de assumirmos a preposição *com* e não *sobre*. Para muito além de uma substituição de preposições, foi preciso reconhecer que estávamos pesquisando junto com pessoas que pensam e falam, que têm vozes e opiniões, que concordam ou discordam, que se contradizem, tem mecanismos de defesa, riem, fazem escolhas, possuem peculiaridades de sua condição geracional, tem seus códigos que só o grupo compreende, enfim, que são seres humanos completos.

O *Bairro-Vivência* demonstrou que as crianças, de fato, são também a sociedade, não um vir-a-ser. Elas são com o bairro e o bairro é com elas. Elas se apropriam de espaços não pensados para elas, não delas, e fazem deles o seu bairro. Essa ação inegável com o espaço, esse protagonismo geográfico ficou patente. O *Bairro-Vivência* é uma possível resposta para o que o bairro é com as crianças.

REFERÊNCIAS

- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.
- CARSON, D. A. *et al.* **Comentário bíblico**: Vida Nova. São Paulo: Vida Nova, 2009.
- DELARI JÚNIOR, Achilles. Nota de rodapé – Tradução instrumental para fins didáticos: VIGOTSKI, L. S. A crise dos sete anos. 2009. Traduzido de:

VIGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. p. 377-386.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

JUIZ DE FORA. **Plano Diretor de Desenvolvimento de Juiz de Fora** – Diagnóstico. Juiz de Fora, 2004.

JUIZ DE FORA. **Atlas Social – Juiz de Fora**: diagnóstico. Juiz de Fora, 2006.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: algumas questões éticas relativas à prática de pesquisa com crianças. *In*: MONTEIRO, R.A.; FICHINER, B.; FREITAS, M.T.A. (Orgs.). **Crianças e Adolescentes em Perspectiva**: A ótica das abordagens qualitativas. Juiz de Fora: Feme, 2002 [cd rom].

LOPES, Jader Janer Moreira. O ser e o estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. *In*: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de. **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

MARTINS, José de Souza. Regimar e seus amigos. A criança na luta pela terra e pela vida. *In*: MARTINS, José de Souza (Coord.). O massacre dos inocentes. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARTINS, José de Souza. Fronteira: A degradação do outro nos confins do humano. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças na Anped. *In*: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARIOSA, Gilmar Santos. **Negras memórias da ‘Princesa de Minas’**. Juiz de Fora: Funalfa, 2009.

MERÈDIEU, Florence. **O desenho infantil**. Trad. Álvaro Lorencini e Sandra Nitri. São Paulo: Cultrix, 1974.

NASCIMENTO, Carla Cristiane Nunes. **Geografia da infância e Bairro-vivência das crianças moradoras do bairro Dom Bosco em Juiz de Fora/MG, na aurora do século XXI**. 2016. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

NASCIMENTO, Carla Cristiane Nunes; SUZUKI, Júlio César. A reafirmação do bairro na Geografia do século XXI: o *Bairro-Vivência* de crianças moradoras do Dom Bosco em Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. **Meridiano** – Revista de Geografia, Buenos Aires: Centro de Estudios Alexander von Humboldt, n. 5, p. 51-70, 2016. Disponível em: <http://www.revistameridiano.org/n5/03/>.

NASCIMENTO, Carla Cristiane Nunes; SUZUKI, Júlio César. As crianças do/no urbano, o urbano das/nas crianças: Geografia da Infância no bairro Dom Bosco em Juiz de Fora-MG e a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. In: SUZUKI, Júlio César; ARAÚJO, Valterlei Borges de; BITELLI, Fábio Molinari (Orgs). **Campo e Cidade na América Latina**. São Paulo: USP, 2019.

NASCIMENTO, Carla Cristiane Nunes; SUZUKI, Júlio César. Desenhando vivências: desenhos de um bairro sob a perspectiva da geografia da infância. **Building the Way**. Goiânia. v. 10 n. 1, p. 67-81, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/buildingtheway/article/view/10583>.

OLIVEIRA, Mônica Ribeiro de. Famílias solidárias e desafios urbanos: Os negros em Juiz de Fora. In: BORGES, Célia Maia (Org). **Solidariedades e conflitos**: histórias de vida e trajetórias de grupos em Juiz de Fora. Juiz de Fora, UFJF, 2000.

PINTO, Manuel. **A Infância como Construção Social**. In: Pinto, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As Crianças**: contextos e identidades. Braga: Bezerra Editora, 1999.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. Brasília, 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010a.

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 777-792, set./dez. 2010b.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Educação, Sociedade e Culturas**. 2007, n. 25, p. 136-206.

SARMENTO, Manuel Jacinto; Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia

Dias. Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEABRA, O. C. L. Urbanização e fragmentação: apontamentos para estudo do Bairro e da memória urbana. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS LATINO AMERICANOS, 8., 2001. **Anais...** Santiago: Universidade do Chile, 2001. 9 p. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal8/Geografiasocioeconomica/Geografiaurbana/74.pdf>. Acesso em: set. 2016.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. São Paulo, 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo.

TOASSA, Gisele. Relações entre comunicação, vivência e discurso em Vigotski: observações introdutórias. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 39, 2014, p. 15-22.

TOASSA, Gisele *et al.* As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semiónovitch. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Trad. Márcia Pileggi. **Psicologia USP**, São Paulo, 21(4), p. 681-701, 2010.

ENSINO DE GEOGRAFIA COM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Reflexões acerca da mediação didática a partir
dos pressupostos da teoria histórico-cultural¹*

FABIANA RODRIGUES OLIVEIRA QUEIROZ

Palavras iniciais

As questões relacionadas ao ato de ensinar, e ensinar Geografia, vêm nos acompanhando desde o início de nossa atividade docente, quando nos deparamos com inúmeras variáveis, como a necessidade de pensar a relação ensino-aprendizagem com crianças e adolescentes. Isso ocorre porque entendemos que a Educação, em especial a Educação Geográfica, ocupa um lugar importante nos processos de humanização e de uma possível leitura do mundo.

Esses fatores nos conduziram à realização de uma investigação pautada na relação das crianças com o espaço escolar e o uso das mídias e tecnologias (QUEIROZ, 2015). Leituras preliminares na área nos deu indicativos de que existia uma carência de estudos relacionados à Geografia ensinada-aprendida com as crianças. Destacamos que ser criança é por nós interpretado como uma con-

1 O referido trabalho é um recorte da pesquisa de doutorado intitulada **A paisagem do Cerrado cabe em um desenho? Uma proposta metodológica do conceito paisagem-lugar para a mediação didática da Geografia dos anos iniciais**, defendida em 2020 no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás (UFG), sob a orientação da professora doutora Adriana Olívia Alves.

dição que extrapola a demarcação da idade, o que se traduz na ideia de que nos anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental é possível termos estudantes que se identificam ou não como crianças, o que também justifica a necessidade de se efetuar pesquisas com elas.

Assim, durante a realização do doutorado, a mediação didática emergiu como categoria analítica que, do ponto de vista da educação escolarizada, melhor responde à premissa de que as relações que marcam o percurso escolar precisam incorrer pela ótica da reciprocidade entre o ensino do professor e a aprendizagem do estudante, pois os processos de mediação que se dão no âmbito pedagógico, assim como os de apropriação de conhecimentos geográficos, implicam sempre um modo de participação e apropriação dos elementos presentes na cultura e na história.

Essas considerações iniciais nos direcionam a duas importantes ponderações. A primeira delas é a aposta na relevância da Geografia como uma forma potente para se efetuar uma leitura crítica e reflexiva da realidade, por propiciar modos específicos de pensar e raciocinar a espacialidade, mas que ainda precisa avançar nas investigações nos Anos Iniciais de escolarização. A segunda é que o exercício da docência geográfica com crianças passa por diferentes mediações, sendo a mediação didática, na perspectiva vigot-skiana, uma das mais importantes a se considerar.

Nessa direção, as reflexões que propomos desenvolver neste texto caminham entre a necessidade de se pensar o ensino de Geografia com crianças dos Anos Iniciais e a aposta na categoria da mediação didática, vinculada ao uso do desenho geográfico² e da paisagem do lugar. Para tanto, os pressupostos da teoria histórico-cultural são um importante referencial teórico que orienta esse processo. Assim, a estrutura que constitui este texto está subdividida da seguinte forma: a) Contextualização do cenário investiga-

2 Configura-se como uma linguagem do tipo gráfica presente no contexto da ciência geográfica e da Geografia escolar, convencionando nomeá-la de desenho geográfico.

tivo sobre mediação didática em Geografia nos Anos Iniciais; b) Constituição teórica do conceito de mediação didática e cognitiva; c) Ponderações sobre a possibilidade de ensinar Geografia com crianças, tendo a mediação didática como referência.

Mediação didática de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma breve contextualização do cenário

Como explicitado anteriormente, a categoria da mediação didática constitui-se uma das referências para pensarmos o ensino de Geografia com as crianças. No entanto, conhecer o que já tem sido produzido academicamente, em relação à temática, para que possamos apontar reflexões e que essas resultem em avanços. Para isso, estabelecemos uma investigação revisando teses e dissertações defendidas entre os anos de 1970 e 2019 no campo do Ensino de Geografia, com alcance em trabalhos relacionados aos estudos da Geografia da Infância³.

Com isso, buscamos contextualizar o cenário das produções acerca da mediação didática nos Anos Iniciais revelando a conceitualização de mediações didáticas e o desdobramento dessas mediações com crianças. Com esse intuito, procedemos à produção de um “estado do conhecimento”. Tal procedimento nos permitiu a realização de análise crítica das condições atuais do conhecimento produzido sobre o tema.

Nesse levantamento inicial, utilizando como palavras de busca os descritores apresentados no quadro 1, identificamos 78 trabalhos selecionados a partir da busca pelos descritores nos títulos das obras. No referido levantamento, a mediação foi o termo principal, sendo selecionado o material referente à mediação didática, pedagógica ou cognitiva, assim como aqueles vinculados ao ensino de Geografia, anos iniciais, e a Geografia da infância.

3 Os estudos nesta vertente consideram a relação das crianças com suas espacialidades e promove a compreensão das lógicas infantis por um viés espacial.

Quadro 1 – Descritores de busca que giram em torno de conceitos que marcaram a pesquisa de doutorado

Grande Área: Geografia	
Subárea: Ensino de Geografia	
Eixo 1 – Ensino de Geografia e Anos Iniciais	Eixo 2 – Geografia da Infância
Mediação / ¹ didática / pedagógica / cognitiva	Mediação / ¹ didática / ¹ pedagógica / cognitiva
Anos Iniciais / Ensino Fundamental I	Anos Iniciais / Ensino Fundamental I
Pedagogo – Geografia ²	Pedagogo – Geografia ²
Paisagem / Lugar	Paisagem / Lugar
Desenho	Desenho
Infância(s) / Criança(s)	Escola / Escolar

¹ A / (barra lateral) indica que a busca foi feita utilizando os termos tanto de forma individual quanto conjunta.

² Indica que a busca abarcou trabalhos sobre a atividade docente, em Geografia, do professor pedagogo.

Fonte e organização: Queiroz, 2020.

Posteriormente, foram lidos os resumos, os sumários das obras e ocasionalmente a introdução e capítulos das pesquisas que apresentaram discussões mais específicas sobre a mediação didática, as crianças, o uso do desenho e da paisagem nos Anos Iniciais, descartando os que caminhavam em outra direção. Como resultado, temos para as reflexões deste texto 13 trabalhos (Quadro 2), filiados a diferentes linhas teóricas.

Quadro 2 – Exposição de teses e dissertações sobre mediação didática, crianças, uso do desenho e da paisagem nos Anos Iniciais

Ano	Título – Pós-graduação/Área	Autor	D T	Instituição
2005	O lugar do desenho e o desenho do lugar no ensino de geografia: contribuição para uma geografia escolar crítica. Doutorado em Geografia.	Sergio L Miranda	T	UNESP/Rio Claro
2008	Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos: um diálogo com os professores. Mestrado em Educação.	Rita de Cássia B. de Freitas Araújo	D	UFJF
2011	O desenho e a trilha interpretativa como instrumentos de percepção e interpretação da paisagem urbana no Ensino de Geografia. Mestrado em Geografia.	Debora Lopes Francisco	D	UNESP/Rio Claro
2013	A mediação didática na construção do conhecimento geográfico: Uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do Ensino Médio e da potencialidade do lugar. Doutorado em Geografia.	Izabella P. Bento	T	UFG
2015	“Aqui não é lugar de entrar no Facebook, aqui é a escola! ”: Crianças, seus espaços vivenciais e usos das mídias e novas tecnologias no contexto educativo. Mestrado em Educação.	Fabiana Rodrigues Oliveira Queiroz	D	UFMT
2015	A Educação Geográfica com crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: As bases conceituais humanistas no Estudo do Lugar. Mestrado em Geografia.	Maria do S. P. de Souza Andrade	D	UFPI

Ano	Título – Pós-graduação/Área	Autor	D T	Instituição
2016	Geografia Escolar: crianças e infâncias no primeiro ano do Ensino Fundamental em Juiz de Fora (MG). Doutorado em Geografia.	Bruno Muniz Figueiredo Costa	T	USP
2016	O Ensino de Geografia e a mobilização de conceitos nos Anos Iniciais: uma leitura da paisagem a partir dos conteúdos Relevo-Solo-Rocha. Mestrado em Geografia.	Malu Itala A. de Souza	D	UFG
2017	O estudo do Meio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como possibilidade de entrelaçar a Geografia e a Educação Ambiental. Mestrado em Educação Ambiental.	Ana Paula B. Ramos	D	FURG
2017	A mediação didática no ensino de geografia: a construção do conceito território em sala de aula. Mestrado em Geografia.	Juliana Gomes da Silva de Melo	D	UFG
2019	A construção do conhecimento geográfico com alunos surdos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Doutorado em Educação.	Thabata F. de Oliveira	T	UFRJ
2019	Linguagem cartográfica e histórias infantis: a construção dos saberes geográficos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mestrado em Geografia.	Luana Maria Xavier Silva	D	UFG
2019	A construção do pensamento geográfico nos Anos Iniciais a partir do conceito de lugar. Mestrado em Ensino da Educação Básica.	Maria do Carmo Godoi	D	UFG

Fonte: Queiroz, 2020. Organização: Queiroz, 2021.

