

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

LUCIANA MARTIN KANAWATI

Discursos no ensino de Geografia:

Didáticas prescritas na Revista NOVA ESCOLA

São Paulo
Outubro de 2016

LUCIANA MARTIN KANAWATI

Discursos no ensino de Geografia:

Didáticas prescritas na Revista NOVA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia Humana. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Ensino de Geografia

Orientadora: Professora Doutora Maria Eliza Miranda.

São Paulo
Outubro de 2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

K16d Kanawati, Luciana Martin
Discursos no Ensino de Geografia: Didáticas
prescritas na Revista NOVA ESCOLA / Luciana Martin
Kanawati ; orientadora Maria Eliza Miranda. - São
Paulo, 2016.
242 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Geografia. Área de
concentração: Geografia Humana.

1. Geografia. 2. Ensino de Geografia. 3.
Aprendizagem. 4. Discurso. I. Miranda, Maria Eliza ,
orient. II. Título.

Nome: KANAWATI, Luciana Martin

Título: Discursos no ensino de Geografia: Didáticas prescritas na Revista NOVA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia Humana. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Professor Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Professor Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Professor Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

RESUMO

KANAWATI, L. M. **Discursos no ensino de Geografia**: Didáticas prescritas na Revista NOVA ESCOLA. 2016. 242 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

O presente trabalho analisa os discursos educacionais relacionados ao ensino de Geografia que circulam em publicações da Revista NOVA ESCOLA. A metodologia utilizada nesta pesquisa baseou-se em aproximações e interfaces entre dois sistemas teóricos: a Filosofia da Linguagem, que contribui com a Teoria da Enunciação de Mikhail Bakhtin e a Psicologia da Aprendizagem, que traz a concepção de transmissão cultural de L. Vigotski. Mediante esta relação, busca-se refletir sobre a importância da mediação da linguagem, que é entendida, nesta pesquisa, como uma intervenção no processo cognitivo, o qual, por sua vez, envolve a gênese dos conceitos científicos de Geografia e a aprendizagem requerida em situações didáticas. Esta metodologia fundamenta-se, portanto, na análise do discurso e no exame de sequências didáticas, aprofundando a compreensão deste tipo de construção discursiva e a forma como demarca concepções e legitima novos enfoques. Ao fim e ao cabo, conclui-se que as abordagens envolvidas em sequências didáticas prescritas aos professores de Geografia do ensino básico revelam tendências tecnicistas que estão impactando as concepções de currículo de Geografia no país e que são consequência da transição neoliberal pela qual passa o sistema educacional vigente.

Palavras-chave: geografia; linguagem; ensino; aprendizagem; discurso.

ABSTRACT

KANAWATI, L. M. **Discourses on the Teaching of Geography**: didactic activities in the NOVA ESCOLA Journal. 2016. 242 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

This research analyzes the educational discourses on the teaching of Geography that have been found in the NOVA ESCOLA journal. The methodology used attempted to connect and correlate two theoretical systems: The Philosophy of Language, whose main contribution to the study was the Enunciation Theory by Mikhail Bakhtin and the Psychology of Learning, which brings in an important conceptual framework on the Cultural Transmission, posited by L. Vygotsky. In so doing, this paper seeks to understand the importance of language mediation, which is defined as an intervention in the cognitive process that, in turn, involves the genesis of scientific concepts of Geography and the required learning in teaching situations. Therefore, this methodology correlates discourse analysis with didactic activities, aiming to understand how they create new concepts and legitimize different approaches to the teaching of Geography in Elementary School. As a conclusion, this research shows that the didactic activities employed by Geography teachers in the Elementary School reveal an increasing use of overly technical approaches that go hand in hand with the current neoliberal transition in Brazilian Education and the manner to which they impact syllabus content.

Key words: Geography; Language; Teaching, Learning; Discourse

AGRADECIMENTOS

Em sinal de gratidão, registramos aqui nosso reconhecimento repleto de afeto por todo o apoio dado até aqui, porque para ser professora e pesquisar ao mesmo tempo no Brasil só com muita coragem e amigos de verdade:

À Profa. Dra. Maria Eliza Miranda, por acreditar em mim (quando não devia!). Mais que orientadora, me conduziu por anos nas veias quentes da Educação.

À minha mãe e aos meus irmãos que me proporcionaram sustento material e emocional nos momentos em que meu mundo não pôde se sustentar por conta própria, colos e cuidados que só o amor fraterno abraça.

Ao meu filho Francisco e aos meus queridos alunos que, todos os dias, me lembraram da importância e da beleza da Educação em minha vida.

Ao meu companheiro de novas aventuras e de sonhos, Heitor, por me ajudar com o ponto de virada que eu tanto precisava, além da revisão, dos cafés, dos lanches e cafunés e mais histórias contadas quando o coração tava apertado.

Aos amigos que não desistiram de mim e me trouxeram tantas alegrias, quantas foram as minhas aprendizagens: Raquel, Guilherme, Débora, Aline, Nina, Marina, Lia, Lina, Anna, Andréia, Michele, Everton, Amadeu, Caru e mais um monte de queridos que cabem todos juntos dentro do peito.

Aos amigos de profissão da EMEF Teófilo B. Ottoni e da Escola Carandá, especialistas em sonhar junto: David, Camila, Paulo, Paula, Renata, Carol, Sônia, Marlene, Cecília, Sérgio, Edgar, Vinicius, Mariana, Rafael, PC, Oscar, Helena, Mafê e Suely.

Aos queridos colegas do Círculo –que já mudou de nome tantas vezes que já até perdi a conta –fundamentais para compartilhar estudos e debates calorosos: Ketlin, Simone, Ana Carolina, Mariana, Ivan, Natasha, Luiza, Angélica, Francis e Cássios.

Aos professores Maria das Graças e Yuri Tavares Rocha, pelas contribuições atentas e generosas no exame de qualificação. E à Profa. Marisol Barenco de Mello, que aceitou me avaliar na banca da defesa.

Se nossas sociedades estão desamparadas, é porque a Geografia não foi ensinada como deveria ter sido: não é a ela que cabe fazer todos compreenderem como se construiu a Terra dos homens e em quais condições ela pode continuar a sê-lo?

Paul Claval

O espaço escolar não se refere a um local de passagem ou de transição (do passado ao presente), nem a um espaço de iniciação ou de socialização (da família para a sociedade). Pelo contrário, devemos ver a escola como uma espécie de puro meio ou centro. A escola é um meio sem fim e um veículo sem um destino determinado. Esse meio-termo não tem orientação nem destino, mas torna todas as orientações e direções possíveis. Talvez a escola seja outra palavra para esse meio termo onde os professores atraem os jovens para o presente.

Jan Masschelein

SUMÁRIO

Apresentação	10
Introdução	14
Capítulo 1 – Contextualizando o problema	17
1.1 <i>A Desorientação entre currículo e ensino de Geografia</i>	34
Capítulo 2: Referenciais do discurso para o ensino e a aprendizagem de Geografia	42
2.1 <i>Contribuições de Mikhail Bakhtin</i>	46
2.2 <i>Contribuições de Lev Semionovich Vigotski</i>	54
Capítulo 3 - Procedimentos Metodológicos da Pesquisa	67
3.1 <i>Levantamento Bibliográfico</i>	68
3.2 <i>O modelo de análise</i>	71
Capítulo 4 – A Geografia na Revista NOVA ESCOLA	77
4.1 <i>A velha revista</i>	77
4.1.1 <i>Descrição geral da revista</i>	79
4.1.2 <i>As reportagens publicadas</i>	86
4.2 <i>A nova revista</i>	89
4.3 <i>Contribuições de Castells para pensar a era informacional</i>	91
4.4 <i>As publicações digitais</i>	97
CAPÍTULO 5 – Análises das sequências didáticas de Geografia	105
5.1 <i>Análises iniciais: SD1 e SD2</i>	112
5.2 <i>Outras análises de SDS</i>	130
5.2.1 <i>Planos de Sequências Didáticas – Ensino Fundamental I</i>	131
5.2.2 <i>Planos de Sequência Didática – Ensino Fundamental II</i>	153
5.2.3 <i>Planos de Sequência Didática – Ensino Médio</i>	169
5.3 <i>Conclusões sobre o resultados das análises</i>	187
Considerações finais	190
Referências Bibliográficas	198
Anexos – Sequências Didáticas da Revista NOVA ESCOLA analisadas	204

Apresentação

Mas os caminhos do mundo não estão traçados. Ainda que haja muitos desenhados nas cartografias, emaranhados nos atlas, todo viajante busca abrir caminho novo, desvendar o desconhecido, alcançar a surpresa ou o deslumbramento. A rigor, cada viajante abre seu caminho, não só quando desbrava o desconhecido, mas inclusive quando redesenha o conhecido. *‘Caminhante, no hay caminho, se hace camino al andar’*.¹

Sem sair do lugar, pode-se viajar longe, no tempo e no espaço, na memória e na história, no pretérito e no futuro, na realidade e na utopia. E são muitos os que mergulham em si mesmos, como em uma travessia sem fim, podendo ser tranquila ou alucinada, deslumbrante ou desesperada. [...]

Quem viaja larga muita coisa na estrada. Além do que larga na partida, larga na travessia. À medida que caminha, despoja-se. Quanto mais descortina o novo, desconhecido, exótico ou surpreendente, mais liberta-se de si, do seu passado, do seu modo de ser, hábitos, vícios, convicções, certeza. Pode abrir-se cada vez mais para o desconhecido, à medida que mergulha no desconhecido. No limite, o viajante despoja-se, liberta-se e abre-se, como no alvorecer: caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao andar.

Entretanto, muitas vezes o caminhante ilude-se. Ainda que se despoje ao longo da travessia, procura algo de si, do que tem sido, era, foi. Por mais que se liberte e se abra ao novo e desconhecido, ao que parece não codificado, sem face nem nome ainda assim se agarra ao que era, foi e continua a ser. Isto porque muitas vezes o viajante está à procura de si mesmo. No curso da travessia, a despeito de despojar-se, libertar-se e abrir-se, reafirma seu modo de ser, observar, sentir, agir, pensar ou imaginar. No limite são muitos os viajantes que buscam e rebuscam o seu eu, ou a sua sobra. Mesmo quando parecem fugir, estão se procurando no diferente, desconhecido, outro.