Para a análise das 13 produções, pautamo-nos na teoria discursiva de Mikhail Bakhtin (2006) para empreender “[...] uma leitura crítica que envolve tanto o que está escrito, como a capacidade de apreensão do contexto em que tal escrita se deu [...] trata-se de uma interpretação da escrita e do que não está escrito, feita por parte de quem faz a leitura” (CAVALCANTI, 2016, p. 401).

Como recorte dos resultados encontrados, temos aqui a apresentação de uma análise qualitativa organizada no quadro 3 a seguir, no qual sistematizamos os trabalhos em quatro (04) eixos temáticos de discussão⁴.

Quadro 3 – Análise qualitativa dos trabalhos selecionados

Eixos temáticos	Apontamentos relacionados aos trabalhos selecionados
1. Mediação didática em Geografia	Identificamos dois (02) trabalhos (BENTO, 2013; MELO, 2017), que desenvolveram discussões acerca da mediação didática a partir da teoria histórico-cultural e salientaram a relevância desse processo à constituição de conhecimentos geográficos. A primeira pesquisa voltada aos jovens escolares do Ensino Médio, e a segunda, aos adolescentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental II;
2. Crianças, escola, Geografia e ensino	Foram identificados seis (06) trabalhos nesta linha temática (ARAÚJO, 2008; QUEIROZ, 2015; ANDRADE, 2015; COSTA, 2016; RAMOS, 2017; OLIVEIRA, 2019), que consideram a dimensão escolar como integrante dos processos de construção do conhecimento, vinculada a relações e percepções que as crianças estabelecem com e no espaço geográfico. Os trabalhos caracterizam-se por apresentar discussões diversificadas, como a inserção das crianças no 1º ano de escolarização; o ensino com crianças surdas, as crianças em relação com as mídias, tecnologias e o espaço escolar; as crianças e a Educação Ambiental; e Alfabetização Geográfica.

4 Destacamos que existem trabalhos associados a mais de um eixo, por apresentarem centralidade em mais de uma temática.

Eixos temáticos	Apontamentos relacionados aos trabalhos selecionados
3. Linguagens e ensino de Geografia	Constatamos quatro (04) trabalhos (MIRANDA, 2005; FRANCISCO, 2011; QUEIROZ, 2015; SILVA, 2019), cujas investigações abarcaram as linguagens presentes e/ou necessárias ao contexto educacional dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Entre as linguagens, destacam-se a cartográfica, a literária, a do desenho, além das midiáticas e digitais. Uma exceção nesse grupo é o trabalho de Francisco (2011), que se dedicou ao Ensino Fundamental II, mas traz contribuições referentes à linguagem do desenho a partir da leitura da paisagem. São trabalhos que, em alguma medida, buscam pensar as diferentes linguagens como possibilidade de enriquecimento do ensino de Geografia.
4. Conceitos, conhecimentos ou saberes, pensamento e/ou raciocínio geográficos no ensino de Geografia	Nesta última linha temática, foram levantados oito (08) trabalhos (MIRANDA, 2005; FRANCISCO, 2011; BENTO, 2013; ANDRADE, 2015; SOUZA, 2016; MELO, 2017; GODOI, 2019; SILVA, 2019), que investiram esforços investigativos na análise de um ou mais conceitos da Geografia na constituição de conhecimentos ou saberes geográficos. Há, ainda, trabalhos que salientam a dimensão da construção do pensamento e/ou de raciocínios geográficos por meio do ensino de Geografia. O lugar é o conceito mais sublinhado nas pesquisas, seguido dos conceitos de território e paisagem.

Fonte: Queiroz, 2020. Organização: Queiroz, 2021.

A partir da análise destes trabalhos, constatamos a relevância e a contribuição teórica e metodológica que os estudos voltados à Geografia nos Anos Iniciais podem dar a esse seguimento do Ensino Fundamental. Entretanto, é evidente a lacuna existente quanto à compreensão da dimensão da mediação didática com as crianças e sobre a linguagem do desenho, com apenas três (03), que envolveram discussões sobre a temática do desenho (MIRANDA, 2005; FRANCISCO, 2011) ou trataram da paisagem como conceito relevante às mediações com crianças (SOUZA, 2016).

Além disso, esse dado, somado ao fato de que o levantamento realizado localizou apenas 13 pesquisas, indica a pequena representatividade que o tema da infância possui na pesquisa acadêmica brasileira em Geografia. Tal situação pode estar relacionada com o fato de a Geografia ter olhado e se preocupado com as Geografias presentes e praticadas na infância apenas em anos recentes – últimos 15 anos (COSTA, 2016; LOPES; COSTA, 2017). Além disso, embora a Geografia e seu ensino estejam presentes ainda em Anos Iniciais do Ensino Fundamental, teriam outras ciências, como a Pedagogia, se preocupado mais com os estudos nesse campo que a própria Geografia? Independentemente das respostas, acreditamos que ele precisa ser objeto de preocupação, e que mais atenção deve ser direcionada às crianças dos Anos Iniciais de escolarização nas pesquisas em educação geográfica.

Por outro lado, Cavalcanti (2016) sinaliza que, não obstante o seu crescimento nas últimas três décadas, com muitas investigações em Ensino de Geografia desenvolvidas em programas de pós-graduação em Educação e em Geografia, o campo ainda se configura como área pouco explorada. Isso nos ajuda a melhorar a compreensão acerca do caráter inicial das pesquisas, no contexto da mediação didática com crianças. E, desse cenário, então, emergem indicativos que nos permitem compreender que:

a) Inexistem ou não foram identificadas pesquisas relacionadas à mediação didática em Geografia, com crianças. Porém, observou-se que há trabalhos que versam sobre as práticas pedagógicas no ensino de Geografia dos Anos Iniciais;

b) Os olhares que a Geografia, enquanto ciência, tem direcionado às crianças são ainda iniciais, e, em seu interior, o Ensino de Geografia tenta encaminhar as discussões sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

c) A linguagem do desenho, de modo articulado à paisagem do lugar, ainda não se constitui uma discussão significativa na

composição das mediações praticadas na escola, e nem mesmo se mostra como meios que favorecem o processo de ensino-aprendizagem de Geografia de modo integrado aos processos de mediação.

Desta forma, entendemos a responsabilidade em contribuir com o avanço nesse campo. Partindo desse entendimento, seguimos o debate sobre o tema no próximo tópico, tomando a produção já existente sobre mediação e mediação didática.

Mediação didática: constituição teórica do conceito a partir da teoria histórico-cultural

Para refletir sobre mediação didática é preciso estabelecer o entendimento da construção teórica deste conceito, bem como do conceito de mediação cognitiva. Esse esforço é feito por meio de suas vinculações à teoria histórico-cultural, a qual tem no professor e pesquisador bielorusso Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934⁵) sua referência basilar.

Ante o exposto, e para a continuidade dessa discussão, destacamos que o princípio da mediação está, para Vigotski, como arcabouço teórico-metodológico de sua psicologia (MOLON, 2010). Vigotski não se detém na mediação, especificamente, em sentido pedagógico, mas em sentido amplo. Todavia, seu desenvolvimento em âmbito pedagógico mostra-se como fundamental para contribuir com os processos de ensino que se propõem vigotskianos (NASCIMENTO, 2014).

Nessa linha, Bento (2013) ressalta o lugar de relevância que os aportes teóricos da concepção vigotskiana têm assumido na atualidade e, de modo particular, na didática da Geografia. Os encaminhamentos didáticos que favorecem os processos de ensino-aprendizagem em Geografia, tendo em vista seus princípios, não se

5 A morte precoce de Vigotski, aos 37 anos, interrompeu o processo de produção de sua obra, delegando a seus colaboradores o papel de continuidade, desenvolvimento e ampliação dessa teoria.

pautam em mecanismos de transferência de conhecimentos historicamente sistematizados, mas em um processo criador de consciência que envolve um planejamento consciente e intencional do processo de ensino (VIGOTSKI, 1991).

Portanto, a mediação “refere-se às ações recíprocas, significa o que está entre as duas partes e estabelece uma relação entre elas” (D’ÁVILA, 2008, p. 25). A mediação caracteriza-se como um ato de interferência intencional que tem por natureza uma configuração político-social. A operacionalização desse processo, na vida humana, se dá por intermédio de relação dialética estabelecida entre o homem e o meio, especialmente, possibilitada por mediações internas e externas (VIGOTSKI, 1991, 2001).

Assim, o homem age sobre o mundo de forma mediada por signos e/ou instrumentos que possuem uma conotação de intencionalidade para si, diferentemente da função que exerce para os animais. Essa concepção pauta-se na ideia de atividade ou teoria do movimento, na qual estímulos internos e externos são respondidos pela atividade conjunta da psique e do meio (NASCIMENTO, 2014). Trata-se da existência de um sistema humano único, heterogêneo e complexamente organizado, cuja psicologia de Vigotski buscou estudar.

Dito de outro modo, a relação humana com o mundo real acontece de forma mediada pelos sistemas simbólicos e potencializada por meio da participação na cultura social e historicamente constituída. O conceito de mediação, portanto, pode contemplar, etimologicamente, ao menos, duas vertentes. Vejamos:

[...] uma que provém do radical grego *mésos* e outra, do latim *mediatio*. Na primeira de acepção, grega, *mésos* significa o que está colocado no meio, o ponto médio. Designa também o sinal de igualdade entre duas proporções. *To meson*, quer dizer do termo médio e, ainda, o meio entre vários objetos, o centro de alguma coisa. Do radical latim *mediatio*, o conceito de mediação significa intercessão ou intermédio; refere-se às ações recíprocas que interagem entre duas partes de um todo, entre os

polos de uma totalidade. Em outras palavras, significa o que está entre duas partes e estabelece uma relação entre elas (D'ÁVILA, 2008, p. 25).

Do ponto de vista de aspectos cotidianos da vida humana, identificamos que há uma rede de relações possibilitadas pelas mediações próprias do humano e do seu meio. Nesse aspecto, Pino (2005) afirma que as crianças, ao nascerem, passam por um duplo nascimento: o biológico e o cultural, sendo que para acessar o mundo da cultura elas passam pela mediação dos signos, que possui funções de mediação interna (para a própria criança), e pela mediação do “outro”, cujas funções são externas e se apoiam na palavra e em instrumentos. Este último, por sua vez, também compõe a rede de relações mediadoras que integram a vivência da criança e propiciam seu nascimento no mundo que lhe foi ofertado.

O “Outro” (humano) se comporta, nesse processo, como a pessoa mais experimentada no trato dos instrumentos e no conhecimento dos elementos sógnicos da cultura, configurando-se um importante elo entre a criança e o universo cultural, conforme ilustra a representação proposta por Pino (2005): Criança – Outro – Universo Cultural.

Logo, a inserção social no mundo, até então desconhecido para a criança, é operada por meio de processos interpessoais que são transformados, posteriormente, em intrapessoal (internamente no sujeito). Esse movimento é aliado à complexa rede de mediações, responsáveis pela transformação e desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, como o pensamento, a comunicação, a linguagem, o raciocínio, entre outros (D'ÁVILA, 2008). Isso também pode revelar uma face flexível e moldável do desenvolvimento biológico, mediada pelo meio social e cultural.

Desse modo, a criança desenvolve-se não apenas biologicamente, mas também social e culturalmente ao longo da vida. Constrói sua individualidade e autonomia contando com uma série de mediações que estabelece a relação dela com o mundo e com as

outras pessoas (VIGOTSKI, 2000, 2018). A mediação, portanto, em sua dimensão personificada, alimenta os dispositivos internos que cada indivíduo possui (conhecimento, prática, vivência) para se apropriar da realidade externa (BENTO, 2013, p. 74).

A lei genética geral do desenvolvimento cultural de Vigotski traz os pressupostos necessários ao entendimento do exposto anteriormente, em especial quando destaca o papel das mediações simbólicas e do meio no desenvolvimento das funções psicológicas que possibilitam a manutenção da vida da criança desde seus primeiros dias de nascida. Ademais, a questão das funções psíquicas superiores possui centralidade na teoria formulada por Vigotski (1991, 2000, 2001, 2018).

No interior da discussão sobre o desenvolvimento cultural, então, é preciso pensar na relação dos processos biológicos, sociais, culturais e psicológicos, sobretudo, em duas importantes dimensões: uma vinculada ao desenvolvimento das funções psíquicas naturais ou elementares (essencialmente biológicas); e outra, ao movimento de inserção da criança no mundo social e cultural que, por sua vez, propiciam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (exclusivamente humanas), por meio de relações mediadas (BEATÓN, 2005).

A gênese do processo de iniciação social e cultural da criança no mundo é, por essência, mediada e expressa na relação que ela estabelece, primeiramente, com sua mãe e, posteriormente, com os demais membros de seu círculo familiar, sendo ampliada no curso de sua existência. Esse entendimento contribui para o desvelamento dos elementos que medeiam nosso ser e estar no mundo, bem como conduz à compreensão de que as dimensões históricas, sociais, culturais e geográficas estão, de forma potente, mas não determinante, influenciando e moldando a subjetividade humana, por meio das vivências e das mediações.

Sendo assim, diferentes contextos (culturais, institucionais, geográficos) podem favorecer o processo de apropriação de conheci-

mentos nas diferentes áreas, mas, sobretudo, é o contexto escolar que se apresenta como lugar privilegiado para esse fim, cujas bases se firmam no trabalho com conteúdos produzidos e sistematizados historicamente pela humanidade (ASBAHR, 2017). Portanto, as mediações necessárias ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, nestes espaços, podem e precisam ser potencializadas e orientadas por lógicas que não sejam mecânicas e simplificadoras.

Daí, então, emerge a constituição teórica do conceito de mediação didática, a ser aprofundado, de modo conjunto ao conceito de mediação cognitiva, no próximo item.

Mediação didática e a mediação cognitiva: definições e possibilidades de ensinar Geografia com crianças

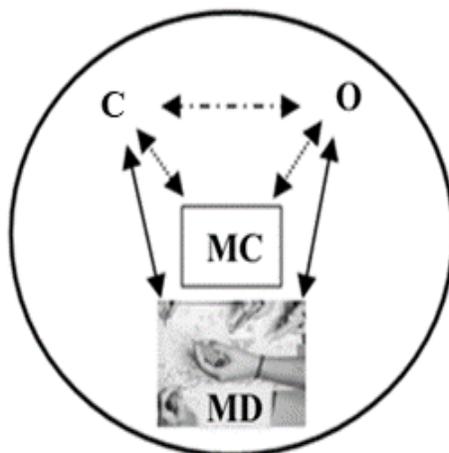
As mediações didáticas, na perspectiva histórico-cultural, têm por premissa favorecer de forma consciente e intencional a aprendizagem das crianças no sentido de contribuir com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores por meio da promoção do pensamento teórico (MARTINS, 2017; ASBAHR, 2017). Assim, a mediação didática se constitui em um ato específico da prática pedagógica, que se estabelece quando a relação entre o estudante e os objetos do conhecimento é potencializada de modo consciente e intencional pelo docente. Não se configura, portanto, como sinônimo de prática pedagógica, mas como encaminhamento, que pode ou não ser implementado pelo professor.

No entanto, cumpre salientar que tal mediação não deve se restringir puramente a ações voltadas ao domínio do conhecimento necessário ao ensino, mas pode e precisa ser ampliada de modo a permitir o acesso aos conhecimentos trabalhados de forma prazerosa e segundo a constituição de um saber sensível, no qual o “professor deverá ser capaz de criar, competentemente e sensivelmente, suas estratégias de ensino-aprendizagem” (D’ÁVILA, 2008, p. 45).

Desse modo, entendemos que as mediações que, para além dos conhecimentos específicos da Geografia, mobilizam a imaginação livre e os conhecimentos de natureza lúdica, artística das crianças (como na criação de desenhos geográficos), possibilitam uma maior e melhor apropriação de conhecimentos específicos, seja do ponto de vista da internalização destes, do desenvolvimento do pensamento teórico ou da perspectiva de formação subjetiva e humana da criança.

Com isso, é preciso ressaltar uma importante característica da mediação didática: a de se constituir como mediação da mediação cognitiva, cuja função reside na ação dialética capaz de tornar o objeto de conhecimento desejável à criança, na relação que esta estabelece com o referido objeto (C-----O). Ou seja, mediação didática e cognitiva são, por natureza, indissociáveis, embora sejam estruturalmente distintas, apresentam, na apropriação e internalização dos conhecimentos culturais, seu principal objetivo.

A figura 1 traz uma representação desse processo, no qual a mediação didática se dá por meio do desenho geográfico, que, de sua parte, pode favorecer a mediação cognitiva, que é própria de cada criança. Ponderamos, apenas, a substituição de “S” por “C”, na representação inspirada em D’Ávila (2008), pois a autora traz essa discussão na perspectiva de *Sujeito* e *Objeto* do conhecimento (S-----O), mas aqui a trazemos no prisma da *Criança* e do *Objeto* do conhecimento (C-----O).

Figura 1 – Representação da mediação pelo desenho geográfico

Adaptação: Queiroz, 2020, a partir de D'Ávila, 2008.

Defendemos, então, a possibilidade de mediação pelo desenho geográfico no interior de uma mediação de ordem psicopedagógica e didática que se associe à dimensão artística, lúdica e autoral das crianças. Ela é uma forma de despertar o encantamento pelo objeto de conhecimento, assim como meio de mobilizar as motivações que podem levá-las à apropriação e assimilação individual dos conhecimentos. A esse respeito, Asbahr (2017) argumenta que a qualidade das mediações pedagógicas tem papel fundamental no processo de mobilização de motivos para aprender.

A pesquisa desenvolvida por Bento (2013), ao refletir sobre a mediação didática em Geografia, salienta o papel de relevância do professor e da mobilização dos motivos dos escolares no processo ativo de ensinar-aprender. É ele (o professor) quem pode mediar de forma mais direta a relação da criança com o conhecimento, a fim de favorecer a ampliação de suas capacidades cognitivas e contribuir com a promoção do pensamento autônomo.

Sobre esse processo, no contexto do Ensino de Geografia, destacam-se as contribuições de Cavalcanti (2019), que sugere a impor-

tância da ciência geográfica enquanto matéria de ensino escolar. Segundo a autora, ela atua no desenvolvimento de um modo de pensar geográfico, por meio de ações mentais operacionalizadas através de conceitos próprios desta ciência. Assim, seus apontamentos indicam a necessária preocupação quanto à qualidade das mediações que envolvem os processos de ensino-aprendizagem.

Desse modo, considerando a conexão teórica entre os processos de mediação, que envolvem a vida humana, e a mediação didática e cognitiva da esfera escolar, são válidas algumas reflexões sobre as possibilidades de operacionalização destes processos com as crianças em contextos educacionais. E, para tanto, temos na figura 3, uma representação elaborada por duas crianças de uma turma de 4º ano, realizada em 2018, que expressa parte dos resultados obtidos com o processo de mediação didática realizado com elas, sobre o tema Cerrado.

No referido processo, as crianças, organizadas em pequenos grupos, precisavam apontar o nome de algumas paisagens do Cerrado e trazer suas características. Na figura 3, portanto, temos a representação do Cerradão, Veredas e Cerrado *Sensu Stricto*, através de um desenho geográfico. Esta foi a opção adotada por uma dupla de crianças, como alternativa, entendida por elas como viável, para atender à proposta da atividade solicitada.

Figura 3 – Paisagens do Cerrado



Fonte: Pesquisa de campo, 2018. Organização: Queiroz, 2020.

Inicialmente, a análise do desenho revela que a presença dos buritis (espécie comumente conhecida pelas crianças como palmeiras) no centro do desenho e de água tornaram-se uma referência para as crianças ao diferenciarem a paisagem de Veredas das demais. O Cerradão, caracterizado pela recorrência de vegetação com aspecto florestado, é apresentado com distribuição que se distingue da paisagem do Cerrado *Sensu Stricto*, que possui características mais arbóreas e distribuição espaçada, traços que evidenciam uma forma de registro que envolve corpo e pensamento. Os desenhos mostram um movimento cognitivo que foi da observação, passou pela imaginação, pela abstração, até por um tipo de síntese produzido pelas crianças, e isso porque, quando desenhamos, ocorre

[...] uma relação cognitiva e corporal com os elementos/objetos do espaço através do olhar-ver, do gesto, do traço, da atenção ao conjunto e aos detalhes, em um movimento do corpo e do pensamento, entre a observação e a apreensão de um todo em suas linhas gerais formando uma estrutura, a abstração e a análise, pelo isolamento de elementos selecionados, e a elaboração de uma síntese na composição do conjunto pelo traçado no papel (MIRANDA, 2005, p. 56).

Fica evidente, também, a dinâmica que perpassa esse processo, desde a participação de cada criança na cultura de seu tempo, nesse caso, a escolar, até os aspectos mais imediatos do espaço e que foram significados e representados por ela. Essa representação não

se restringe, porém, ao imediato, mas envolve um processo de observação, abstração, análise e síntese do que ela observou e registrou/representou. Esse movimento envolveu tanto a mediação didática promovida pela ação docente, em correlação com as demais crianças, quanto a mediação cognitiva (intrapessoal) efetuada internamente pelas próprias.

Considerações Finais

Diante do exposto, cumpre retomar o apontamento que justifica a escolha da mediação, e, de modo particular, a aposta na mediação didática no ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Reafirmamos que ela se constitui na categoria que melhor responde, do ponto de vista da educação escolarizada, a premissa de que as relações que marcam o percurso escolar necessitam ocorrer pela ótica da reciprocidade entre o ensino do professor e a aprendizagem da criança, que se encontram em um processo mútuo e contínuo de ensinar-aprender.

Essas ponderações são importantes para ampliar o entendimento quanto aos processos que podem favorecer a aprendizagem escolar das crianças. Mas por outro lado revela a necessária compreensão de que a criança não é somente um ser racional e deve ser entendida nas suas dimensões sensíveis, sendo a mediação pelo desenho geográfico e pela paisagem uma possibilidade potente e para o estabelecimento de uma relação mais realista, respeitosa e em alteridade com as crianças.

Por fim, ressaltamos que a mediação didática, entendida como mediação da mediação cognitiva, é responsável por favorecer a relação de encontro entre a criança e o conhecimento, elemento que marca e é marcado por contextos históricos, culturais e geográficos. Discutir essa mediação aponta para a grande responsabilidade de professores e professoras nos processos de ensinar-aprender Geografia com crianças para possibilitar o desenvolvimento de operações mentais referentes aos conheci-

mentos da própria ciência, pois nossas relações com o mundo não são diretas, mas mediadas. No contexto escolar a mediação didática pode e precisa ser um instrumento potente ao ofício docente.

REFERÊNCIAS

- ASBAHR, F. da S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. *In*: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BEATÓN, G. A. **La persona em el enfoque histórico cultural**. São Paulo: Linear B, 2005.
- BENTO, I. P. **A mediação didática na construção do conhecimento geográfico: uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do ensino médio e da potencialidade do lugar**. Tese de Doutorado (Doutorado em Geografia), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. 260 f.
- CAVALCANTI, L. de S. Para onde estão indo as investigações sobre o ensino de Geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. *In*: **Bol. Goia. Geogr.** (Online). Goiânia, v. 36, n. 3, p. 399-419, set./dez. 2016.
- CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.232p.
- COSTA, B. M. F. **Crianças e suas Geografias: processos de interação no meio técnico-científico-informacional**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010. 175f.
- D'ÁVILA, C. M. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador: EDUNEB; EDUFBRA, 2008. 190p.
- LOPES, J. J. M; COSTA, B.M.F.C. Geografia da Infância: onde encontramos as crianças? *In*: **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial 2017. p. 101-118.
- MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

- MIRANDA, S. L. **O lugar do desenho e o desenho do lugar no ensino de geografia**: contribuição para uma geografia escolar crítica. Tese de Doutorado (Doutorado em Geografia), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005, 162f.
- MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- NASCIMENTO, R. O. **Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação**. 2014, 416 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.
- PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.
- QUEIROZ, F. R. O. “**Aqui não é lugar de entrar no facebook, aqui é a escola!**”: Crianças, seus espaços vivenciais e o uso das mídias e novas tecnologias em contexto educativo. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, 2015, 127f.
- QUEIROZ, F. R. O. **A paisagem do Cerrado cabe em um desenho?** Uma proposta metodológica do conceito paisagem-lugar para a mediação didática da Geografia dos Anos Iniciais. Tese de Doutorado (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020, 260 f.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira M. Barreto e Solange C. A feche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III** (Incluye problemas del desarrollo de la psique). Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

RACIOCINAR GEOGRAFICAMENTE DEMANDA MUITAS COISAS, VER NÃO É UMA DELAS

*Ensino de Geografia, raciocínios geográficos
e cegueira congênita*

**FLÁVIA GABRIELA DOMINGOS SILVA
MIRIAM APARECIDA BUENO**

Apontamentos iniciais: deixe-se guiar!

O espaço geográfico é uma (re)produção social complexa, que se manifesta diversificadamente e envolve distintas dimensões. Compreender tal complexidade demanda conhecimentos, conteúdos e conceitos específicos que devem ser mobilizados com vistas à elaboração do pensamento e de raciocínios geográficos. A partir deste pressuposto são pertinentes duas reflexões.

A primeira é relativa aos processos cognitivos dos sujeitos. Os raciocínios e pensamento resultantes da Geografia pressupõem a mobilização de signos geográficos e espaciais e possibilitam que as ações e relações dos sujeitos no/com/sobre os espaços sejam, conscientemente, efetivadas. É necessário, portanto, entender a cognição!

A segunda reflexão articula-se à primeira e tem uma função particularmente importante. Ao se compreender os processos cognitivos, e de modo específico a cognição geográfica, é basilar refletir sobre como mediá-la didaticamente e qual sua potencialidade, ou seja, é preciso lançar luz ao ensino de Geografia e às suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

Reconhecemos os desafios de se fazer tais discussões e, por isso, nos dedicaremos aqui a um aspecto modesto desse todo. Objetivamos privilegiar as especificidades cognitivas de alunos com cegueira congênita, a partir das quais o ensino de Geografia será problematizado, ponderando-se, em particular, a mobilização de raciocínios geográficos.

Vygotsky (1997) afirma que a ausência da visão promove um redimensionamento nas atividades cognitivas dos sujeitos, os quais apreendem e significam a realidade através das percepções sensitivas remanescentes. Porém, tal redimensionamento não inviabiliza ou restringe a mobilização de pensamentos e raciocínios. Questionamos, então: como mediar didaticamente a mobilização de raciocínios geográficos a alunos com cegueira congênita?

Tal questionamento torna importante reconhecer que a educação tem se estabelecido sob influência da concepção inclusiva, a qual institui que as escolas regulares devem desenvolver valores e práticas que eliminem ou, ao menos, minimizem (ao máximo) barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação (UNESCO, 1994). Para dizer de outra forma, é inconcebível que o processo de ensino e aprendizagem seja inacessível aos alunos com cegueira, bem como a qualquer outro aluno.