[...] Tanto se perde como se encontra, ao mesmo tempo que se afirma e modifica. No curso da viagem há sempre alguma transfiguração, de tal modo que aquele que parte nunca é o mesmo que regressa.²

Esta longa citação tem a finalidade de introduzir o diálogo, no sentido bakhtiniano, que tem início a partir deste trabalho. O caminho percorrido para que chegássemos à definição de nosso objeto de pesquisa, com certeza, não se fez sem desvios ou percalços, que foram duramente transcorridos por nós, porém extremamente necessários para a compreensão de questões que nos inquietavam. Na realidade, este caminho durou alguns anos, e teve início desde o estudo que realizamos como trabalho final de graduação, em que nos propusemos a

¹ MACHADO, Antonio. **Poesías completas**, 14ª ed., Espasa-Calpe, Madri, 1973, p.158. Citação de “Proverbios y cantares”. Apud: IANNI, Octavio. A Metáfora da viagem. In: **Enigmas da Modernidade-Mundo**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 29-31.

² IANNI, Octavio. A Metáfora da viagem. In: **Enigmas da Modernidade-Mundo**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 29-31.

olhar para as práticas de ensino de Geografia e seus fundamentos. Às reflexões levantadas em nosso trabalho seguiu-se um novo passo: ingressar na profissão docente e experimentar o que realmente significava ser professor na escola básica.

Ingressamos em uma escola da rede pública do município de São Paulo e os primeiros momentos, que duraram cerca de oito meses, foram marcados por um choque e um sentimento de deslocamento acentuado, um impacto profundo que a realidade da escola pública atual causou a uma pessoa que não proveio deste contexto, em que pese a realização de inúmeros estágios propostos pela universidade e a subsequente análise efetuada a partir das observações e reflexões proporcionadas com estes estágios. Em que pese, também, a realização da pesquisa e todo o envolvimento requerido pelo nosso trabalho individual de graduação.

Ser pesquisador e tomar contato com a realidade por intermédio de instrumentos de pesquisa como observações, entrevistas, questionários, gravações audiovisuais ou documentos, é absolutamente diferente de ser o próprio sujeito implicado nessa mesma realidade, ainda que todo esforço de diálogo seja realizado pelo pesquisador. O conceito de exotopia³ não coincide com o de sujeito implicado. O tempo de permanência na escola, a relação direta com os alunos, a responsabilidade implicada nesta posição, a microfísica do poder envolvida nas relações da equipe escolar, e outros tantos elementos impossíveis de ser enumerados aqui, não podem ter sua dimensão projetada por aqueles que estão de fora, que não vivenciaram o seu cotidiano.

Este impacto inicial causou uma enorme confusão em nossas representações sobre os vários problemas que compõe a educação em geral e foram necessários alguns meses até que os movimentos, gestos, falas, diálogos e outras trocas que pertenciam àquela realidade comesçassem a ganhar significado. Até que nós pudéssemos nos afastar da perspectiva presa à realidade imediata do professor para compreender que outra visão deveria ser construída e,

³ Marília Amorim, pesquisadora especialista em Bakhtin, escreve sobre a perspectiva do pesquisador a partir de seu *lugar exotópico*: “Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente o meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê. Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que ele veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver; e, por isso, na origem do conceito de exotopia está a ideia de dom, de doação: é *dando* ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e portanto com seus valores, é possível enxergar”. AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M.T; JOBIM E SOUZA, S; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

assim, começar a compreender parte dos significados cifrados nas relações do cotidiano da escola em que nos encontrávamos, com suas especificidades, e identificar os sinais do que hoje entendemos pela ideia de “professor cercado”, da qual trataremos mais adiante.

O ingresso na rede pública e o conseqüente choque com a realidade educacional de nosso município suscitaram desde o primeiro momento inúmeras questões que somente a prática e a experiência docente poderiam enfrentar, estas questões, entretanto, não permitiram que nós nos afastássemos da Academia. Embora, em um primeiro momento, estas questões se emaranhassem em uma realidade confusa e até perversa (do nosso ponto de vista de iniciante na carreira), ao observá-las mais atentamente, pudemos perceber que abrangiam, na verdade, um todo muito complexo que inclui diversas perspectivas: desde a curricular, a pedagógica, a didática, a política e a ética, até os paradigmas da própria ciência geográfica.

Assim, percebemos que a vida de docente na escola pública não seria possível sem o movimento de busca de novos referenciais que amparassem o trabalho intelectual que a prática docente requer. A partir deste vislumbre, a primeira necessidade que emergiu foi a de estudar mais para compreender quais as relações que teciam aquela realidade e quais as possibilidades de escapar de uma teia que era, aparentemente, sem saída.

Desta forma, não conhecemos um movimento de afastamento ou de desligamento da Universidade, pelo contrário, sentimos mais do que nunca a necessidade de uma nova relação, quase dependente, com os estudos. De 2009, ano de conclusão da graduação, até o ingresso na pós-graduação em julho de 2012, participamos de cursos de extensão, minicursos da Semana de Geografia, seminários e colóquios voltados para as questões educacionais. Entretanto, sentimos que momentos pontuais, como os dos cursos não eram suficientes para responder à nossa inquietação, por isso, buscamos um espaço em que pudéssemos participar de discussões mais ativamente, como professora pesquisadora em um grupo de estudos e pesquisas voltado para a formação de professores de Geografia.

Neste grupo, formado por professores da escola básica de diferentes redes – públicas e privadas –, alunos da graduação e da pós-graduação do Departamento de Geografia, e coordenado pela professora da área do ensino, os estudos realizados são direcionados para a reflexão sobre a prática de ensino dos professores e pautados por questões da formação de professores. Esses estudos são voltados diretamente para a elaboração de parâmetros para a elaboração de sequências didáticas experimentais para a aplicação nas escolas, com os alunos da educação básica.

Dentro desses estudos, nos envolvemos diretamente com questões sobre o ensino e a aprendizagem de Geografia e o desenvolvimento discursivo dos alunos, que apresentam, na maioria dos casos, defasagens extremas nas competências de leitura e de escrita, o que prejudica, recorrentemente, a aprendizagem dos conhecimentos próprios à Geografia. Ao longo do trabalho que foi sendo desenvolvido, a partir dos parâmetros estudados, junto com os alunos na escola em que trabalhamos, somaram-se novos questionamentos à nossa investigação, além de inúmeras aprendizagens quanto a aspectos variados da relação professor-aluno.

Dentre estes questionamentos, uma angústia permeava as nossas ações: *“estudar a escola e as práticas de ensino do professor, ter nas mãos um diploma de bacharelado e de licenciatura em Geografia, ser uma pessoa ética e compromissada não garantiu sucesso no ensino e na aprendizagem dos alunos, e foram necessários alguns anos para conseguir algo realmente significativo!”* Conhecendo de forma mais próxima a realidade diversa e complexa que caracteriza a educação básica, passamos a nos perguntar: *Qual seria realmente o papel desempenhado pelas prescrições dos livros didáticos ou de revistas de educação? Os professores realmente confiam nestas prescrições? O que nos revela o amplo uso dessas prescrições que, objetivamente, não têm condições de considerar a realidade da interação entre o professor e o aluno na sala de aula?*

Nesse sentido, as palavras de Antonio Machado, tão bem colocadas por O. Ianni, em sua metáfora da *viagem*, ilustram parte desta reflexão sobre o nosso percurso, nos apontando que tanto o caminho do professor, quanto do pesquisador não se faz seguindo prescrições, mas no desenrolar das próprias ações da interação entre o ensinar e o pesquisar: *“A rigor, cada viajante abre seu caminho, não só quando desbrava o desconhecido, mas inclusive quando redesenha o conhecido. Caminante, no hay camino, se hace camino al andar”*.

Introdução

Neste trabalho analisamos os discursos educacionais relacionados ao ensino de Geografia veiculados nas publicações da Revista NOVA ESCOLA, desde o seu lançamento em 1986 até os dias de hoje. Especificamente, nos detemos sobre o estudo das abordagens realizadas em torno dos *objetos ensinados*⁴ de Geografia que estão contidas em atividades didáticas prescritas aos professores do ensino básico. Pensamos que os discursos apresentados em revistas educacionais não acadêmicas e que têm circulação de larga escala, como é o caso da NOVA ESCOLA, sejam reveladores de tendências curriculares da Geografia na atualidade e estejam relacionados à transição paradigmática da educação de acordo com o modelo neoliberal tecnicista e com as especificidades de uma sociedade informacional em rede.

Trabalhamos com a hipótese de que este tipo de publicação seja um recurso comunicacional que contribui para a modificação das interações sociais no processo educacional e que sua influência alcance não só as práticas de ensino, mas as concepções subjacentes a estas práticas, determinando novos papéis ao professor de Geografia e ao próprio currículo de Geografia.

A metodologia deste trabalho se concentra na análise discursiva de sequências didáticas publicadas na revista NOVA ESCOLA, na qual verificamos a estruturação da linguagem envolvida, a partir de critérios estabelecidos, visando compreender como este tipo de construção discursiva demarca concepções e legitima novos enfoques para a Geografia. Pautamos nossa escolha metodológica pela concepção de que o ensino de Geografia é, antes de mais nada, uma situação de diálogo que envolve sujeitos centrais – professor e alunos – e os terceiros deste diálogo – que são os três tipos de referenciais contidos no planejamento dos objetos ensinados da Geografia: os referenciais pedagógicos, os que são próprios da ciência geográfica e os referenciais cotidianos dos alunos.

Nesse sentido, entendemos que a análise de discurso possibilita a identificação de parte das distorções didáticas e pedagógicas subjacentes às sequências didáticas prescritas.

⁴ Concepção utilizada por: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2010.

Em última instância, possibilita também observar a desconsideração da realidade do ensino e da formação do professor que atua na esfera pública presente nestes discursos, já que observamos aí um descompasso hipotético – mas razoável – entre o tempo, o espaço e os alunos reais e aqueles que são abordados no planejamento das sequências didáticas, ou seja, no plano do ideal.