Levando em conta o contexto educacional inclusivo, ressaltamos o ensino de Geografia e a elaboração de raciocínios geográficos, enfatizando suas potências em viabilizar a mobilização de conhecimentos, conteúdos e conceitos vinculados ao espaço geográfico e, assim, qualificar as práticas socioespaciais de alunos cegos congênitos.

As reflexões aqui propostas consistem em um recorte teórico nas discussões e análises abordadas na tese publicada no livro **Não é preciso ver para compreender: mediação semiótica e elaboração de raciocínios geográficos por alunos cegos congênitos** (SILVA, 2020). Este recorte refere-se, sobretudo, à revisão biblio-

gráfica acerca das temáticas: raciocínios geográficos; cognição do aluno com cegueira congênita e elaboração de raciocínios geográficos por alunos cegos congênitos.

Além da introdução, este texto apresenta quatro tópicos. No primeiro discutimos, brevemente, os pensamentos e raciocínios geográficos. O segundo tópico é constituído pela reflexão sobre as especificidades cognitivas no contexto da cegueira congênita. No terceiro abordamos as possibilidades de mediar didaticamente os raciocínios geográficos a alunos cegos congênitos. E, por fim, apresentamos as considerações finais.

A cognição geográfica: pensar e raciocinar a realidade pela Geografia

Ao ponderarmos a evolução do *homo sapiens sapiens*, fica evidente que o desenvolvimento de sua cognição se tornou a principal vantagem competitiva em relação às outras espécies. Entendemos por cognição o “conjunto sofisticado de mecanismos internos e externos de processamento de informações que, juntos, formam um complexo sistema organizado” (SOUZA, 2004, p. 67).

Em um lugar de destaque nas funções cognitivas e, influenciando no controle consciente dos comportamentos, está o pensamento. Este se estabelece como uma atividade complexa, subsidiada pela linguagem verbal, viabilizadora da organização interna das experiências e da reflexão generalizada sobre a realidade (VYGOTSKY, 2009).

A elaboração do pensamento é atravessada pela mediação semiótica, uma vez que os diferentes signos, socialmente criados e compartilhados, possibilitam aos sujeitos significar e representar o mundo, elaborando conscientemente estímulos-meio para seus pensamentos e comportamentos (PINO, 2005).

Dentre os diversos sistemas sígnicos, Vygotsky (1993; 2009) privilegiou a linguagem verbal (signo linguístico), destacando sua

adequação e potencialidade em representar a realidade e fazê-la comunicável. Dessa maneira, a depender do objeto e do modo como o signo linguístico é significado e é internalizado, é possível a elaboração de distintas modalidades de pensamento como, por exemplo, o pensamento matemático, o espacial, o geográfico etc.

O desenvolvimento do pensamento está associado à mobilização de procedimentos lógicos, isto é, de raciocínios. Para Lipman (1997) raciocinar “nada têm a ver com a aquisição de conhecimentos, mas, sim, com sua coordenação, extensão e justificação” (p. 48). Assim, os raciocínios possibilitam mobilizar e operar, de forma lógica, os aspectos fundantes do pensamento, permitindo que os sujeitos reflitam, discutam, argumentem etc. coerentemente dentro de um determinado modo de pensar.

Pretendemos enfatizar o pensamento geográfico, bem como os raciocínios, que são próprios dessa cognição. O espaço geográfico há muito se estabeleceu como conceito fundamental à Geografia, influenciando em sua identidade científica em relação às demais ciências e em sua função social na escola. O desenvolvimento do pensamento geográfico perpassa pela análise geográfica da realidade. Sobre isto, Cavalcanti (2019) propõe:

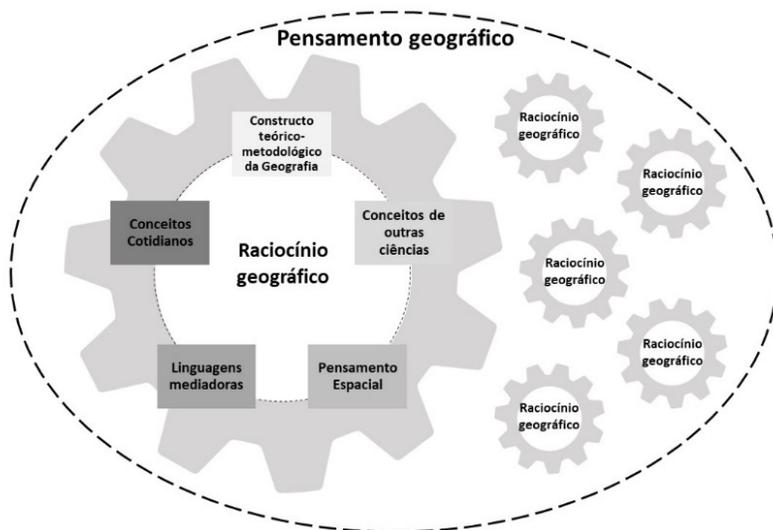
[...] ensinamos Geografia para que o aluno aprenda a pensar geograficamente. Portanto, parto do pressuposto de que o pensamento geográfico é a capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos ou fenômenos. Nessa perspectiva, venho firmando a concepção de que o raciocínio geográfico é um modo de operar com esse pensamento (p. 64).

O espaço geográfico é influenciado e influenciador da (re) produção dos modos de vida em sociedade, estruturando-se, segundo Santos (2000), como um conjunto inseparável de sistemas de objetos e sistemas de ações. Ao se qualificar o espaço como geográfico é preciso ponderar distintas dimensões: materiais, sociais, políticas, econômicas, culturais, físico-naturais etc., que se manifestam de modo multiescalar: local, regional, nacional e global.

Considerando a vinculação entre pensamento e raciocínio, Golledge (2002 *apud* DUARTE, 2016) explicita que os raciocínios geográficos “fornecem a base para o entendimento – ou a racionalização – sobre porque existem efeitos espaciais e não apenas descobrir quais são eles” (p. 79). Esse geógrafo indicou que ações mentais relacionadas a: mudanças de escala; relações hierárquicas e quadros de referência; associações espaciais; regionalização; localizações e lugares; formas e padrões espaciais; delimitação espacial, entre outras são modos de raciocinar geograficamente (GOLLEDGE, 2002 *apud* DUARTE, 2016).

Defendemos que os raciocínios geográficos são operações mentais, realizadas a partir da mobilização de um corpo teórico-metodológico específico da Geografia, o qual deve articular-se a outros campos científicos (destaque ao pensamento espacial); às linguagens mediadoras (destaque à Cartografia) e à apreensão sensível do cotidiano e das experiências espaciais vivenciadas (Figura 1).

Figura 1 – Representação dos raciocínios e pensamento geográficos



Dentre as elaborações cognitivas impulsionadoras do desenvolvimento de raciocínios e pensamentos, Vygotsky (1993; 2009) explicitou a formação conceitual, que envolve processos de percepção, significação e internalização e que também se baseia na capacidade mediadora da linguagem verbal.

No âmbito conceitual, os raciocínios e pensamento geográficos envolvem, obviamente, os conceitos específicos da Geografia, dentre os quais se destacam lugar, região, território e paisagem, que são mediadores potentes para a compreensão do espaço geográfico em suas distintas dimensões (absoluta, relativa e relacional).

A abordagem sobre a cognição geográfica, mais especificamente sobre os raciocínios geográficos, será encaminhada neste texto ponderando um sujeito específico, o aluno com cegueira congênita. Para tanto, a seguir foram problematizadas as especificidades cognitivas deste aluno, mediante a teoria de Vygotsky.

A cognição do aluno cego congênito à luz da teoria histórico-cultural

A cegueira congênita é determinada quando o processo da perda visual se completa até os cinco anos de idade. Além da restrição da visão, tal deficiência provoca a ausência da memória visual. Esta pode ser definida como a elaboração mental de imagens a partir da percepção/recordação de dados visuais, não há, portanto, nenhuma referência da visão no processo cognitivo de sujeitos cegos congênitos (VIVEIROS; CAMARGO, 2010).

O primeiro e mais importante aspecto a ser ressaltado ao abordar a cognição desses sujeitos é que o desenvolvimento cognitivo, embora redimensionado, não é impedido pela ausência direta e mental da visão. A linguagem exerce nos cegos congênitos, assim como nos videntes, as funções comunicativa e cognitiva e, assim, a dimensão simbólica (semiótica) se estabelece total e plenamente, fazendo com

que o processo de elaboração de pensamentos e raciocínios seja efetivo no contexto da cegueira congênita (VYGOTSKY, 1997).

É importante ressaltar também que a ausência direta e mental da visão não impede a elaboração de conceitos cotidianos e científicos. Acerca desta discussão, Nunes e Lomônaco (2008) advertem que os “atrasos conceituais em cegos não se devem à ausência de visão, mas à falta de experiências que lhes possibilitem esse desenvolvimento” (p. 122).

A limitação mais significativa causada pela cegueira congênita (assim como pela cegueira adquirida) incide sobre a compreensão do espaço e sobre as ações, relações e atividades resultantes de tal conhecimento. “No cego tem-se em primeiro lugar a limitação da liberdade de movimento em relação ao espaço” (VYGOTSKY, 1997, posição 2.275 de 7.891, tradução nossa).

Esta dificuldade é denominada por Vygotsky (1997) de impotência espacial. A visão por ser um sentido totalizante apreende, quase que instantaneamente, as informações e organizações espaciais, sendo que nenhum dos sistemas perceptivos do sujeito com cegueira congênita viabiliza um entendimento semelhante a este.

A extensão e diversidade são os principais dificultadores da percepção espacial pelo cego congênito, que necessita fazer um grande esforço para explorar os espaços através dos sentidos remanescentes e associar essas informações em nível mental. A fragilidade da compreensão espacial faz com que as habilidades de orientação e mobilidade apresentem restrições consideráveis, que para serem minimizadas necessitam de conhecimentos e técnicas específicas como, por exemplo, o uso da bengala.

Quando se discutem os processos adaptativos dos cegos congênitos, na perspectiva histórico-cultural, é importante considerar que a ausência da visão não é substituída por outro sentido ultrasensível, não havendo uma troca automática e natural entre as percepções. Ocorre, nesses sujeitos, uma complexa reestruturação das

atividades fisiológica, psicológica e cognitiva, denominada de compensação sociopsicológica¹.

Para Vygotsky (1997) é fundamental não reduzir o processo compensatório à ideia de correção orgânica da deficiência, diferentemente deve-se compreender que tal processo se associa ao desenvolvimento cognitivo de todos. Nesse sentido, entendemos por compensação sociopsicológica os processos de reestruturação fisiológica, psicológica e cognitiva que levam à (re)criação das atividades psíquicas, sendo esta reestruturação impulsionada pela organização, acessibilidade e adequação da sociedade às demandas do sujeito com deficiência.

Logo, a coadunação entre as atividades psíquicas reestruturadas e o contexto social inclusivo abre novos caminhos para o desenvolvimento da cognição. De acordo com Vygotsky e Luria (1996), o comportamento cultural compensatório sobrepõe-se às dificuldades orgânicas da deficiência. Em relação ao cego congênito, Vygotsky (1997) propõe que:

A cegueira como insuficiência orgânica dá ímpeto aos processos de compensação, que levam à formação de uma série de particularidades na psicologia do cego e que reestruturam todas as funções singulares e particulares (VYGOTSKY, 1997, posição 2.348 de 7.891, tradução nossa).

Reconhecemos que a impotência espacial, definida por Vygotsky (1997), envolve sobretudo a dimensão material do espaço e as ações espaciais elementares, por exemplo, a locomoção. Entretanto, ao se problematizar este conceito no contexto do ensino de Geografia é imprescindível ponderar outros aspectos para além da materialidade, uma vez que o espaço geográfico possui dimensões absolutas, relativas e relacionais, cujo desconhecimento limita

1 Na atualidade o conceito de compensação sociopsicológica tem sido abordado por distintos autores, especialmente, na reflexão sobre a educação de alunos com deficiência (DAINEZ, 2014).

as compreensões e apropriações espaciais dos alunos, sejam estes cegos congênitos ou não.

Isso posto, defendemos que a cognição geográfica amplia e qualifica a compensação sociopsicológica da impotência espacial, ao fundamentar compreensões acerca de diversos elementos e dinâmicas do espaço geográfico. O ensino de Geografia viabiliza raciocínios que extrapolam o imediato concreto, efetivam análises mais complexas dos fenômenos espaciais e geográficos e instrumentalizam o aluno com cegueira congênita a apropriar-se de seus espaços de vivência de forma mais consciente.

A seguir buscamos discutir esse ensino, com ênfase na mediação didática, orientando-o ao aluno com cegueira congênita e com vistas à elaboração de raciocínios geográficos, sob a perspectiva educacional da inclusão.

Possibilidades à mediação didática de raciocínios geográficos: o aluno cego congênito e o ensino inclusivo de Geografia

O objetivo do ensino de alunos com cegueira congênita é o mesmo daquele atribuído aos demais, formar intelectual, emocional, física e esteticamente cidadãos críticos e conscientes de suas atuações e relações no/com o mundo. Entretanto, não é possível ignorar que na perspectiva da Educação Inclusiva² a equivalência do objetivo demanda processos educacionais diversos, posto que as necessidades são variadas e específicas.

Como mencionado, os raciocínios são procedimentos lógicos mobilizados no contexto de um determinado pensamento. No campo da Geografia, os raciocínios geográficos viabilizam mais do que a

2 A concepção educacional inclusiva tem como princípios a garantia da educação para todos e a igualdade de oportunidades no processo de ensino. A escola regular torna-se, então, o locus da educação formal de todos os alunos, cabendo a esta instituição adotar posturas de respeito e valorização à diversidade e desenvolver valores e práticas que eliminem ou minimizem, ao máximo, barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação (MANTOAN, 2003).

identificação das espacialidades, permitindo, sobretudo, problematizá-las criticamente (GOLLEDGE, 2002 *apud* DUARTE, 2016).