Outro ponto pertinente se refere à observação das abordagens dos conteúdos de geografia nessas sequências, que nos leva ao questionamento quanto ao tipo de contribuição que, possivelmente, essas revistas vêm dando, já que verificamos uma difusão de conteúdos que não estão necessariamente organizados e prescritos no sentido de apoiar o desenvolvimento de funções intelectuais dos alunos, e nem de enriquecer a prática docente.

Assim, além de analisar os conteúdos e temáticas de Geografia que são abordados na amostra de atividades didáticas, é nosso objetivo também identificar as consequências da articulação entre os conteúdos e as temáticas de Geografia para a apropriação do currículo de Geografia e para a circulação de representações da própria ciência geográfica.

Para fundamentar esta análise, consideramos aproximações e interfaces entre dois sistemas teóricos principais. O primeiro, Filosofia da Linguagem, está baseado principalmente nas contribuições trazidas pela teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin, a partir das noções de dialogia e de gênero discursivo textual, que nos permitem considerar a situação comunicacional envolvida como uma relação dialógica entre a enunciação formulada nas sequências didáticas (que supõe uma autoria) e o professor leitor dessas sequências, também autor de enunciados neste diálogo. O segundo sistema teórico, da Psicologia da Aprendizagem, considera a concepção de transmissão cultural de Lev Vigotski, para refletir sobre importância da mediação da linguagem, como intervenção no processo cognitivo que envolve a gênese dos conceitos científicos e a aprendizagem requerida em situações didáticas, como as que são prescritas nas publicações.

No Capítulo 1, “*Contextualizando o problema*”, apresentamos o contexto de surgimento das publicações voltadas para os professores, discutindo o caráter prescritivo das receitas didáticas como um sintoma do processo de transição paradigmática de uma educação liberal e humanista para a educação neoliberal e tecnicista. Neste capítulo também abordamos as consequências deste processo para a desorientação que passou a existir entre o currículo e o ensino de Geografia.

No Capítulo 2, “*Referenciais do discurso para o ensino e a aprendizagem de Geografia*”, apresentamos nossas referências teóricas para reposicionar a discussão do ensino a partir das fronteiras teóricas que existem entre a Psicologia da Aprendizagem e a Filosofia da Linguagem, com a finalidade de refletir sobre a importância do diálogo e da voz do professor nas instituições e nos discursos educacionais.

No Capítulo 3, “*Procedimentos metodológicos*”, apresentamos os referenciais que nortearam nossa escolha metodológica para compor as categorias de análise que foram utilizadas.

No Capítulo 4, “*O ensino de Geografia na Revista NOVA ESCOLA*”, apresentamos o histórico da revista, discutindo a influência do contexto político no setor educacional do país, com a finalidade de caracterizar o discurso inicial da velha revista NOVA ESCOLA em relação, principalmente, às abordagens dos conteúdos da Geografia. Em seguida, discutimos as principais modificações da revista com sua entrada no mercado digital e analisamos as principais influências deste novo contexto nas prescrições direcionadas ao professor de Geografia.

No Capítulo 5 “*Análises das sequências didáticas de Geografia*”, finalmente apresentamos nosso corpus de análise, composto por sequências didáticas que foram publicadas mais recentemente pela revista, e contextualizamos a discussão realizada nos capítulos anteriores com base nos resultados empíricos das investigações.

Capítulo 1 – Contextualizando o problema

Apesar de existirem livros didáticos⁵ em todas as escolas, e destes livros estarem aparentemente atualizados de acordo com o currículo oficial e as competências e habilidades previstas por lei em propostas e orientações curriculares (ou nos PCNs), e ainda, apesar destes ofertarem textos a serem lidos e sugestões de atividades didáticas relacionadas a estes, a disponibilização destes materiais parece não ser um apoio suficiente às práticas de ensino de grande parte dos professores frente aos desafios encontrados em seu dia a dia, que são relacionados à aprendizagem de seus alunos.

Em sua realidade cotidiana, o professor vive constantemente o confronto entre o seu ideal de aula, suas concepções de ensino e aprendizagem e as “respostas” que consegue obter de seus alunos perante as suas propostas no cotidiano. Essas respostas estão relacionadas a diversos níveis de “incompreensão” mútua entre o professor e o aluno, que perpassam tanto os subterrâneos da linguagem falada e escrita, e ligadas a isso, funções intelectuais também ainda não desenvolvidas por seus alunos como também funções de natureza afetiva – ambas advindas de vivências e de experiências muito diferentes entre os sujeitos, que resultam em repertórios variados.

Bernard Charlot, ao ser questionado sobre o motivo da relação entre professores e alunos ser tão difícil, responde em uma entrevista:

Para os alunos, há uma lógica no ato de estudar e, para os professores, há outra. Ouço muito das crianças: ‘Fui a todas as aulas, estudei em casa e não concordo com as notas que recebi’. O professor retruca, afirmando que o estudante é preguiçoso e não entendeu a matéria. Esse descompasso revela o grande abismo que existe entre as pessoas e interfere no processo de aprendizagem⁶.

Esta incompreensão, porém, está relacionada aos critérios utilizados pelo professor, que independem da sua relação com o aluno, e que estão vinculados, na realidade, a questões de sua formação. Ao ingressar no magistério, o professor percebe um descompasso entre os referenciais de formação inicial e a ação imediata que a sua prática requer para atender às situações que emergem na sala de aula.

⁵ Quando não são livros didáticos, são cadernos do aluno e livros do professor pertencentes a propostas curriculares, livros de apoio ou ainda sistemas apostilados que encontramos em seu lugar.

⁶ Entrevista de Bernard Charlot concedida à Revista Nova Escola: “O conflito nasce quando o professor não ensina. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacaocontinuada/bernard-charlot-conflito-nasce-quando-professor-nao-ensina-609987.shtml>. Acesso em 26/10/2016, às 8h.

Diante disso, para desenvolver o seu trabalho com autonomia, o professor busca apoio, cooperação ou mesmo identidade em sua equipe escolar para redefinir seu papel na escola. Porém, a escola enquanto instituição está cerceada por limitações inúmeras, e encontra-se praticamente “des-institucionalizada” pelo momento atual do mundo contemporâneo, que tem, como uma de suas consequências, a negação da cultura moderna.

Assim, ao invés de cooperação e identidade, o professor encontra na equipe escolar o que Hargreaves⁷ aponta como sendo a “colegialidade artificial”, que é mediada por uma micropolítica ainda pouco discutida atualmente, e, que, de acordo com outros especialistas, limita o sentido da “cooperação”, a qual efetivamente acontece na escola pela troca de “conselhos” ou de “experiências”. Porém, para Hargreaves, mesmo quando, mais raramente, a cooperação consiste em uma parceria efetiva, esta se encontra limitada a planejamentos conjuntos de ações pontuais, que isoladamente não conseguem provocar as modificações que seriam necessárias a um projeto de escola voltado para uma transformação significativa, por estes planejamentos não alcançarem propostas realmente reflexivas.

Na realidade, dependendo do contexto escolar em que este se insere, como em determinados grupos de escolas particulares, no lugar da cooperação, o que existe é uma pressão exercida pela equipe gestora para que a prática do professor corresponda ao que é esperado de acordo com o projeto de escola. Isso significa que cada etapa de seu trabalho será fiscalizada e avaliada em sua qualidade, como parte de um processo produtivo: do planejamento à lição de casa, do trabalho desenvolvido em sala de aula até as experiências nos laboratórios, das aulas eletivas e mostras culturais até eventos diversos.

Esse tipo de pressão exercida sobre o professor está atrelada à venda da imagem institucional, às especificidades da educação que é oferecida como mercadoria à sociedade. Segmentos de escolas privadas disputam seu mercado e clientela – parcelas das elites – através do marketing realizado em torno de sua proposta educativa como verdadeiros fetiches da mercadoria, os nomes das escolas se tornaram marcas que devem, a todo custo, serem sustentadas. Neste sentido, a lógica de mercado prevalece e as práticas escolares tornaram-se tecnologias disciplinares com um rigoroso controle de qualidade.

⁷ HARGREAVES, A. Colaboración y colegialidad artificial – Copa reconfortante o cáliz envenenado?. In: **Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tempos, cambia el professorado.** 5ªed. Ediciones Morata S. L., 2005.

Diante desse cenário, os professores são impulsionados politicamente a buscar novas respostas através de variados cursos de formação continuada, presenciais ou à distância, já que estes oferecem não só uma atualização de conhecimentos, mas também pontuação para evoluções funcionais que lhe conferem aumentos salariais, ainda que pouco significativos dentro de sua base salarial.

Além disso, não se pode ignorar que a educação seja, hoje, alvo de muitos interesses e que existe uma pressão no meio comunicacional para que esta classe mantenha-se continuamente buscando formação, pois é incontestável o fato de que a grande massa de professores atuantes na escola básica, especialmente pública, tem formação em licenciaturas de curta duração e, quando não, também à distância. Este fato condiz com a lógica capitalista da ampliação do mercado da educação, que libera rapidamente profissionais para trabalharem no mercado, e, que ao mesmo tempo, irão garantir um público consumidor de cursos, materiais didáticos e publicações específicas de uma verdadeira *indústria* da formação continuada.

Não estamos aqui questionando a necessidade de atualização dos profissionais do ensino e nem sequer invalidando sua busca por novas formações ou por qualificação, pelo contrário, acreditamos na importância da busca pelo conhecimento na superação dos novos desafios que são impostos no campo educacional a cada dia. Queremos apenas delinear alguns traços e contornos do contexto em que se encontra esta classe atualmente, que recebe a responsabilidade de formação do pensamento das crianças e jovens em uma sociedade capitalista e de mercado, que é caracterizada como consumidora, em primeiro lugar.

Esta sociedade está, sobretudo, inserida nas especificidades de uma era informacional, em que os novos meios de comunicação, midiáticos e virtuais, promovem bombardeios diários através da comunicação de massa. A articulação entre a televisão e a rede de internet, que atinge telespectadores e navegadores através dos jornais e novelas, blogs, redes sociais e aplicativos de compartilhamento instantâneos como o Youtube, compõem a formação da opinião social em tempo real e vem transformando profundamente as relações e as formas de interação social, inclusive a dos professores com seus alunos, dos professores com seus pares e com seus superiores de hierarquia escolar e da escola como um todo com a comunidade de pais e, portanto, com toda a sociedade.

Dentro desse leque de possibilidades comunicacionais, parte dos professores busca em revistas educacionais, impressas ou digitais, que possam lhe dizer sem rodeios “o que fazer”

na sala de aula de forma criativa e adequada às novas exigências de uma educação tecnicista, através de sugestões prescritas por especialistas e intelectuais da área. Esse tipo de publicação oferece sugestões de planos de ensino ou de sequências didáticas sobre os temas de forma diferenciada que, à princípio aparentam ser mais “interessantes” ou, até mesmo, “inovadores” em suas propostas. Parte dos professores é atraída pelas estratégias didáticas oferecidas que articulam a ação de seus alunos ao uso das mídias e recursos tecnológicos, oferecendo soluções ainda que por poucas aulas, para garantir a tranquilidade almejada e a sensação de estar ensinando melhor.

Ainda não temos os dados que possam demonstrar a quantidade e a qualidade de leituras que os professores da escola básica buscam com essa finalidade de modo autodidata. Mas, de antemão, já sabemos que existe um mercado de prontidão para atender a essa demanda e o qual oferece, periodicamente, novos pacotes de “esperança” com possibilidades de atender aos professores que se sentem “perdidos”.

O Jornal Folha de São Paulo publicou no dia 12/02/2014 o anúncio do *Grupo Abril* de negociação pela venda de seu segmento de educação. As informações presentes na notícia demonstram como o segmento possui grande valor comercial e pode ser muito interessante ao mercado de novos investidores. Copiamos abaixo parte da notícia:

A Abril Educação tem origem nas editoras de livros e material didáticos Ática e Scipione, compradas pela companhia no final dos anos 1990. O segmento se tornou independente em 2010, ano em que o grupo adquiriu o Anglo.

Além das editoras e da rede de ensino, a divisão conta hoje com as escolas de idioma Red Baloon e Wise-UP, além de cursos preparatórios, e tem ações listadas na Bolsa.

A empresa terminou o terceiro trimestre do ano passado com 570 mil alunos, receita líquida de R\$ 178,4 milhões e um lucro de R\$ 7,3 milhões.⁸

A *Abril Educação* é um dos grandes grupos que hoje se ancoram financeiramente no campo da educação. A educação, além de ser um direito que deve ser acessado por todos, é um setor no mercado de alta lucratividade.

Nesta notícia temos somente um exemplo da diversidade do setor, que é muito mais diverso e amplo em suas ofertas do que a educação oferecida nas escolas e, segundo nossas observações iniciais, tais ofertas podem ser divididas/categorizadas entre:

⁸ Notícia publicada no site do jornal eletrônico Folha de São Paulo. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2014/02/1410579-grupo-abril-avalia-venda-do-segundo-de-educacao.shtml>. Acesso dia 13 de fevereiro de 2014, às 17h19min.

a) materiais didáticos e publicações com os quais lucram as inúmeras editoras – dentre eles livros didáticos; livros paradidáticos; livros de apoio; livros de literatura juvenil, considerados como “clássicos” para os alunos; apostilas; e revistas direcionadas aos profissionais da educação.

b) cursos de formação diversos vinculados aos alunos, aos professores da educação básica, aos estudantes universitários, aos profissionais de vários setores, inclusive os do ramo empresarial – podem ser oferecidos cursos de línguas, técnico-profissionalizantes, graduação, pós-graduação, especializações, cursos de extensão e programas de tecnologia educacional entre outros – com os quais lucram empresas e instituições privadas que, muitas vezes, estão interessadas nos negócios que os investimentos públicos representam como potencial para a lucratividade privada.

c) sistemas integrados, dos quais os casos mais emblemáticos são os sistemas apostilados, que quando não são responsáveis pela abertura de filiais de uma rede já consolidada – como o “Objetivo” ou o “Anglo” –, fornecem às escolas da rede privada ou de redes públicas, municipais e estaduais, o pacote completo: material didático (basicamente composto de apostilas) e cursos de formação associados a módulos de ensino, incluindo assessoria pedagógica. Além destes, outros sistemas semelhantes, vendidos como plataformas adaptativas emergem no mercado, apresentando como diferencial um sistema individualizado, voltado para as necessidades específicas de cada aluno, como exemplo na área temos a empresa *Geekie*⁹, que já implementou seu sistema em mais de 13 mil escolas públicas por todo o país.

Mesmo nos casos de revistas que não estão necessariamente relacionadas a um lucro obtido diretamente pela editora, consideramos que haja uma grande influência deste tipo de publicação tanto no mercado, quanto na ação dos professores em suas salas de aula. É o caso da revista “NOVA ESCOLA”, uma das revistas de maior circulação e das mais conhecidas entre os profissionais do setor educacional no Brasil. Com distribuição em todo o território nacional, a revista foi lançada no final da década de 1980 pela Fundação Victor Civita e sempre foi vendida a preço de custo. A partir de 2015, porém, ela passou a ser propriedade da Fundação Lemann.

⁹ Para consultar a respeito, acesse: www.geekie.com.br

Até 2013, uma das estratégias de divulgação da revista era o envio periódico de exemplares diretamente às escolas e às casas de professores. Embora a Fundação Victor Civita tenha sido criada sem fins lucrativos, nos questionamos sobre a origem do financiamento para esse tipo de publicação e por que existia interesse em financiar uma revista como a NOVA ESCOLA. Uma de nossas hipóteses iniciais é a de que esse tipo de publicação seria feito em nome de alguns segmentos de classes, como as empresariais, que ao se sustentarem na publicidade envolvidas nestas revistas, estariam veiculando visões de educação articuladas politicamente.

Considerando este contexto de difusão e expansão de publicações não acadêmicas especialmente voltadas ao público constituído por profissionais da educação, as quais veiculam orientações e propostas de atividades didáticas para o ensino em geral, nosso trabalho consiste na análise de orientações e propostas de atividades que se encontram neste contexto para o ensino de geografia.

Estas publicações não tratam as questões centrais dos currículos escolares, mas difundem e apresentam propostas de atividades a partir de enfoques e temáticas que constam dos PCNs na perspectiva de Temas Transversais constituindo um rol bastante diversificado, tais como o uso de diferentes linguagens no ensino, o uso das diferentes tecnologias, a questão das minorias, dos movimentos sociais, a reprodução do espaço urbano, questões de gênero, do meio ambiente e outros.

Embora essas publicações sejam responsáveis pela circulação de discursos que afirmam sua legitimidade através das referências teórico-metodológicas que apresentam para o trabalho docente, na realidade pudemos constatar a partir de análises preliminares, uma flagrante fragilidade conceitual e o caráter retórico que tais discursos possuem e que, inclusive, não se sustentam com base no rigor do conhecimento acadêmico e científico.

Entendemos que, embora o discurso presente nessas revistas vise contribuir para a superação do ensino *mnemônico* e tradicional, tratando de problemas atuais do mundo, no caso do ensino de geografia e, em que pese a importância dos temas tratados, essas publicações são responsáveis pela popularização e simplificação da abordagem realizada destas temáticas se considerarmos a forma como as orientações e propostas didáticas estão estruturadas, nas quais a complexidade inerente a essas temáticas também fica reduzida.

Duas consequências são verificadas nesse processo: de um lado, a descaracterização do conhecimento relacionado às temáticas envolvidas as quais se transformam em discurso retórico; e de outro lado, a limitação da importância do ensino de geografia que passa a ser concebido como um campo difuso de atualidades.

Assim, em última instância, ao analisarmos como os conteúdos de geografia são abordados nas sugestões didáticas destas revistas, abrimos a possibilidade de também refletir sobre a vulgarização do ensino de geografia – que desempenha um papel estratégico na transição paradigmática da educação –, considerando-se os processos tanto em relação à prática de ensino de geografia, quanto em relação às próprias concepções de geografia. Além disso, numa perspectiva mais ampla, refletimos sobre como a transição que ora está em curso tem contribuído para o rebaixamento da compreensão sobre a importância dos conhecimentos tradicionalmente estruturadores dos currículos escolares, os quais são produzidos historicamente e socialmente, e intervém também no desenvolvimento dos processos culturais da sociedade, em geral.

Levantamos aqui a hipótese de que os enunciados contidos em atividades de ensino de geografia publicadas em revistas como a NOVA ESCOLA, não apenas prescrevem didáticas específicas para o ensino, mas também promovem a circulação de concepções estruturantes como as de mundo, ser humano, escola, ensino, aprendizagem, e etc., veiculando tendências ideológicas que participam ativamente para a mudança que vem sendo operada em nosso país, que envolve a transição da educação liberal e humanista para a educação neoliberal tecnicista, que vem se tornando hegemônica devido ao caráter mercantilista dos interesses nela envolvidos.

Essa transição está assentada na lógica da política neoliberal, na qual o Estado busca apoiar as duas instituições máximas, do mercado e da propriedade privada, gerenciando as políticas públicas para garantir o desenvolvimento econômico, subordinando o atendimento às necessidades sociais a essa lógica. A educação passa a funcionar voltada para as demandas do mercado, funcionando como uma das etapas de um processo produtivo altamente lucrativo e incorpora o sistema de gerenciamento da produção, no qual seus procedimentos também passam a ser conduzidos de forma tecnicista.

Neste sentido, inclusive as relações de trabalho são transformadas: os professores, conectados a um sistema virtual, planejam e conduzem o processo educativo de acordo com procedimentos padrões e modelos, visando maiores níveis de eficácia e produtividade.