Retomando a figura anterior, defendemos que os raciocínios geográficos são mobilizados por: 1) constructo teórico-metodológico da Geografia; 2) conhecimentos e conceitos de ciências correlacionadas; 3) elementos do pensamento espacial; 4) linguagens mediadoras; e 5) conhecimentos e conceitos cotidianos.

Antes de aprofundarmos a discussão, esclarecemos que não objetivamos oferecer um *script* ao ensino de Geografia orientado a alunos cegos congênitos. Os aspectos abordados a seguir não pretendem se estabelecer como regras aos professores(as), mas são, na verdade, reflexões que buscam, em alguma medida, inspirar e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

A elaboração conceitual é um aspecto imprescindível na mobilização de raciocínios e pensamentos, uma vez que colabora com o domínio das operações psicológicas, permite a generalização e classificação da realidade e a resolução de tarefas através do uso funcional do signo linguístico. Para Vygotsky (2009) o conceito é:

Mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento [...] em qualquer nível de seu desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização (p. 246).

Dentre os conceitos geográficos destacamos a potencialidade do lugar, na perspectiva da Geografia Crítica. O lugar é uma escala privilegiada do espaço, porque contempla a materialidade vivida, sentida e experimentada pelos sujeitos, abrigando a cotidianidade individual e coletiva. A profunda articulação entre vida e lugar não significa sua simplificação, esta espacialidade impulsiona a elaboração de afetividades e se constitui na complexa relação entre local e global (CARLOS, 2007).

É importante que a materialidade dos espaços de vivência, uma das dimensões do conceito de lugar, seja explorada, problematizada e compreendida de forma sistemática por alunos com cegueira congênita. Pois, da mesma maneira que é inconcebível limitar o lugar ao imediato concreto, é também incoerente enfatizar suas outras instâncias conceituais quando o aluno cego congênito não consegue sequer explorar seu espaço de vivência com autonomia.

O conceito de lugar permite, ainda, a conscientização das relações de afetividade e identificação estabelecidas com o espaço. Reconhecendo que a impotência espacial pode provocar sentimento de insegurança, medo e desconforto, ao fazer com que os alunos entendam o potencial dos lugares nas memórias, estimulando bem-estar e familiaridade espacial dos sujeitos, pode-se colaborar com o processo de compensação sociopsicológica.

Destacamos, ainda, a dimensão da multiescalaridade, que faz do lugar um conceito indispensável ao ensino de Geografia. Compreender o espaço no qual se vive, entendendo que os aspectos locais coexistem, absorvem, redimensionam e/ou resistem aos aspectos de outras instâncias escalares, fundamenta a criticidade sobre as ações e análises socioespaciais.

A multiescalaridade se coloca, nesse sentido, como um fundamento aos raciocínios geográficos, ampliando e qualificando as possibilidades de compensar sociopsicologicamente a impotência espacial. Afinal, a incompreensão das lógicas locais e/ou globais que regem a organização de um lugar, acaba por limitar as atividades e relações que os sujeitos estabelecem no/com/sobre este.

Embora tenha se enfatizado o conceito de lugar, evidenciamos que os demais conceitos geográficos possibilitam a superação de pensamentos e raciocínios restritos ao imediato concreto, aprimorando as práticas socioespaciais de alunos cegos congênitos. Tais elaborações cognitivas qualificam habilidades básicas, como

as de orientação e mobilidade, e contribuem com a elaboração de raciocínios geográficos complexos sobre o espaço.

Sabendo que as conceituações da Geografia, na escola, são acessadas e contextualizadas pelos conteúdos, é muito importante que estes sejam abordados oportunizando a reflexão sobre as práticas socioespaciais e conceitos cotidianos que os alunos com cegueira congênita têm de espaços próximos e distantes.

A visão é o sentido mais utilizado na vida cotidiana, sendo também o principal meio de apreensão das informações espaciais e geográficas. Logo, evocar o modo como os alunos cegos significam as informações espaciais por meio das percepções auditiva, cinestésica e tátil diversifica a discussão em sala de aula e, sobretudo, cria oportunidades para que tais alunos confirmem/ampliem/reconstruam seus conhecimentos cotidianos, o que acaba por cooperar com a elaboração de conceitos científicos e de raciocínios geográficos.

É sabido que as análises da Geografia recebem influências de outros campos do conhecimento. No contexto da discussão aqui proposta ressaltamos a Orientação e Mobilidade (OM)³, a qual viabiliza, inclusive do ponto de vista das técnicas, aprendizagens sistêmicas acerca da materialidade espacial e das ações espaciais elementares. Ou seja, os conhecimentos desse campo auxiliam de modo significativo a compensação sociopsicológica da impotência espacial, conforme é descrita por Vygotsky (1997).

A compreensão da materialidade e das espacialidades elementares impacta diretamente no uso e na apropriação que o aluno com cegueira congênita faz do/no/sobre o lugar, influenciando nos modos como pensa e sente o espaço em que vive. Defendemos que a autonomia gerada pelo entendimento da dimensão material impulsiona a identificação espacial, posto que é dado a esse sujeito

3 A Orientação e Mobilidade (OM) é uma área que possibilita “ao aluno cego as condições de se situar no meio físico onde vive, se movimentar livremente, explorar os objetos que o cercam, adquirir a autonomia e a independência social” (FARIAS, 2016, p. 37).

a possibilidade de sentir por (e em) suas ações/relações espaciais mais do que insegurança, ansiedade ou receio de se desorientar.

O trabalho realizado pela OM articula-se na elaboração de raciocínios geográficos, uma vez que possibilita que o aluno com cegueira congênita compreenda sistematicamente a materialidade dos lugares, dando-lhe conhecimentos e ferramentas para vivenciá-los com mais autonomia. Isso prepara o aluno para compreender outras instâncias espaciais que são abordadas pela Geografia e para raciocinar sobre estas.

A OM também contribui com a elaboração do pensamento espacial, sendo tal cognição outro aspecto envolvido na mobilização de raciocínios geográficos. Sobre o pensamento espacial o documento do Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos (2006) reconhece a importância visual ao seu desenvolvimento, todavia, explicita que pensar espacialmente não está condicionado nem se limita à visão. “Para pessoas deficientes visuais, sistemas táteis, cines-tésicos e auditivos permitem o pensamento espacial [...] [o qual] não se restringe à modalidade visual: é multimodal” (NRC, 2006, p. 36).

Acerca do desenvolvimento do pensamento espacial por cegos congênitos, é fundamental o trabalho sistemático com as espacialidades elementares, tais como: espaço corporal (consciência das posições, direções e distâncias do próprio corpo); espaço de ação (execução de movimentos com segurança) e espaço dos objetos (posição dos objetos quanto à direção e distância) (BRASIL, 2003).

A compreensão dos espaços mencionados abrange, principalmente, pensamentos no e sobre o espaço, o que subsidia a elaboração de pensamentos com ele e, conseqüentemente, a internalização de sistemas conceituais mais complexos, no sentido de não estarem articulados a situações concretas e cotidianas, exigindo maior abstração.

Com alunos videntes, as espacialidades podem não carecer de muitos esclarecimentos, pois são construídas pela percepção e

memória visuais, com alunos cegos congênitos; por outro lado, é necessária uma exploração explicativa dos objetos, lugares e organizações espaciais, a fim de subsidiar a compreensão dos espaços geométrico e abstrato.

Além das espacialidades elementares, pressupõe-se que, para elaboração de pensamentos com o espaço, as informações espaciais sejam representadas de diferentes formas como, por exemplo, através de diagramas, mapas conceituais, gráficos etc. Esse aspecto torna imprescindível que tais modalidades de representação sejam adequadas e acessíveis às percepções do aluno cego congênito. Isso nos leva ao próximo aspecto componente dos raciocínios geográficos, as linguagens mediadoras, bem como ressalta a importância de refletir sobre suas adequações.

No que concerne a tais linguagens, além, é claro, da necessária adequação da escrita para o sistema braile e da acessibilidade de imagens pela audiodescrição⁴, abordaremos mais especificamente a Cartografia Tátil, que é fundamental ao ensino de Geografia a alunos com cegueira congênita.

A Cartografia Tátil é entendida como “a ciência, a arte e a técnica de transpor uma informação visual de tal maneira que o resultado seja um documento que possa ser utilizado por pessoas com deficiência visual” (CARMO, 2009, p. 46-47). É primordial, previamente, explicitar que os produtos da Cartografia Tátil podem ser utilizados por todos os alunos/sujeitos, não se restringindo àqueles com deficiência visual. Isso porque suas elaborações se fundamentam na linguagem gráfica visual e tátil.

Todas as decisões tomadas durante o processo de confecção dos mapas táteis objetivam representar informações geográficas

4 “A audiodescrição é um recurso de acessibilidade comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual [...] por meio de informação sonora. Transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação” (MOTTA, 2016, p. 2).

atendendo às especificidades do sentido tátil, que apresenta uma resolução e um campo de exploração inferiores ao da visão. O processo de confecção da Cartografia Tátil resulta em variados tipos de representações, tridimensionais e bidimensionais, adequadas e significativas à análise de conteúdos e conceitos da Geografia, bem como de conhecimentos da OM.

Para além da leitura e interpretação de produtos cartográficos já prontos, a Cartografia Tátil viabiliza que o aluno com cegueira congênita elabore suas próprias representações como, por exemplo, mapas mentais táteis. Isso ganha importância ao se considerar que, no geral, a prática do desenho não costuma ser incentivada com crianças com cegueira.

Ressaltamos que, da mesma maneira que os alunos com deficiência visual conseguem compreender representações cartográficas à medida que são acessibilizadas, a elaboração de mapas mentais torna-se possível pela utilização de recursos adequados, diversos são os instrumentos que podem ser usados, entre os quais destacam-se o papel braile e a carretilha.

Ventorini (2012) propõe uma reflexão acerca dos desenhos táteis, que pode ser associada aos mapas mentais táteis. Conforme a autora, além do processo de representação, isto é, elaboração e produção de signos gráficos táteis, os desenhos viabilizam ter acesso à significação que os alunos com deficiência visual fazem de tais signos e de suas compreensões acerca do objeto representado (VENTORINI, 2012).

Peirce (2015) afirma que a apropriação sógnica potencializa o processo de compreensão do objeto. A esse pressuposto soma-se a ideia de que diferentes linguagens possibilitam formas diversas de raciocínios sobre o objeto estudado. Dessa forma, aquilo que um mapa oportuniza raciocinar acerca de fenômenos espaciais e geográficos é próprio e particular do modo como a linguagem cartográfica os significam e representam.

Para Simielli (2007), a relevância da Cartografia para o ensino de Geografia está no fato de essa linguagem ter protagonismo na representação de objetos e fenômenos pelo viés da espacialidade. Vários dos raciocínios geográficos definidos por Golledge (2002 *apud* DUARTE, 2006) adquirem potência de mobilização ao serem mediadas leituras, interpretações e produções cartográficas. Defendemos, portanto, que a Cartografia contribui com a elaboração de raciocínios sobre o espaço geográfico e suas dinâmicas por todos os alunos.

O último aspecto vinculado aos raciocínios geográficos são os conhecimentos e conceitos cotidianos. A percepção do espaço dissociada do sentido visual, embora provoque algumas restrições, viabiliza um modo autêntico de significar informações espaciais e geográficas, já que elementos que, em geral, são ignorados por videntes ganham importância e passam a constituir a compreensão necessária para a apropriação dos lugares.

O desenvolvimento dos conceitos cotidianos se inicia na esfera do concreto, sendo esses formados a partir da observação, manipulação e experiência direta do sujeito. Assim, “o conceito espontâneo deve necessariamente não ser conscientizado, pois a atenção nele contida está sempre orientada para o objeto nele representado e não para o próprio ato de pensar” (VYGOTSKY, 2009, p. 290). A força deste conceito está na riqueza de seu conteúdo empírico e na sua aplicação em situações concretas.

Os conceitos geográficos cotidianos advêm das práticas socioespaciais. As ações/relações diárias dos sujeitos articulam-se à (re)produção social dos espaços, o que resulta em informações e conhecimentos. Por vezes, alguns desses conceitos cotidianos podem ser imprecisos no contexto da cegueira congênita, bem como é possível identificar conceituações que diferem daquelas elaboradas por videntes.

Como já mencionado, evocar tais compreensões no ensino de Geografia demonstra as distintas possibilidades de apreensão do

espaço geográfico, enriquecendo e ampliando as discussões em sala de aula. É fundamental viabilizar que os alunos com cegueira congênita explicitem suas compreensões espaciais e geográficas diversificadamente e, sobretudo, mediar as problematizações de tais conceitos com base nos conteúdos e conceitos científicos da Geografia. Desse modo, os conhecimentos cotidianos não ficam presos ao tratamento empírico, sendo inseridos na mobilização dos raciocínios geográficos.

Apontamentos finais: o que levar do percurso (e do guia)?

A relevância do ensino de Geografia na escola perpassa pelo fato de oportunizar a elaboração de uma cognição específica e que influi nas práticas e relações espaciais estabelecidas cotidianamente. Para que a Geografia atinja tal potencial de modo pleno, é necessário que seu ensino seja desenvolvido com vistas à elaboração da cognição geográfica.

Para tanto, não é possível ponderar o ensino de Geografia ignorando os processos cognitivos dos sujeitos. Nesta conjuntura, os estudos vigotskianos que, dentre outras elaborações, explicitam os processos da cognição marcando a influência sociocultural, e colaboram com as reflexões e práticas docentes.

Priorizamos, neste texto, o aluno com cegueira congênita, a sua cognição e o ensino de Geografia. A primeira defesa possível, mediante a discussão destes aspectos, é a de que a ausência, direta e mental, da visão não impossibilita a elaboração de pensamentos e raciocínios. Nem mesmo o pensamento e raciocínios geográficos, para os quais as informações visuais têm significativa importância.