Entretanto, essa mudança de posição e de papel do professor causou contradições em diferentes níveis, por exemplo, em relação ao sistema de avaliação do trabalho do professor ou de desempenho do aluno, no qual determinadas questões passaram a ser discutidas: *Quais critérios permitem avaliar o produto do trabalho do professor? O que seria, objetivamente, o produto do trabalho do professor? A mesma lógica de cobrança recai sobre o aluno: Quais critérios permitem avaliar o seu desempenho? Como é possível avaliar se o processo de aprendizagem foi satisfatório?*

Estas questões conduziram à reformulação das concepções de educação, de ensino e de aprendizagem, resultando na reorganização do currículo, baseado em competências e habilidades, que passaram a ser os novos critérios de avaliação por um sistema de notas ou conceitos. Embora aparentemente tenha sido encontrada uma solução para a avaliação dos alunos, no caso do trabalho do professor, sua avaliação de desempenho ainda é obscura e, no mínimo, duvidosa. Na realidade, o novo paradigma que recai sobre a educação conduz a práticas sistêmicas de avaliação da escola como um todo, como o emprego de avaliações externas e a formulação de *rankings* de resultados obtidos entre as escolas, a adoção de uma meritocracia baseada na premiação, que consiste no fornecimento de verbas maiores para as unidades escolares conduzindo, inevitavelmente, a uma reorganização do conjunto das práticas escolares em função de sua nova finalidade.

Marrach¹⁰ atribui à influência neoliberal sobre a educação um papel estratégico baseado em dois objetivos: a educação escolar deve preparar para o trabalho e a pesquisa acadêmica deve servir ao imperativo do mercado. O mundo empresarial depende de uma mão-de-obra qualificada e apta para a competição no mercado. Assim, as competências e habilidades principais do currículo estariam vinculadas às necessidades desse novo mundo do trabalho, valorizando técnicas de organização, capacidade de trabalho cooperativo e o raciocínio de dimensão estratégica.

Dentro desta tendência neoliberal e tecnicista, ao observarmos o conteúdo da revista NOVA ESCOLA, percebemos que tanto as reportagens, quanto as atividades que são sugeridas aos professores-leitores, promovem visões que exercem influência sobre a esfera da opinião pública, mormente de professores, alimentando a tendência prescritiva que

¹⁰ MARRACH, Sônia. Neoliberalismo e educação. In: GUIRALDELLI JR, Paulo. **Infância educação e neoliberalismo**. São Paulo: editora Cortez, 1996.

descharacteriza e desnatura o papel do professor e a própria finalidade da escola, enquanto instituição responsável pelo ensino do conhecimento histórica e socialmente acumulado. Na realidade, estes *textos* colocam ênfase no papel do professor por intermédio da difusão de atividades *prontas* com enfoques e temáticas diversas, que não fazem parte das abordagens tradicionais da formação de professores e dos currículos, contendo discursos técnicos e metodológicos de caráter *prescritivo* que desconsideram a formação dos professores e a situação educativa e cultural dos diferentes segmentos da população em idade escolar, nos diversos níveis dos processos de escolarização.

Portanto, concebemos estas atividades como sendo portadoras de discursos legitimadores da transição em curso, que reforçam o caráter *tecnicista* das mudanças políticas educacionais e não estão interessadas, realmente, nas mudanças da prática em si do professor, mas sim colocar em circulação na sociedade concepções que tendem a se tornar hegemônicas, e que constituem uma tendência ideológica, pois ao mesmo tempo em que valorizam a questão educacional, induzem, participam e contribuem ativamente para a própria mudança paradigmática da educação.

Refletir sobre a complexidade do estudo envolvido nesta pesquisa – de análise discursiva das prescrições metodológicas e didáticas aos professores de geografia e a verificação de suas contradições, visando avaliar as consequências no processo educativo – nos conduz à necessidade de retomar o debate sobre a qualidade da formação de professores a partir de aspectos que não têm sido considerados em análises educacionais.

Acreditamos que a investigação sobre os significados e consequências dos discursos e prescrições possa revelar o pressuposto no qual estas publicações se baseiam: a crença na desqualificação dos professores na atualidade. Isto nos leva ao questionamento do poder deste mercado de publicações, que se propõe como referência legítima para prescrever ao professor como deve ensinar os conhecimentos da Geografia ou de outras disciplinas na sala de aula.

A rigor, a pretensão destas publicações parte de uma visão validada de cultura que valoriza o profissional e os saberes acadêmicos, já que suas propostas são elaboradas com base em consultorias. Porém, de acordo com o que observamos mais adiante em nossas análises, a forma como essas publicações apresentam suas sugestões deixam implícitos, quando não ausentes, os seus objetivos e finalidades, como se a ação do professor de transferir a proposta das páginas da revista para ensinar os alunos em sala de aula fosse automática. E, embora tais prescrições sejam feitas em nome de uma melhoria no ensino, talvez estas sejam

responsáveis por proporcionar situações de efeito contrário, já que elas pressupõem uma realização mecânica da proposta e, não um professor leitor que seja autor de seu próprio processo de trabalho. Portanto, no limite, essas publicações já contam com a desqualificação do professor da educação básica, mesmo que não conheça, de fato, as suas práticas.

Essa postura que desconsidera a realidade da prática docente faz parte das tendências prescritivas que atualmente interferem no ensino. António Nóvoa, no prefácio de “Profissão Professor”, traz uma crítica severa às produções acadêmicas que vem sendo escritas sobre os professores, que abordam especificamente contextos de formação contínua e segundo ele:

é preciso reconhecer que eles (produções acadêmicas) cumpriram essencialmente uma função de vulgarização, não tendo, na maior parte dos casos, contribuído para construir novos modelos de análise.¹¹

Nóvoa apresenta ao final desse prefácio uma metáfora sobre o lugar que o professor ocupa, frequentemente, nos discursos sobre a educação:

É verdade que os professores estão presentes em todos os discursos sobre a educação. Por uma ou por outra razão, fala-se sempre deles. Mas muitas vezes está-lhes reservado o “lugar de morto”. Tal como no bridge, nenhuma jogada pode ser delineada sem ter em atenção as cartas que estão em cima da mesa. Mas o jogador que as possui não pode ter uma estratégia própria: ele é o referente passivo de todos os outros.

Apesar de ter insistido nas formas de exclusão dos professores, legitimadas em processos de tecnologização, de privatização e de racionalização do ensino, não ignoro a existência de outros movimentos que vão em sentido contrário. As realidades educativas são paradoxais e, muitas vezes, contraditórias. Todo o esforço teórico para as tentar compreender tem de fugir às linearidades explicativas e refletir a complexidade das posições em confronto.¹²

Embora o autor reconheça o paradoxo envolvido nas realidades educativas e a existência de um esforço realizado para compreender a sua complexidade, podemos observar que a sua maior preocupação está relacionada aos processos que legitimam a “tecnologização”, a “privatização” e a “racionalização”, que desconsideram a relevância de uma abordagem humanista que leve em consideração a multiplicidade dos aspectos da realidade envolvida na profissão docente.

Na realidade, pouco se conhece sobre as práticas dos professores da escola básica pública e, também, sobre a qualidade de seu ensino, pois esta é avaliada somente através de avaliações externas que são aplicadas pontualmente e não são capazes de avaliar o processo

¹¹ NOVOA, A. **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora LDA, 1999, p. 7.

¹² IDEM, p.15.

de aprendizagem do aluno como um todo, e apresentam resultados baseados em um único momento capturado e com critérios, portanto, duvidosos. Além disso, uma visão estigmatizada também é construída pelas informações e factoides que são divulgados pela imprensa, geralmente relacionados a escândalos que acontecem de modo pontual e desarticulado na escola pública.

Dessa forma, a análise discursiva das sequências publicadas que pretendemos realizar tem sua relevância na retomada do debate não só sobre a qualidade da formação do professor, mas também sobre a qualidade do ensino na escola pública.

Por outro lado, se formos aprofundar nossa discussão sobre a estigmatização da escola pública, não podemos deixar de retomar as ideias apresentadas pelo professor José Mário Pires Azanha em uma publicação realizada em 1987, na Revista Brasileira de Administração da Educação. Embora, naquela ocasião o autor estivesse escrevendo em um contexto que difere do nosso atual, ele apontou o problema da estigmatização da escola pública – problema esse que permanece atual – propondo novas reflexões em torno da diferenciação entre os *fatos ocorridos* que levaram à mudança na qualidade de seu ensino e a *visão* que foi *difundida desses fatos*. O que julgamos altamente relevante para uma compreensão mais cuidadosa sobre a instituição escolar.

Segundo ele, a *visão difundida* seria uma simplificação e uma banalização de um processo muito mais complexo e que, infelizmente, foi traduzido como uma “queda do nível” da qualidade do ensino escolar a partir da política de expansão de vagas em 1967, em que a administração Ulhoa Cintra teria instituído “a escolaridade básica de oito anos, com a abertura do ginásio a todos os egressos da escola primária.”¹³

Para esclarecer ainda, Azanha levanta os *fatos ocorridos* que julga terem contribuído para esta estigmatização e com o objetivo de contextualizar a discussão, inicia descrevendo como a recepção de uma “numerosa clientela nova” trouxe problemas de ensino inéditos ao magistério e como os “parâmetros pedagógicos vigentes” na época não foram suficientes para enfrentar tais problemas e resolver a situação emergente, pois estes requeriam ações que estavam fora do alcance de “coordenadas estritamente pedagógicas”, como a postura que foi adotada por parte do magistério, que gerou graves consequências para a educação pública:

¹³ AZANHA, J. M. P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p.12.

Mais do que soluções técnicas, o que se exigia era uma alteração da mentalidade do próprio magistério em face de suas novas responsabilidades profissionais. Contudo, essa reformulação da consciência profissional não ocorreu e o magistério opôs firme resistência à democratização do ensino público de 1º grau. Daí pra cá foi-se consolidando uma visão altamente negativa da escola pública e para cuja formação concorreram diferentes motivações e interesses facilmente identificáveis.¹⁴

A reflexão deste autor enumera os principais fatores que, conciliados, deram início ao processo de estigmatização da escola pública. Para ele, o primeiro seria o ressentimento social provocado na classe média pela perda de exclusividade que seus filhos possuíam de frequentarem a escola pública. O segundo estaria relacionado aos interesses empresariais e confessionais no ensino, que foram obrigados a redirecionar seus investimentos. O terceiro fator foi o rótulo dado ao processo de democratização do ensino de “massificação”, com um sentido pejorativo e de visão elitista. O quarto estaria ligado à desmotivação docente para reivindicar os investimentos necessários à nova realidade educacional e que conduziu a uma inércia governamental no setor de investimentos educacionais, que seriam capazes de criar as condições básicas de adaptação à expansão do ensino público, e conseqüentemente, de proporcionar melhorias. O último e, mais grave, na opinião de Azanha, é o fato de o magistério público ter abandonado a estratégia de vincular o nível de ensino à sua própria situação salarial e, com isso, a qualidade do ensino deixou de ser pauta das reivindicações do magistério, perdendo, assim, “o apoio daqueles que deveriam ser seus defensores naturais.”¹⁵

Consideramos que essa reflexão ainda seja de grande atualidade e relevância para compreendermos de forma mais aprofundada, o debate da qualidade da educação pública, que hoje tem uma estigmatização centrada nas defasagens extremas de aprendizagem das competências de leitura e de escrita que são apresentadas por seus alunos. Sabemos que o “sucesso” ou a qualidade do desenvolvimento destes processos na escola dependem da aquisição de uma base consolidada de alfabetização pelos alunos, pois o trabalho com o conhecimento científico requer a articulação de funções intelectuais para além da codificação e da decodificação do “código letrado”.

No “*Relatório Final do grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos*”, elaborado em 2007 pela Comissão de Educação e Cultura do Congresso Nacional, podemos encontrar uma das inúmeras constatações preocupantes relativas às condições que compõem a realidade do processo de alfabetização em nosso país:

¹⁴ Idem, p. 13-14.

¹⁵ Idem, p. 17.

[...] o Brasil não vem conseguindo alfabetizar adequadamente suas crianças - conforme evidenciado pelo desempenho dos alunos nos anos posteriores. A alfabetização inadequada compromete o sucesso escolar dos alunos e afeta de maneira irreversível a trajetória escolar dos alunos de nível socioeconômico mais baixo, que constituem a maioria da população que frequenta as escolas [...] quase 80% dos alunos que concluem o oitavo ano do Ensino Fundamental se tornam candidatos a analfabetos funcionais - inviabilizando a proposta de erradicar o analfabetismo adulto.¹⁶

Embora este não seja um problema exclusivo do Brasil e, também, não tenha emergido apenas recentemente – teve início desde o processo de democratização da escola pública à população –, é bastante atual a preocupação em torno da ausência de avanços nesse sentido, ainda que consideremos o rol de ações propostos em inúmeros documentos oficiais do governo e de trabalhos acadêmicos escritos com o objetivo de buscar soluções para este problema complexo; e ainda, que consideremos que, talvez, estes devessem buscar uma compreensão mais profunda do problema conforme o que já foi exposto a partir das ideias de José Mário Pires Azanha.

Na realidade, o processo de expansão de vagas nas escolas não garantiu o acesso real à educação, pois não foi dada a ênfase necessária à criação de um projeto educacional que viabilizasse o acesso da população à cultura escolar. Além do problema apontado por Azanha, quanto às questões do próprio magistério, podemos nos questionar a respeito das diferentes destinações da verba pública que consideramos como duvidosas ou, ainda, considerar um fator adicional que contribui para bloquear esse acesso, os sistemas que foram criados em rede, estaduais e municipais, estão apoiados em um tipo de espaço abstrato que não possibilita o desenvolvimento de vínculos entre os principais sujeitos deste contexto e a escola: os alunos e os professores.

Este último fato, aponta para outras consequências que dificultam a construção de sentido, de história ou de identidade da escola e, com isso compromete a apreensão de significados que deveriam pertencer a esse movimento de construção e ilustra como, de forma generalizada, podemos considerar as consequências da incompreensão da mudança de contexto em que se aprofundou a falta de um projeto educacional para o país, considerando também a questão da qualidade do ensino.

¹⁶ Brasil. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final. -- 2. ed. -- Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007. p. 180 -- (Série ação parlamentar ; n. 246), p.14.

Paolo Nosella, em artigo voltado para o debate sobre o compromisso político e a competência técnica do professor na década de 1980, também destaca e dá ênfase ao problema relacionado à cultura democrática em nosso país no contexto da época, observando como o *taticismo* político caracterizou-se como meio político e não permitiu uma política realmente compromissada com as transformações sociais necessárias, dentre elas, a educação de qualidade. Portanto, em nosso país, ainda estamos buscando um processo de aprofundamento de nossa democracia e isso também inclui, entre outras questões, o acesso à educação pública de qualidade.

No Brasil já existiram regimes democráticos, mas uma cultura democrática, sólida e duradoura, é fruto de um ininterrupto processo histórico que infelizmente faltou. [...] Em todo caso, o processo foi desencadeado, existe, é promissor e não pode ser ameaçado, nem mesmo pelos que se consideram o ponto zero da História. Um processo democrático, ininterrupto e longo, ao criar uma cultura democrática, eleva o grau da transparência social, socializa as regras do jogo democrático, populariza as leis fundamentais da economia nacional e internacional. Uma cultura democrática enterra, definitivamente, nossa tradicional cultura autoritária e escravocrata.

Especificamente, para o campo educacional, esse processo de produção de cultura democrática ainda é um ‘jovenzinho’ de 20 anos, trouxe conquistas bem concretas, difundiu a escolarização, viu florescer numerosas organizações sindicais e profissionais, animou grandes e vigorosos debates, produziu revistas, livros e comunicação virtual. Tudo isso contribuiu para a melhor identificação histórica do Brasil em geral e de seus educadores em particular. Entretanto, nossa frágil cultura democrática precisa de guardiães e defensores contra toda tentação de recorrer a formas autoritárias e totalitárias do poder.¹⁷

Maria Inês Salgado de Souza, a partir de um viés político, ressalta o poder da influência do setor empresarial sobre o setor educacional: “um quadro desolador que ninguém mais nega: o de uma educação empobrecida e reduzida a um malfeito adestramento do que se convencionou chamar de ‘clientela escolar.’”¹⁸ Em seu estudo sobre a criação do IPES¹⁹ pelo empresariado, ela relaciona a má qualidade do ensino ao processo de consolidação do sistema capitalista no direcionamento da política econômica do país, recuperando um dos enunciados

¹⁷ NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol.26, n. 90, p. 223-238, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>, p. 229.

¹⁸ SOUZA, Maria Inês salgado de. **Os empresários e a educação: O IPES e a política educacional após 1964**. Petrópolis: Vozes, 1981, p. 12.

¹⁹ A sigla IPES corresponde ao antigo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (1961-1971), responsável pela articulação secreta internacional e nacional, entre diversos setores da sociedade a partir da organização de estratégias e de suporte ideológico para a implementação do governo militar no Brasil.

marcantes da elite orgânica sobre o problema: “a educação foi um dos setores onde a classe dominante procurou afirmar sua hegemonia.”²⁰

Em “Um diagnóstico da educação brasileira e de seu financiamento”, de Octaviano Helene²¹, podemos encontrar ainda nas primeiras páginas da apresentação do livro um comentário do autor sobre o resultado de sua pesquisa, que tem como base de comparação a realidade de outros países com possibilidades materiais e características culturais semelhantes às brasileiras:

O diagnóstico deixa claro que nossa situação educacional está aquém do que desejamos, precisamos e podemos ter, além de mostrar que no Brasil, em lugar de a educação ser um instrumento que ajuda na superação dos grandes problemas nacionais, acaba por reproduzi-los, contribuindo para que eles se perpetuem.²²

Em seu primeiro capítulo, o autor aborda o analfabetismo e o ensino superior e se utiliza de dados referentes apenas aos países da América do Sul que considera como “participantes da mesma realidade geopolítica e (que) apresentam características culturais, econômicas e sociais próximas às nossas”. Ele aponta para a colocação do Brasil na segunda pior colocação com relação à alfabetização nas duas faixas etárias que são apresentadas – a) 15 anos ou mais = 9,7%; b) 15 a 24 anos = 1,9% –, estando na frente apenas do Peru, e apresenta uma argumentação relativa a questões que poderiam ser consideradas como possíveis “causas”, como urbanização, renda per capita e proporção de crianças no país, que demonstra que estas questões ao serem colocadas em comparação com os demais países do continente caem por terra. E conclui:

Em resumo, o Brasil não tem nenhuma dificuldade intrínseca – social, linguística, cultural, econômica, demográfica etc. – para escolarizar sua população em um padrão melhor do que o atual e promover seu desenvolvimento de uma forma mais rápida; se não o faz, é por uma decisão política.

Embora a taxa de analfabetismo entre jovens de 15 a 24 anos, de 1,9%, possa parecer baixa, certamente não é. Pelos critérios adotados pela UNESCO, é considerada alfabetizada uma pessoa ‘que possa entender uma afirmação curta e simples sobre a sua vida diária’. Entretanto, para cada analfabeto há cerca de três vezes mais pessoas rudimentarmente alfabetizadas e o dobro disso com um nível básico de alfabetização. Aquele 1,9% é, portanto, apenas a ponta do iceberg, que esconde uma realidade bem mais cruel. Mantida a proporção entre analfabetos e alfabetizados de forma rudimentar ou de forma

²⁰ SOUZA, Maria Inês salgado de. **Os empresários e a educação: O IPES e a política educacional após 1964**. Petrópolis: Vozes, 1981, p. 13.

²¹ Professor no Instituto de Física da Universidade de São Paulo, desde 1977.

²² HELLENE, O. **Um diagnóstico da Educação Brasileira e de seu financiamento**. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 2. (Coleção educação contemporânea)

apenas básica, podemos concluir que perto da terça parte dos nossos jovens entre 14 e 24 anos tem graves problemas de alfabetização.²³

Acompanhando o diagnóstico, uma breve análise final do autor denuncia como os projetos educacionais em nosso país, por serem propostos como instrumentos de propaganda, contribuíram para chegarmos à precariedade da situação atual da educação.