Vygotsky (1997) oferece uma contribuição, particularmente valiosa, ao ensino de Geografia, ao explicitar a impotência espacial como sendo a principal restrição provocada pela deficiência visual. Isso ao mesmo tempo que confere desafios a esse ensino, pois o aluno cego congênito tem de fato uma dificuldade em perceber e

compreender o espaço, marca a importância da cognição geográfica ao desenvolvimento desse sujeito.

Outro aspecto que carece ser reconhecido é que a impotência espacial, no contexto do ensino de Geografia, ganha outras conotações para além da materialidade imediata. Afinal, a incompreensão das dinâmicas relativas e relacionais que regem a organização dos lugares também limita as ações/relações espaciais dos sujeitos.

Portanto, ao se constatar que o pensamento e os raciocínios geográficos, embora com influências de outros campos, não podem ser elaborados alheios à Geografia evidenciamos sua relevância no processo compensatório, sendo imperativo e urgente que o ensino geográfico se estabeleça de modo inclusivo e para todos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Orientação e Mobilidade**: conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual. Brasília, 2003.
- BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. da (Coord.), colaboração Instituto Benjamin Constant. A escolarização do aluno com deficiência visual. *In*: BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: deficiência visual (Volume 2 / Fascículo IV). Brasília, 2001.
- CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.
- CARMO, W. R. do. **Cartografia Tátil Escolar**: experiências com a construção de materiais didáticos e com a formação continuada de professores. São Paulo, 2009. Dissertação de mestrado. Departamento de Geografia, USP, 2009.
- CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- DAINEZ, D. **Constituição humana, deficiência e educação**: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural. 2014. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas, 2014.
- DUARTE, R. G. **Educação geográfica, Cartografia Escolar e Pensamento espacial no segundo segmento do Ensino Fundamental**. 2016. Tese de Doutorado. Departamento de Geografia. USP. São Paulo, 2016.

- FARIAS, G. C. de. **Avaliação do autoconceito e da locomoção em crianças e adolescentes cegos por meio do jogo de orientação: “caça ao tesouro”**. Goiânia, 2016. Faculdade de Medicina, UFG, 2016.
- LIPMAN, M. **Natasha: diálogos vigotskianos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar – o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- MOTTA, L. M. V. de M. **A audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo**. Pontes, 2016.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Learning to think spatially: GIS as a support system in the K-12 curriculum**. Washington: National Research Council Press, 2006.
- NUNES, S. da S.; LOMÔNACO, J. F. B. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. v. 12, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a09.pdf
- PEIRCE, C. S. **Semiótica**. Tradução: José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SILVA, F. G. D. **Não é preciso ver para compreender: mediação semiótica e elaboração de raciocínios geográficos por alunos cegos congênitos**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.
- SIMIELLI, M. E. O mapa como meio de comunicação e alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, R. D. de. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.
- SOUZA, B. C. de. **A teoria da mediação cognitiva: os impactos cognitivos da hipercultura e da mediação digital**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, 2004.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf
- VENTORINI, S. E. **Representação gráfica e linguagem cartográfica tátil: estudo de casos**. Rio Claro, 2012. Tese de doutorado, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, 2012.

VIVEIROS, E. R. de; CAMARGO, E. P. de. Deficiência visual na perspectiva da Neurociência Cognitiva: delineamento de uma aplicação didática para o ensino de física. **Anais da X Jornada de Educação Especial**. Marília: Oficina Universitária, 2010, v. 1, p. 1-9. Disponível em: www2.fc.unesp.br

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

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 1997. Edição Kindle.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2. ed., 2009.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Tadução: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS

O bilinguismo como possibilidade de aprendizagem

CÉLIA FERREIRA DOS REIS
ADRIANY DE ÁVILA MELO SAMPAIO

O ensino de Geografia em sala de aula tem se mostrado um desafio, por ser uma disciplina e uma ciência que por excelência enfoca a compreensão espacial por meio da interação sociedade e natureza, possibilitando uma leitura de mundo em diferentes perspectivas, que visa desenvolver a criticidade por parte das crianças, dos jovens e dos adultos. Portanto, compreender o espaço onde estamos implica perceber que existe uma inter-relação entre os sujeitos ali inseridos, o que é um dos objetivos da Geografia Escolar.

Assim, o presente texto tem o intuito de contribuir com diálogos acerca do Ensino de Geografia em escola para alunos surdos, tendo como base a teoria histórico-cultural de Vygotsky e o bilinguismo, como possibilidades no processo de ensino e aprendizagem¹.

A Geografia que se ensina em sala de aula, precisa estar ao alcance do entendimento do aluno valorizando seus saberes nas

1 Estes diálogos são partes integrantes da dissertação de mestrado: “Ensino de Geografia em escola para alunos surdos: desafios e perspectivas para a aprendizagem”, defendida em 2017, quando foram realizadas observações em sala de aula, entrevistas e questionários com alunos surdos da Educação Infantil, o Ensino Fundamental em anos iniciais e finais, sendo que, para este texto, apenas abordaremos os dois primeiros instrumentos da pesquisa.

práticas pedagógicas. Então, cabe o questionamento: afinal, para que estudar Geografia? Se a resposta a esta pergunta não ficar clara tanto para os alunos como para os docentes, o esforço em compreender os processos de ensino e aprendizagem pelo professor pouco adiantará, e o aluno terá pouco interesse em aprender essa disciplina. Nesse sentido, Vesentini (2009) esclarece que é preciso conhecer o mundo em que vivemos, de forma clara e inteligente, e que esse conhecimento aborde:

[...] os seus reais problemas geoeconômicos, geopolíticos, culturais e ambientais. Um conhecimento que não deve ficar restrito à assimilação de conteúdos, de conceitos e informações, mas, principalmente, que implique no desenvolvimento de competências e hábitos apropriados para a cidadania ativa e para a sociedade democrática [...]. (VESENTINI, 2009, p. 79).

Reis (2013), por sua vez, relata que o ensino de Geografia pode colaborar com o desenvolvimento, cognitivo e social dos alunos, além de estabelecer um elo entre o conhecimento científico e suas vivências, possibilitando a crianças e jovens compreender o significado e a importância da ação humana na constituição dos lugares em que se vive.

O exercício do olhar permite não só perceber a paisagem e as coisas ao redor, mas compreendê-las como partes inseridas na organização espacial; ao fazer essa reflexão, a mente trabalha os conceitos básicos adquiridos em sala de aula correlacionando a fatos concretos (REIS, 2013, p. 21).

Pensar a Geografia em uma perspectiva bilíngue é ainda mais desafiador, pois o planejamento de ensino, além de atender à matriz curricular, também precisa levar em consideração as especificidades linguísticas dos alunos surdos, tornando claro o importante papel dessa disciplina na aprendizagem. Tal esclarecimento pode levar o aluno a refletir e a ler o espaço geográfico que compõe as cidades, os estados, o país e suas relações intrínsecas, elevando essa

compreensão para as esferas mais amplas. Reforçando o argumento, Callai (2001) explica que:

[...] o que se quer hoje, e a sociedade exige da escola, é uma educação que desenvolva o raciocínio lógico, a criticidade, a instrumentalização para usar coerentemente o conhecimento, a capacidade de pensar e especialmente de poder construir o pensamento com autoria própria (CALLAI, 2001, p. 135).

Atualmente, é um grande desafio da Geografia como componente curricular possibilitar meios de estabelecer pontes entre o conhecimento cotidiano e o escolar, proporcionando novos olhares e reflexões na formação social do indivíduo. Nesse sentido, entende-se que o aluno surdo ao comunicar-se por meio de sua língua natural pode compreender melhor os temas tratados, esclarecendo suas dúvidas sobre a Geografia e estando à vontade para questionar e interagir com os pares, por estar sinalizando a mesma língua. Por isso:

O ensino-aprendizagem de geografia na escola deve, então, contemplar seus conceitos-chave e as representações que os alunos trazem deles e constroem cotidianamente no mundo contemporâneo, utilizando os mesmos meios que eles, de modo a proporcionar-lhes a possibilidade de refletir para, assim, poderem intervir na realidade que os cerca (SANTOS; COSTA; KINN, 2010, p. 45-46).

Assim, estabelecer o ensino da Libras na escola desde a educação infantil, possibilita para a criança surda a definição de uma língua em que ela terá segurança e meios de se comunicar, não só com outras crianças surdas, mas também com ouvintes que compartilham desta mesma língua. Entende-se que um aluno surdo estando em uma Escola de Surdos terá oportunidade de utilizar a mesma forma de comunicação dentro e fora da sala de aula, oportunizando convívio e interação social entre todos os membros da instituição.

Dessa forma, busca-se neste texto apresentar as reflexões sobre o ensino de Geografia para alunos surdos, dialogando com a teoria histórico-cultural de Vygotsky, percebendo a importância do

desenvolvimento da língua e das interações sociais, e em que medida elas podem contribuir para o aprendizado da criança.

É preciso que se faça uma reflexão acerca do que tem sido adotado pela sociedade em relação à educação de surdos, e o que de fato mudou para que ocorra a inserção social desses alunos. Será que o aluno surdo tem aprendido e se sentido acolhido nos espaços escolares, tanto em escolas de surdos, como em escolas de classes comuns?

Desenvolvimento da língua na perspectiva de Vygotsky

A aprendizagem e o desenvolvimento das crianças sempre foi uma das grandes preocupações entre os teóricos e pensadores da educação, da psicologia, da neurociência entre outras áreas do saber. Quanto ao aprendizado escolar, Vygotsky (2007) explica que é um processo mais amplo que a simples assimilação passiva de algum conhecimento, pois trata-se de produzir algo novo no desenvolvimento da criança. Para que a aprendizagem ocorra, deve ser considerada sua relação com o desenvolvimento mental do aluno, entendendo que uma aprendizagem efetiva pode “adiantar” seu desenvolvimento intelectual.

Por isso, o planejamento de atividades de ensino precisa ser objetiva, propor desafios e situações-problema que o aluno irá deparar a fim de fazê-lo caminhar em seu aprendizado e em seu desenvolvimento.

Ao realizar estudos voltados à dimensão do aprendizado escolar, Vygotsky lança uma hipótese acerca de um novo conceito por ele identificado como: *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP). Para ele, existem dois níveis importantes no desenvolvimento e ressalta que o primeiro é o “Nível de Desenvolvimento Real”, que está relacionado ao nível de funções mentais da criança que já se completaram. Trata-se do que a criança consegue resolver de maneira independente, ou seja, sozinha. O segundo é a “Zona de Desenvolvimento Potencial”, que está relacionada ao que a criança

consegue resolver juntamente com a colaboração de outras pessoas. Para Vygotsky, esse nível possibilita compreender os processos mentais que ainda estão em formação e maturação.

Nessas formulações teóricas, fica claro o importante papel atribuído às interações sociais que envolvem as crianças em tal processo de aprendizado. De acordo com Vygotsky (2007, p. 102) o “bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Assim, o aprendizado irá direcionar e impulsionar o desenvolvimento, que pode caminhar de forma mais lenta nesses processos.

Com isso, o aprendizado escolar proporciona condições para que a criança desenvolva suas funções cognitivas, fazendo assim as interações necessárias correlacionando os conteúdos científicos ao seu cotidiano.

Conforme aponta Stielor (2012), as funções cognitivas podem ser entendidas como: “a percepção, a atenção, a memória, a linguagem e as funções executivas” (STILIER, 2012, p. 4). Elas são importantes para o desenvolvimento intelectual da criança e a aprendizagem tem um importante papel nesse processo. É justamente o desenvolvimento dessas funções que permite a aquisição da linguagem que é fundamental para a comunicação entre os seres. A partir da linguagem a criança passa então à etapa da construção do significado e dos conceitos, na inter-relação entre pensamento e a fala.

Vygotsky (1991) considera que o desenvolvimento total dos sujeitos evolui da seguinte forma: a função primordial da fala, tanto nas crianças quanto nos adultos, é a comunicação, o contato social. Em seus textos, Vigotski mostra divergências quanto aos estudos apresentados por Piaget sobre o desenvolvimento da lógica nas crianças, como uma função direta da fala socializada, quando a fala egocêntrica tende a desaparecer. De modo diferente, ele destaca que a fala egocêntrica tem função específica no desenvolvimento da linguagem e do pensamento, e emerge quando a criança transfere

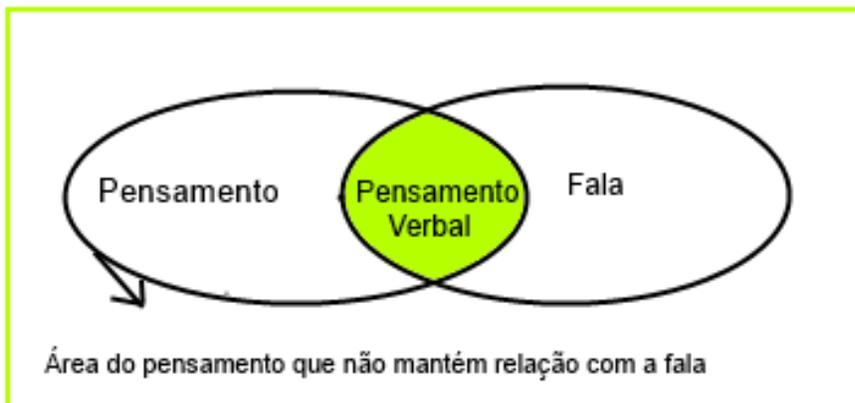
formas sociais e cooperativas de comportamento para as esferas das funções psíquicas interiores e pessoais.

O contexto social e histórico onde a criança está inserida é também fator importante para o seu desenvolvimento, já que ela receberá estímulos e estará em contato com outras pessoas que apresentarão a ela instrumentos simbólicos cujo significado irá aprender para seu processo de socialização.