Contextualizada a situação da educação brasileira a partir de uma perspectiva política inicial, pretendemos, na verdade, dar um passo que extrapola uma busca nacional e põe foco no contexto atual do mundo, que envolve paradigmas e concepções, como: “qual é a função da educação?”; “quais são os conhecimentos que devem ser ensinados?”; ou “como estes são possíveis de serem ensinados?”. Tais questões afetam diretamente a visão do professor sobre o seu papel e como assegurar que este seja cumprido e muitas abordagens relacionam a sua emergência – assim como a necessidade de repensar a educação – às novas necessidades colocadas por mudanças que envolvem as condições socioculturais, econômicas e políticas, que são características do contexto contemporâneo. Miranda afirma que as

[...] mudanças que se aprofundam a partir da década de 70, e que se caracterizam pela expansão da relação entre ciência e tecnologia, contribuindo para a emergência de uma nova condição na inter-relação que articula as dimensões que estão envolvidas entre o meio técnico, científico, informacional e comunicacional do capitalismo em sua etapa atual com profundos efeitos que podem ser observados não apenas nos processos gerais da sociedade, mas também suas implicações para os processos em particular da esfera educacional.²⁴

Segundo a autora, fazem parte do contexto educacional problemas graves como “a desnaturalização do papel do professor” e o acesso de crianças e adolescentes a conhecimentos e informações variados, aos quais estão expostos “sem mediação” pelos diversos meios de comunicação tecnológicos. Para Miranda, essa mudança do perfil dos alunos de ensino fundamental está intimamente ligada à fragilização dos processos de alfabetização na escolarização inicial, e tem consequências comprometedoras para todo o percurso escolar.

A discussão que envolve as novas necessidades sociais e culturais da educação, outro foco de preocupação que ganha centralidade e podemos situá-la na questão do desenvolvimento de competências e habilidades que permitam aos indivíduos adaptarem-se constantemente às mudanças tecnológicas que caracterizam a sociedade moderna. Assim

²³ IDEM, p. 11.

²⁴ MIRANDA, E. A reinvenção da prática docente. In: **Anais do 14º Encontro de Geógrafos Latino-americanos – EGAL 2013**, p. 6.

muitos estudos sobre o processo de transferência da aprendizagem têm se voltado para contextos de aquisição dessas habilidades. Como podemos encontrar em Kalyuga et al.:²⁵

Taxas altas de mudanças tecnológicas demandam capacidades que permitem refinar/ajustar dinamicamente as atividades cognitivas a partir de um conhecimento flexível, abordar novas ideias e tarefas de modo não rotineiro bem como adquirir e aplicar rapidamente aos novos conhecimentos e habilidades, pondo-os em prática. O grande esforço de pesquisa que vem sendo dedicado a assuntos que envolvem tanto a transferência, quanto a flexibilidade do conhecimento e suas habilidades sugere que o estreito treinamento de habilidades específicas e rotineiras talvez não seja, ele próprio, suficiente para desenvolver as habilidades dos alunos que são requeridas para enfrentar novos problemas de maneira eficaz. (Brandsford and Schwartz 1999²⁶; Goldstone and Sakamoto²⁷ 2003; Marton 2006²⁸). Portanto, um objetivo importante da educação contemporânea deve ser o de desenvolver as habilidades flexíveis enquanto capacidades que permitem aplicar o conhecimento disponível em situações relativamente novas.²⁹ (tradução nossa)

Segundo os autores, um desempenho flexível e eficiente em novas situações pode requerer atributos cognitivos adicionais que permitam, não apenas resolver novos problemas, como também aprender novos conhecimentos, caso seja necessário. Dentre esses atributos, são listadas estratégias cognitivas de auto-regulação, habilidades metacognitivas e a aprendizagem de um conhecimento organizado de inter-relações entre conceitos dentro de um campo de domínio.

Outras discussões também relacionadas à necessidade de adaptação e mais direcionadas especificamente a propostas educativas vêm buscando, nas últimas décadas, compreender e propor abordagens psicológicas /cognitivas para os contextos ligados à educação escolar.

²⁵ KALYUGA, Slava; PASS, Fred; RENKL, Alexander. Facilitating Flexible Problem Solving: A Cognitive Load Perspective. *Educational Psychology Review*. v. 22, p. 175-186, 2010, p. 175.

²⁶ BRANDSFORD, J. D.; SCHWARTZ, D. L. (1999). Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. In: A. Iran-Nejad; P.D. Pearson (Eds.). **Review of research in educational** (Vol. 24, p. 61-100). Washington, DC: American Educational Research Association.

²⁷ GOLDSTONE, R. L. & SAKAMOTO, Y. (2003). **The transfer of abstract principles governing complex adaptive systems**. *Cognitive Psychology*, 46, 414-466.

²⁸ MARTON, F. (2006). Sameness and difference in transfer. **The Journal of the Learning Sciences**, 15, 499-535.

²⁹ Texto original: “High rates of technological change require abilities to dynamically adjust cognitive activities based on flexible knowledge, nonroutinely approach new tasks and ideas, and rapidly acquire as well as use new knowledge and skills in practice. The great amount of research effort that has been dedicated to issues of transfer as well as flexibility of knowledge and skills indicates that only narrow training for specific routine skills may not be sufficient for developing student’s abilities to face new problems in efficient ways (Brandsford and Schwartz 1999; Goldstone and Sakamoto 2003; Marton 2006). Hence, an important goal of contemporary educational is the development of flexible skills as abilities to apply available knowledge in relatively new situations.”

Neste sentido, julgamos necessário observar como a dimensão psicológica e cognitiva vem sendo considerada tanto pelo professor, em seus estudos e prática, quanto pela relação com os discursos presentes nas várias propostas de atividades didáticas sugeridas em revistas de educação e, especificamente, de ensino de Geografia.

1.1 A Desorientação entre currículo e ensino de Geografia

No contexto educacional contemporâneo, refletir sobre os conteúdos relevantes, inclusive os de Geografia, que merecem ser parte de um currículo atual, tornou-se uma necessidade crescente, pela qual perpassam problemas gerais da educação atual: “quais conteúdos devem ser ensinados na escola básica?” e “como os conteúdos escolhidos devem ser ensinados?”.

O primeiro problema nos leva também a outros ainda mais abrangentes como “qual é o papel da Geografia no ensino”, ou ainda como “qual é o papel da educação e do ensino escolar no mundo contemporâneo?”. Na literatura podemos encontrar inúmeros autores preocupados com “o que é pertinente de ser ensinado.” Esta preocupação abrange desde autores clássicos da Geografia, como Pierre Monbeig, geógrafo e docente da Universidade de São Paulo³⁰, e outros como Paul Claval, e até filósofos contemporâneos, como Edgar Morin.

Paul Claval dedica um livro³¹ inteiro para abordar a importância da Geografia, procurando desenvolver a ideia de essa ciência seja responsável pela construção da ideia do nosso planeta como sendo a “Terra dos Homens”. Nesta publicação, ele apresenta suas reflexões estruturadas em quatro partes principais, procurando discutir a geografia desde a relevância de suas práticas e habilidades para a vida dos indivíduos, passando pelo momento inicial de configuração como ciência, até as transformações pelas quais vem passando na modernidade.

A geografia é uma disciplina complexa que é difícil definir em poucas linhas. Seu sentido não parou de evoluir com o progresso das técnicas, a ampliação do mundo conhecido, as transformações da razão científica. Para captá-la em sua diversidade, parece-nos interessante recapitular as

³¹ CLAVAL, Paul. **Terra dos Homens: a geografia**. Tradução de Domitila Madureira. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

perspectivas e os contextos nos quais as práticas e os saberes geográficos evoluíram. De uma época a outra de um lugar a outro, as realidades se sobrepõem, em maior ou menor grau, mas não são idênticas.

A geografia é inicialmente constituída de práticas e de habilidades indispensáveis para a vida dos indivíduos e dos grupos (veja a parte “A geografia como prática: habilidades e saberes empíricos” deste livro). Ela resulta da experiência que todos temos no mundo (“A geografia como experiência do espaço e dos lugares”). Os gregos lhe deram uma forma científica que foi dominante até ou um pouco além da Renascença (“A geografia como ciência: a contribuição dos gregos e sua reinterpretação na Renascença”). Mas novas configurações dos saberes geográficos são implantadas a partir do século XVIII (“A geografia como ciência: geografia moderna e suas mutações”).³²

Pierre Monbeig, em “Papel e valor do ensino de Geografia e de sua pesquisa”,³³ esclarece o papel do ensino de geografia na formação das funções intelectuais dos jovens e realiza uma afirmação referente à pertinência do que é ensinado:

Aquilo que, no ensino, não permitisse desenvolver essas faculdades mereceria ser abolido dos programas sem o menor escrúpulo. Vamos tentar demonstrar como a Geografia responde às exigências dum ensino que mais procura formar a mente do que entulhar cérebros.³⁴

A mesma crítica é colocada por E. Morin, que, retomando a máxima de Montaigne, defende a importância de se ter uma “cabeça bem-feita”, em detrimento de uma “cabeça cheia”.³⁵

O que significa ‘uma cabeça cheia’ é claro: é uma cabeça onde o saber está acumulado, empilhado e não dispõe de um princípio de seleção e de organização que lhe dê sentido. ‘Uma cabeça bem feita’ significa que, mais que acumular o saber, é muito mais importante dispor ao mesmo tempo:

- de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas,
- de princípios organizadores que permitem religar os saberes e dar-lhes sentido.³⁶

Problematizando a fragilidade e a fragmentação do conhecimento envolvidas na formação acadêmica atual, ele enfatiza a importância de uma formação que considere a complexidade do ensino de um conhecimento pertinente e contextualizado, complexidade esta que ele coloca como sendo o desafio da globalidade. Para o autor, o conhecimento pertinente

³² IDEM, p. 8.

³³ MIRANDA, Maria Eliza. A atualidade de Pierre Monbeig e o direito de aprender Geografia. *Revista do Departamento de Geografia, USP*, Volume Especial 30 anos p. 52-67, 2012.

³⁴ MONBEIG, Pierre. **Papel e Valor do Ensino de Geografia e de sua Pesquisa**. In: IBGE - Conselho Nacional de Geografia. 1956, p.16.

³⁵ MORIN, Edgar. **Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento: A cabeça bem-feita**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

³⁶ IDEM, p. 23.

[...] é aquele capaz de situar toda a informação no seu contexto e, se possível, no conjunto em que se inscreve. Podemos mesmo dizer que o conhecimento progride não pela sofisticação, formalização e abstração, mas pela capacidade de contextualizar e globalizar.³⁷

Este autor propõe que o problema do ensino seja pensado a partir dos efeitos que vem sendo causados pela “compartimentação dos saberes” e pela “incapacidade de articular uns aos outros”, que seriam uma barreira para o desenvolvimento da aptidão de contextualizar e de integrar, que, segundo o autor, trata-se de uma “qualidade fundamental do espírito humano”.