A vivência em seu contexto irá proporcionar situações-problema que a levarão à organização do pensamento a fim de solucioná-las. Vygotsky (2008, p. 62) conclui que: “[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança”.

No caso da criança surda, filha de pais surdos, Quadros (2008) argumenta que, em pesquisas realizadas na Língua de Sinais Americana (ASL) sobre a aquisição da linguagem, considerou-se que o processo de aquisição da LS é análogo ao das línguas faladas, explicando que os estudos demonstraram que as crianças passam por estágios de aquisição entre eles: “[...] o período pré-linguístico, estágio de uma palavra, estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas combinações” (QUADROS, 2008, p. 70).

Vygotsky (2008) esclareceu que o desenvolvimento dos processos linguísticos é complexo e que o pensamento e os tais processos não estão necessariamente ligados, podem coincidir em algumas partes produzindo o que ele chamou de pensamento verbal. Entretanto, segundo o autor, o pensamento verbal não abrange todas as formas de pensamento nem da fala. Conforme esquema apresentado na Figura 1 a seguir:

Figura 1 – Esquema representativo do Pensamento Verbal

Fonte: VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem* (2008, p. 58). Org.: REIS, C. F. (2017).

Conforme aponta Vygotsky, “é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal” (VYGOTSKY, 2008, p. 5). Para ele, o significado é parte integrante da palavra; com isso, pertence tanto ao domínio do pensamento como da linguagem em uma inter-relação.

A palavra, por conseguinte, torna-se o meio que possibilita a formação do conceito. Para Vygotsky (2008), a formação do conceito é uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. O autor relata que juntamente com as funções está o uso do signo, ou palavra conduzindo as operações mentais.

As crianças surdas ao receberem os primeiros estímulos e com o aprendizado da Libras entram em contato com diferentes situações de aprendizagem. Esse contato auxilia nas operações mentais a serem realizadas, como associações, percepção, assimilação e atenção, que são muito importantes para o desenvolvimento psíquico e social das crianças, além de possibilitar a aquisição da língua em um tempo hábil.

Refletindo sobre os resultados de pesquisa com uma turma da Educação Infantil – Crianças de 0 a 5 anos (Escola para surdos Dulce de Oliveira, Uberaba/MG)

A seguir, serão relatados resultados da pesquisa que foi desenvolvida em escola para surdos, em Uberaba/MG, por ocasião da realização de mestrado, que envolveu atividades de observação de aulas, análise de documentos e aplicação de questionário aos alunos e docentes da referida escola, com o intuito de compreender o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos. De acordo com as observações ocorridas em sala e a análise do perfil de entrada dos alunos para a turma da Educação Infantil da Escola para Surdos Dulce de Oliveira, situada em Uberaba/MG, pode-se afirmar que o grupo era multisseriado, sendo que os conteúdos eram trabalhados de maneira comum, mudando apenas o grau da atividade entre eles. Os conteúdos mais específicos eram abordados separadamente para os alunos que compunham o mesmo ano de ensino.

A turma era composta por seis alunos: duas meninas de 2 e 5 anos de idade, quatro meninos, sendo que dois deles com 5 anos, um com 3 anos e um com 6 anos de idade. Este último ainda permanecia na Educação Infantil por não ter condições de ser enturmado no Ensino Fundamental nos anos iniciais, pois tratava-se de uma criança autista, sendo respeitado o seu tempo de desenvolvimento. Entre os alunos citados, alguns não frequentavam a escola, sendo o primeiro ano na Escola para surdos Dulce de Oliveira o que levou à variação de idade e ao nível de aprendizado alcançado pelos alunos.

As atividades planejadas aos alunos de 0 a 3 anos consistiam em trabalhar com ambiente de aprendizagem (Mesa Pedagógica), estimulação da coordenação motora, noção de espacialidade, jogos, quebra-cabeça. Além dessas atividades, havia também apresentação de filmes e contação de histórias, estimulando os alunos a explicarem o que entendiam das histórias a fim de auxiliar na percepção, na atenção e na memória, organizando os pensamentos e

desenvolvendo a coerência em suas respostas. A seguir, tem-se uma fotografia da sala de aula e a mesa pedagógica.

Figura 2 – Imagem da sala de aula de 0 a 3 anos e Mesa Pedagógica da Escola para Surdos Dulce de Oliveira, Uberaba – MG, 2016



Fonte: REIS, C. F., 2016.

A mesa pedagógica é um recurso tecnológico que auxilia o docente, proporcionando aulas diferenciadas, nas quais os alunos aprendem brincando. Eles podem manusear objetos como o alfabeto móvel, bem como interagir com a tecnologia digital, montando palavras, de acordo com os temas apresentados no monitor da mesa, o que possibilita o estímulo à percepção, visual e sonora, à coordenação motora, à socialização.

A docente bilíngue, que participou da pesquisa, também criava situações de aprendizagem por meio de objetos diferenciados, ensinando o sinal das cores, levando o aluno a perceber as formas, as texturas e a organização do ambiente. Eram também realizadas atividades rotineiras como, por exemplo, tomar o café da manhã, o almoço, o lanche. Dessa forma, os alunos começavam a

relacionar as atividades com a noção de tempo para posteriormente desenvolver autonomia.

Entre os alunos que estavam enturmados na Educação Infantil, compreendendo a faixa etária entre 4 e 5 anos, a aprendizagem era bem diversificada de acordo com o desenvolvimento cognitivo de cada aluno surdo, sendo possível perceber a forma como cada um reagia diante da atividade proposta. Notava-se que alguns conseguiam realizar todas as etapas da atividade proposta pela docente, e outros não a completavam, o que seria natural de acordo com a faixa etária e o próprio desenvolvimento das atividades mentais e cognitivas da criança, lembrando ainda os fatores biológicos e sociais que interferem no desenvolvimento.

Figura 3 – Imagem de atividades propostas aos alunos entre 4 e 5 anos da Escola para Surdos Dulce de Oliveira, Uberaba-MG, 2016



Aluno: A13 (5 anos)



Aluna: A12 (5 anos)

Fonte: Atividades realizadas pelo aluno A.13 (5 anos) e Aluna A12 (5 anos) da Escola para Surdos Dulce de Oliveira, Uberaba-MG, 2016.Org.: REIS, C. F., 2017.

As imagens da Figura 3 representam as atividades de duas crianças surdas que estão na mesma faixa etária, porém foi possível perceber por meio da observação em sala de aula que o aluno “A13”, tinha outro foco em mente, ignorando parte dos comandos das questões, já que inicialmente ele tentou realizar. Para terminar logo a atividade, ele a coloriu de maneira bastante rápida, sua atenção nesse momento era a interação com os colegas em sala de aula. Já a aluna “A12” demonstrou mais interesse ao realizar as atividades, empenhando-se em colori-las de acordo com o que fora solicitada na atividade.

A análise em questão não tem a intenção de comparar as atividades, mas de perceber que o amadurecimento e desenvolvimento das funções mentais ocorrem a seu tempo, podendo variar de criança para criança em função de fatores internos e externos. Esse fato possivelmente pode explicar a falta de interesse do aluno “A13” ao que está sendo solicitado a ele. Naquele momento, talvez o aluno ainda não tivesse compreendido a necessidade de se realizar tais atividades.

A aluna “A12” (5 anos), após terminar as atividades, perguntou à professora se poderia parar de brincar com os jogos, montando um “quebra-cabeça” com a imagem de uma princesa. Naquele momento, houve o convite da aluna surda para que a pesquisadora pudesse ver o que ela havia conseguido fazer sozinha. Segue imagem abaixo, da atividade referida:

Figura 4 – Quebra-cabeça

Fonte: Atividade realizada pela aluna A12 (5 anos) da Escola para Surdos Dulce de Oliveira, Uberaba-MG, 2016. Org.: REIS, C. F., 2017.

O jogo do quebra-cabeça pode ser visto como um exemplo de etapas de aprendizagens que a criança consegue alcançar, abordadas anteriormente na teoria de Vygotsky, sendo elas o que ela pode fazer sozinha (Zona de Desenvolvimento Real) e o que ela consegue resolver com a colaboração de outras pessoas (Zona de Desenvolvimento Proximal), ou seja, os processos mentais em formação. Ao realizar a atividade e montar o quebra-cabeça por livre escolha, a aluna demonstrou que já superou a primeira fase da aprendizagem e que ela memorizou e domina o processo de montagem do brinquedo, avançando assim no número de peças e no grau de dificuldades exigidas em outras fases.

Turma do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais

Na pesquisa referida, foram observadas aulas também em turma do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, composta por sete alunos, sendo uma menina de 12 anos no 3º ano, e seis meninos: um aluno de 6 anos no 1º ano, um aluno de 10 anos no 3º ano, um aluno de 12 anos no 4º ano, dois alunos de 10 anos e um aluno de 13 no 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais. É uma turma multisseriada, em que os Componentes Curriculares são trabalhados de acordo com o ano de cada aluno.

No que diz respeito ao aprendizado, alguns alunos apresentam mais dificuldades que outros. Diante disso, a docente optava por trabalhar os conteúdos de maneira integrada a fim de contemplar todos os alunos da turma, porém destinando atenção especial aos que tinham mais dificuldade, elaborando atividade de reforço.

Por ser uma escola bilíngue há a valorização das línguas e da cultura, com isso as docentes sempre que possível organizavam as atividades e o ambiente da sala de aula valorizando a Libras e o Português.

De acordo com as observações, a docente trabalhava os conteúdos de Geografia, como, por exemplo, “A formação do planeta Terra”, demonstrando a importância da água como um componente essencial à manutenção da vida. A partir das explicações da professora diretamente em Libras, os alunos fizeram desenhos representando o planeta Terra, evidenciando assim o que cada um entendeu do que foi explicado, conforme desenhos apresentados na Figura 5.

Figura 5 – Representação do planeta Terra – 1º ao 5º ano da Escola para Surdos Dulce de Oliveira, Uberaba-MG, 2016



Aluno: A6 (13 anos)



Aluno: A1 (6 anos)

Fonte: Desenhos do Aluno A6 (13 anos) e Aluno A1 (6 anos) da Escola para Surdos Dulce de Oliveira, Uberaba-MG, 2016. Org.: REIS, C. F., 2017.

O aluno A6, do 5º ano, e o aluno “A1”, do 1º ano, fizeram desenhos demonstrando a Terra em proporções, com detalhes para os continentes, enfatizando a cobertura vegetal (pintada de verde), e a abundância hídrica. Os alunos demonstraram ter compreendido a importância da água para a sobrevivência dos seres vivos. Evidenciaram-se, assim, as possibilidades de aprendizagem por meio do bilinguismo,² pois os alunos receberam as informações em

2 O Bilinguismo é a modalidade de comunicação que adota a Língua de Sinais, no caso do Brasil, a Libras (L1) como natural e a Língua Portuguesa (L2) como segunda língua. Conforme apontam Fernandes e Correa, (2005, p. 22), “o indivíduo bilíngue é aquele que se utiliza de dois sistemas simbólicos distintos com o objetivo de representar os conceitos”. No Brasil, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece o ensino bilíngue com a Libras e a Língua Portuguesa escrita, ressaltando ser opcional a

Libras, e posteriormente as representaram por meio do desenho e da escrita em português.

Em relação ao estudo do lugar, a docente procurou estabelecer uma relação de proximidade para a compreensão dessa categoria, explorando a própria sala de aula e como ela era vista pelos alunos surdos. Ela fez isso, convidando-os a representá-la por meio de uma maquete. Os alunos interagiram muito bem, alguns representaram com riqueza os detalhes em suas maquetes. Segue a imagem da sala de aula, juntamente com uma das maquetes produzidas pelos alunos.

Figura 6 – Imagem da sala de aula do 1º ao 5º ano da Escola para Surdos Dulce de Oliveira utilizada como modelo para a maquete sobre o estudo do lugar



Fonte: REIS, C. F., 2016.

modalidade oral, desde que as instituições possuam ambientes e profissionais disponíveis para acompanhamento.

Figura 7 – Maquete da sala de aula do 1º ao 5º ano da Escola para Surdos Dulce de Oliveira, representação do estudo do lugar.



Fonte: Maquete construída pelo aluno A2 (9 anos) da Escola para Surdos Dulce de Oliveira, Uberaba-MG, 2016. Org.: REIS, C. F., 2017.

Foi possível perceber por meio da atividade a interação entre o professor bilíngue e os alunos surdos, pois eles conseguiram completar a atividade, proporcionando um momento de socialização e ajuda mútua, pois além de realizar a atividade, os alunos trocavam ideias e se ajudavam na execução das maquetes.

Contribuem para a análise dessa atividade os pressupostos de Vygotsky (2008). Esse autor, como foi visto, ressalta que a ZDP é desenvolvida na criança a partir dessas interações e de situações-problema em que a criança juntamente com a colaboração de outras conseguem ir além do que fariam se estivessem sozinhas. O aprendizado por meio do desafio de construir a maquete da sala de aula se tornou o estímulo para que a partir daí ocorressem vários processos complexos na mente da criança, contribuindo para seu desenvolvimento.

Considerações Finais

A aquisição da língua, fundamental para todos os seres humanos, configura-se um diferencial para a criança surda não só pelo fato de se comunicarem melhor a partir dela, mas também pelo valor histórico-cultural que ela exerce para todos, e especialmente para o surdo. Dominar a Libras é estar entre os “seus”, estabelecendo assim as suas pertencas, porém estas vão muito além de simplesmente estar; é fazer parte.

Percebe-se então o quão é relevante a presença do professor bilíngue em sala de aula, tornando-se o elo entre os conteúdos de Geografia e não somente dessa disciplina, efetivando-se como mediador no processo de ensino e aprendizagem. A observação em sala de aula possibilitou compreender a metodologia adotada pelos professores bilíngues participantes da pesquisa, que elaboravam materiais em Libras e adaptavam os conteúdos de forma que o aluno poderia desenvolver seu conhecimento de maneira natural e espontânea.

As atividades elaboradas levavam os alunos surdos a pensarem em possíveis soluções para as “situações-problema” que envolviam: o raciocínio, a cooperação mútua, a leitura e a interpretação de textos, esclarecendo questionamentos que surgiam a partir de reflexões, possibilitando o diálogo direto entre o professor e o aluno. Ficou claro por meio dos resultados dessa pesquisa que o professor bilíngue promove melhor interação entre os conteúdos trabalhados e o aluno surdo, pois além de se comunicar de maneira direta, criavam possibilidades de ensino-aprendizagem dos conteúdos de Geografia, confirmando a hipótese da pesquisa sob a luz da teoria de Vygotsky.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 de setembro de 2015.
- CALLAI, H, C. A Geografia e a Escola: muda a Geografia? Muda o ensino? In: **Paradigmas da Geografia: Parte I**. São Paulo: Terra Livre, n. 16, 2001. p.133-152.
- GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.
- QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Armed, 2008. ed. Reimpressa.
- QUADROS, R. M. O 'Bí' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulalia (Org.); SILVA, Ângela Carrancho da, *et al.* **Surdez e bilinguismo**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- REIS, C. F. **A Cartografia na visão no aluno surdo: percepções de uma realidade escolar 2013**. (Trabalho de Conclusão de Curso Graduação em Geografia) – 144 p. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, UFTM. Uberaba, 2013.
- REIS, C. F. **Ensino de Geografia em escola para alunos surdos: desafios e perspectivas para a aprendizagem 2017**. (Dissertação de Conclusão de Mestrado) – 178f. Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Uberlândia, 2017.
- SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. 1. ed. São Paulo: Plexus, 2007.
- SANTOS, Rosselvelt José; COSTA, Cláudia Lícia da; KINN, Marli Graniel. Ensino de geografia e novas linguagens. In: **Geografia: ensino fundamental**. Ministério da Educação. Brasília, Coleção Explorando o Ensino. v. 22, p. 43-60. 2010.
- SKLIAR, Carlos (Org.) *et al.* **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- STIELER, Pedro. **Cognição, desenvolvimento e aprendizagem**. Uníntese Virtual, 2012. Disponível em: <https://ensino.digital/curso/desenvolvimento-cognitivo-e-aprendizagem-na-perspectiva-historico-cultural-de-vygotsky>. Acesso em: 3 ago. 2016.
- VESENTINI, José William. **Repensando a geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009. 161p.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

ANDRESSA MOREIRA TAGLIATE

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Especialista em Ensino de Ciências e Matemática nas séries iniciais pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora na Fundação Educacional Machado Sobrinho. Participa como ouvinte no Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI). Tem interesse por temas na área da Educação Infantil, Ensino nas Séries Iniciais, Geografia da Infância e das Crianças, Formação de Professores.

E-mail:

CARLA CRISTIANE NUNES NASCIMENTO

Licenciada e bacharel em Geografia, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora e Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. Trabalha há mais de dez anos com Ensino Superior, lecionando disciplinas relativas à Didática e Metodologias de Ensino. Atualmente, leciona na Faculdade Metodista Granbery, em Juiz de Fora-MG.

E-mail: carlacrisnunes@gmail.com

DENISE WILDNER THEVES

Doutora e Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Linha de Ensino de Geografia. Graduada

em Estudos Sociais/Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Professora na área de Ensino de Geografia no Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Núcleo de Estudos em Educação e Geografia (NEEGeo). Investiga os temas: Geografia e docência dos Anos Iniciais, Ensino Fundamental e formação de professores.

E-mail: denisetheves@gmail.com

ELIANA MARTA BARBOSA DE MORAES

Possui Licenciatura, Bacharelado e Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Doutorado em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP), com doutorado sanduíche pela Universidade Autônoma de Madri. É professora adjunta da UFG, atuando como pesquisadora no Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino de Geografia (LEPEG). Foi coordenadora do Programa de Pós-graduação em Geografia do IESA/UFG no período de 2016 a 2018, do Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica (NEPEG) entre 2011 e 2015 e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de 2014 a 2018. Atualmente coordena o NúcleoGEA e é membro da Rede Latino-Americana de Investigadores em Didática da Geografia (REDLADGEO). Desenvolve pesquisas em Ensino de Geografia, formação de professores e componentes físico-naturais.

E-mail:

FABIÁN ARAYA PALACIOS

Doctor en Geografía por la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Profesor Titular de la Universidad de La Serena. Magíster en docencia de la Geografía en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Actualmente es coordinador del Programa de Educación Geográfica de la Universidad de La Serena. E-mail: faraya@userena.cl

FABIANA RODRIGUES OLIVEIRA QUEIROZ

Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso (2008), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2020). É professora temporária no Departamento de Geografia da Universidade Federal de Rondonópolis e professora Adjunta I vinculada à Escola de Formação de Professores da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Tem experiência nas áreas de Geografia e Educação, com ênfase em Geografia e Geografia da Infância, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem, infância, espaços vivenciais, mídia e escola.

E-mail: disas.fabiana@gmail.com

FLÁVIA GABRIELA DOMINGOS SILVA

Doutora em Geografia pelo Instituto de Estudos Socioambientais (IESA/UFG). Mestre e licenciada em Geografia pelo mesmo instituto (IESA/UFG). É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Cartografia para Escolares (GECE), vinculado ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG/UFG). Atualmente é Professora de Geografia da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

E-mail: flaviagds2@gmail.com

FREIDY FÉLIX GARCÍA MARTÍNEZ

Licenciado en Educación Especialidad Geografía. Profesor Auxiliar. Máster en Didáctica de la Geografía. Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez. Profesor e investigador del proyecto: “La formación didáctica del estudiante licenciado en educación para dirigir la solución de problemas “de la Facultad de Ciencias Pedagógicas.

E-mail: fgarcia@uniss.edu.cu

ISMAEL DONIZETE CARDOSO DE MORAES

Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Goiás, Mestre em Geografia pela mesma Universidade (2015). Bacharel em

Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso (1998). Graduado em Geografia pela Faculdade Auxilium de Filosofia Ciências e Letras de Lins – SP (1989). Subcoordenador de formação continuada na Secretaria Municipal de Educação de Barra do Garças – MT. Membro dos grupos de pesquisa: “Organização do ensino na perspectiva da didática desenvolvimental”; “Abordagem histórico-cultural de Vygotsky e as contribuições para a educação”; “Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica – NEPEG”. Temas de interesse: formação de professores, ensino e aprendizagem, planejamento, avaliação.

E-mail: ismaelcardoso4@hotmail.com

JADER JANER MOREIRA LOPES

Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1989), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1998), doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2003) e pós-doutorado pelo Internationaler Promotionsstudiengang Erziehungswissenschaft/Psychologie – INEDD, da Universität Siegen, Alemanha. Atualmente é professor do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI). Tem experiência na área de Geografia e Educação, Educação Infantil, bebês, crianças e suas infâncias, Desenvolvimento Humano e Teoria Histórico-cultural. Atua nos seguintes temas: Estudos sobre a Espacialização da Vida; Geografia – ensino/aprendizagem; Geografia da Infância; Educação Infantil, Desenvolvimento humano e Teoria Histórico-cultural.

E-mail: jjanergeo@gmail.com

KARLA ANNYELLY TEIXEIRA DE OLIVEIRA

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2015), com período sanduiche na Univesidad de Sevilla/Espanha. Professora do curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás – IESA/

UFG, onde ministra aulas na graduação e coordena o Estágio Supervisionado da Licenciatura. Atua no Núcleo de Pesquisa em Ensino de Cidade – NUPEC, com foco na linha de pesquisa sobre cidade e cidadania. Atualmente, coordena o projeto de pesquisa Nós Propomos! Goiás: anos finais do Ensino Fundamental.

E-mail: karlaoliveira_ufg@ufg.br

LANA DE SOUZA CAVALCANTI

Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Atua no ensino e na orientação de pesquisa de graduação e de pós-graduação em temas ligados ao ensino de Geografia, à formação de professores, ao ensino de cidade e às culturas juvenis. É pesquisadora com bolsa de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), coordena a Rede de Pesquisa em Ensino de Cidades e a Rede de Ensino de Cidade e Cidadanias (RECCI). É membro do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG) e da Rede Latino-americana de Investigadores de Didática de Geografia (Redladgeo).

E-mail: ls.cavalcanti17@gmail.com

LULINE SILVA CARVALHO SANTOS

Possui doutorado em Geografia, 2020 (UFG), mestrado em Geografia, 2016 (UFG) e graduação em Geografia, 2013 (UFG). Atua como professora efetiva na Secretaria Estadual de Educação do estado do Mato Grosso e desenvolve pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem de Geografia, com ênfase na formação de professores e desenvolvimento do pensamento geográfico.

E-mail: lulinescs@gmail.com

MAFALDA NESI FRANCISCHETT

Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Pesquisa em educação geográfica, com ênfase em

ensino de Geografia, metodologias, educação ambiental, cartografia escolar, livro didático, educação tecnológica e representação-linguagem-ensino. Desenvolve projetos na linha Educação e Ensino de Geografia, no Programa de Mestrado e Doutorado em Geografia. Na linha Educação e formação de professores no Mestrado em Educação. Líder do Grupo e Laboratório de Pesquisa RETLEE desde 2002.
E-mail: mafalda@wln.com.br

MARILENE MARZARI

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás/PUC. Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Goiás/UCG. Especialista em Educação Especial pela Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT e graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Imaculada Conceição – Santa Maria/RS. Docente nos Cursos de Licenciatura do Campus Universitário do Araguaia/UFMT nas disciplinas de Didática, Psicologia da Educação e Políticas Educacionais. Revisora de periódicos científicos na área de Educação. Líder do grupo de pesquisa “Organização do ensino na perspectiva da didática desenvolvimental” e vice-líder do Grupo de Pesquisa “Abordagem histórico-cultural de Vygotsky e as contribuições para a educação”. Revisora de periódicos científicos na área de Educação. Realiza estudos e pesquisa na concepção histórico-cultural e na didática desenvolvimental. Temas de interesse: formação de professores, ensino e aprendizagem, planejamento, avaliação.
E-mail:

MATEUS MARCHESAN PIRES

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2020), com estância de investigación doctoral en el Instituto de Geografía (IIGEO) de la Universidad de Buenos Aires. Professor Adjunto no curso de graduação em Geografia da Unioeste – Campus de Marechal Cândido Rondon. Membro do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG).
E-mail: mateuspiresgeo@gmail.com

MIRIAM APARECIDA BUENO

Licenciada pela Universidade Federal do Acre, possui mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais, doutorado em Ensino e História de Ciências da Terra, pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutorado pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professora associada do Instituto de Estudos Socioambientais, da Universidade Federal de Goiás e coordena projetos nacionais e internacionais sobre produção e uso de atlas escolares, e formação de professores.

E-mail: miriam_bueno@ufg.br

SANDRA CRUZ ALEJO

Licenciada em Geografia pela Universidade Nacional Autónoma de México. Mestre em Docência para a Educación Media Superior. Professora na Escola Nacional Preparatoria, UNAM, onde trabalha com a disciplina Geografia. Colabora no processo de avaliação para o ingresso de aspirantes ao mestrado em Docência para a Educação Média Superior em Geografia, de 2019 até o momento atual. Tem experiência na área do ensino de Geografia, sua linha de investigação é a aprendizagem significativa e a formação de conceitos, com base na teoria sociocultural.

E-mail: sandra.cruz@enp.unam.mx

VANILTON CAMILO DE SOUZA

Doutor em Geografia pela UFG e Pós-doutorado na USP, Mestre em Educação pela UFMG, especialista em Geografia Humana pela PUC/MG e Graduando em Geografia pela PUC Goiás. Professor Adjunto do IESA/UFG na área de Ensino de Geografia e integra a Pós-graduação na mesma área. Desenvolve pesquisas sobre os processos mediadores no ensino de Geografia; sobre a produção de material didático para a Geografia Escolar; sobre a formação inicial e continuada de docentes em Geografia.

E-mail: vanilton@ufg.br

YARIBEY ALFONSO PÉREZ

Licenciada em Educación Especialidad Geografía. Profesora Auxiliar. Mestre em Ciências de la Educación, Mención Secundaria Básica, Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez. Cuba. Profesora e investigadora na linha: “La formación didáctica del estudiante licenciado en educación para dirigir la solución de problemas “, na Facultad de Ciencias Pedagógicas.

Email: yalfonso@uniss.edu.cu

SOBRE O LIVRO

Formato: 16X23 cm
Tipologia: Minion Pro
Número de Páginas: 344
Versão: E-book / Físico

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS AUTORES.



C&A ALFA COMUNICAÇÃO
Rua Coronel Anacleto, nº 1298 – Setor Pai Eterno
CEP 75.388-235 – Trindade/GO
editoraalfacomunicacao@gmail.com

Os textos que compõem esse livro foram reunidos por apresentarem formulações teóricas e investigações que gravitam em torno de princípios teórico-metodológicos e conceitos comuns para o ensino de Geografia pensados a partir da Teoria Histórico Cultural e do pensamento de Vigotski e seus colaboradores. São explorados, nos diversos textos do livro, concepções sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, os processos de internalização, a mediação cognitiva e didática, a zona de desenvolvimento proximal, a formação de conceitos e o sistema conceitual, a palavra, o sistema de sentidos e significados, a atividade, a vivência. Temos, uma enorme alegria e satisfação por ter concluído o presente projeto e por trazer a público um conjunto de reflexões, produções e propostas teórico-práticas oriundas de autores e pesquisas de diversas instituições e regiões do Brasil e da América Latina. Acreditamos que seja uma grande contribuição para continuar os estudos com aprofundamento teóricos e metodológicos na área do ensino de Geografia, um campo já legítimo de pesquisa acadêmica e de ações cidadãs comprometidas com a construção de novas realidades naturais e sociais.

Os organizadores