Acreditamos que este problema esteja ligado à relação dos sujeitos com o conhecimento na modernidade, e, também, ao fato do conhecimento estar perdendo lugar para a valorização que é dada à informação em detrimento de um pensamento humanista.

Por detrás do desafio do global e do complexo, esconde-se um outro desafio, o da expansão incontrolada do saber. O crescimento ininterrupto dos conhecimentos constrói uma gigantesca torre de babel, ruidosa devido a linguagens discordantes. A torre domina-nos porque não podemos dominar os saberes. T. S. Elliot dizia: ‘Onde está o conhecimento que perdemos na informação?’. **O conhecimento apenas é conhecimento enquanto organização colocada na relação e contexto das informações.** Estas constituem parcelas de saber dispersas. Por todo o lado, nas ciências e nos *media*, somos submersos pelas informações. O especialista da disciplina mais estreita não consegue chegar a ter conhecimento das informações consagradas ao seu domínio. Cada vez mais, a gigantesca proliferação dos conhecimentos, escapa ao controle humano. (grifos nossos)³⁸

A crítica de Morin não se restringe apenas ao parcelamento do conhecimento em si, mas também à concepção de educação que é subjacente a este processo, e ancorada no tecnicismo. Ele captura outras preocupações e finalidades da educação que deveriam ser consideradas quando pensamos nas necessidades colocadas pelo nosso tempo e para que a complexidade tenha lugar no ensino:

Além disso, como dissemos, os conhecimentos parcelados apenas servem para utilizações técnicas. Elas não chegam a conjugar-se para alimentar um pensamento que possa considerar a situação humana, no seio da vida, sobre a terra, no mundo, e que possa afrontar os grandes desafios do nosso tempo.³⁹

A necessidade de repensar outra concepção de educação também é trazida por autores do campo da psicologia, como Alex Kozulin, que aponta, no capítulo final de seu livro

³⁷ IDEM, p. 15

³⁸ Idem, p.16.

³⁹ Idem, p.17.

“Instrumentos Psicológicos”⁴⁰, para a importância de uma educação prospectiva que amplie as possibilidades dos alunos de se mobilizarem cognitivamente para aprender.

A educação tradicional é essencialmente retrospectiva porque ensina aos alunos a reproduzir repostas já conhecidas a perguntas previamente colocadas e a empregar atitudes que já demonstraram ter sido úteis no passado. Nas condições dinâmicas da modernidade, a necessidade de uma educação prospectiva é evidente. A educação prospectiva implica que os alunos devam ser capazes de abordar problemas que não existem no momento de sua aprendizagem. Para adquirir esta capacidade, os alunos devem se orientar por um conhecimento mais produtivo que reprodutor. O conhecimento produtivo exige uma mudança radical: passar da aquisição de informação a uma educação cognitiva.⁴¹

Essas reflexões nos levam a inúmeras questões: “como os geógrafos e professores de Geografia abordam o contexto daquilo que é ensinado?” ou “como a contextualização do conhecimento é realizada?”. Em relação aos intelectuais e pesquisadores que pensam as práticas de ensino de Geografia, nos perguntamos: “como estes consideram o contexto em suas propostas?” e “como a organização que é necessária ao conhecimento, mencionada por Morin, é pensada para fundamentar o ensino de geografia?”.

Embora estas questões sejam de grande relevância e a necessidade de refletir sobre o currículo seja premente, não podemos desconsiderar a importância de existir um currículo claro e bem definido pelos especialistas que permita ao professor exercer a sua prática de ensino de forma reflexiva e bem fundamentada, pois a este cabe apenas decidir como trabalhar com o currículo já definido.

Parece-nos, porém, que os especialistas responsáveis por essa definição não estão cumprindo com o seu papel nesse sentido. O que se observa, na realidade, é uma desorientação generalizada e possivelmente induzida por disputas de cunho ideológico que cercam o debate sobre currículo, e que pertencem à mesma classe de problema pertencente à panaceia de democratismos abordada anteriormente. Além disso, podemos relacionar essa desorientação à falta de rigor acadêmico e científico que vem sendo observada em relação à realidade educacional – ainda vista como palco para controle e dominação.

⁴⁰ KOZULIN, Alex. **Instrumentos psicológicos** – La educación desde una perspectiva sociocultural. Tradução de Genís Sánchez Barberán. Espanha: Ed. Paidós, 2000.

⁴¹ Idem, p. 21. Texto no original: La educación tradicional es esencialmente retrospectiva porque enseña a los alumnos a reproducir respuestas ya conocidas a preguntas previamente planteadas y a emplear aptitudes que ya han demostrado ser útiles en el pasado. En las condiciones dinámicas de la modernidad, la necesidad de una educación prospectiva es evidente. La educación prospectiva implica que los alumnos deben ser capaces de abordar problemas que no existen en el momento de su aprendizaje. Para adquirir esta capacidad, los alumnos se deben orientar hacia un conocimiento más productivo que reprodutor. El conocimiento productivo exige un cambio radical: pasar de la adquisición de información a una educación cognitiva.

Para discutirmos esta desorientação que envolve o currículo escolar, acreditamos que a reflexão apresentada por Alice C. Lopes⁴² em seu artigo “*Os parâmetros curriculares nacionais para o Ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: O caso do conceito de contextualização*” seja relevante tanto para compreendermos como se dá o processo de apropriação de discursos correntes em documentos oficiais no trabalho com o currículo, quanto para compreendermos essa esfera mais abstrata em que circulam os discursos, da qual as revistas de ensino e educação em geral se apropriam e veiculam visões e concepções que fazem parte da problematização do nosso trabalho.

Nesse artigo, Lopes⁴³ defende que a produção de um discurso híbrido nos Parâmetros Curriculares Nacionais está vinculada à intenção de relacionar a finalidade da educação à inserção social no mundo produtivo, o que limitaria a dimensão cultural mais ampla da educação. Para isso, a autora analisa as ambiguidades expressas em torno do conceito de contextualização, as quais são apontadas pela autora como “uma forma de se legitimar os parâmetros junto a diferentes grupos sociais”, ela se apoia nos conceitos de recontextualização (Bernstein) e de hibridismo (Canclini). Para Lopes, o documento dos parâmetros é uma carta de intenções governamentais para o ensino e

configura um discurso que, como todo discurso oficial, projeta identidades pedagógicas e orienta a produção do conhecimento oficial – o conhecimento educacional construído e distribuído às instituições educacionais pelo Estado em sua atuação como campo recontextualizador pedagógico oficial (Bernstein, 1996, 1998).⁴⁴

A autora explica o conceito de recontextualização Bernstein no qual se apoia:

Para Bernstein (1996, 1998), a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro, como por exemplo da academia ao contexto oficial de um Estado nacional ou do contexto oficial ao contexto escolar. Nessa recontextualização, inicialmente há uma descontextualização: textos são selecionados em detrimento de outros e são deslocados para questões, práticas e relações sociais distintas. Simultaneamente, há um reposicionamento e uma refocalização. O texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização.⁴⁵

⁴² Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁴³ LOPES, Alice Casimiro. **Os parâmetros curriculares nacionais para o Ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: O caso do conceito de contextualização.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

⁴⁴ Referências citadas: BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Petrópolis: Vozes, 1996; BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad.** Madrid: Morata, 1998.

⁴⁵ LOPES, A.C. (2002), p. 388.

Para apresentar como o conceito de hibridismo se aplica à produção de ambiguidades no discurso apresentado pelo PCN, ela afirma que propostas curriculares oficiais, como deste tipo

podem ser interpretadas então como um híbrido de discursos curriculares produzido por processos de recontextualização. Novas coleções são formadas, associando textos de matrizes teóricas distintas. Os textos são desterritorializados, deslocados das questões que levaram à sua produção e realocados em novas questões, novas finalidades educacionais. Por isso, as ambiguidades são obrigatórias.⁴⁶

Lopes defende que essas ambiguidades estão relacionadas à legitimação de diferentes grupos sociais que participaram do processo de elaboração dos PCNs e nos indica que para tal elaboração, foi necessária a apropriação e a hibridização dos discursos acadêmicos para uma ressignificação que atendesse

às finalidades educacionais previstas no momento atual. Defendo, igualmente, que as finalidades educacionais dos PCNEM visam especialmente formar para a inserção social no mundo produtivo globalizado. Em decorrência dessas finalidades é que defendo uma postura crítica em relação a esses parâmetros.⁴⁷

Observamos um posicionamento crítico da autora perante o discurso presente no documento, afirmando que este demarca uma visão limitadora de educação, e posteriormente, ela o justifica descrevendo como essas ambiguidades aparecem no texto do documento, inclusive apontando para três interpretações que seriam possíveis relacionadas ao conceito de contexto, que é enfatizado nas diretrizes curriculares como qualidade requerida na forma de apresentação do conhecimento na escola: “a) trabalho; b) cidadania e c) vida pessoal, cotidiana e convivência”.

Outra colocação importante feita por Lopes em relação ao mesmo problema é como referenciais importantes da educação e da psicologia da aprendizagem, como as ideias de Dewey, Piaget e Bruner, foram apropriados e cooptados de forma a legitimar um discurso de “*integração curricular*” com base em “*princípios progressivistas*” produzido para suprir a necessidade de que a educação venha atender a uma preparação para adaptar os indivíduos aos novos aspectos econômicos emergentes, que requerem outras habilidades e comportamentos para atuar no mundo “globalizado”. Incluímos abaixo uma última citação em que a autora apresenta esta visão:

⁴⁶ IDEM, p. 389.

⁴⁷ IDEM, p. 390.

Uma educação autônoma para os parâmetros é uma educação que não mais precisa se adaptar aos modelos da análise de tarefas, mas pode formar o trabalhador adequado e disponível à inserção na estrutura social vigente e em seus processos produtivos, agora pós-fordistas. O discurso de formação dessas competências mais complexas também contribui para a legitimidade do documento produzido. Por ser construído em associação a discursos legitimados entre os professores, e mesmo entre pesquisadores em educação, como por exemplo o discurso de integração curricular e os princípios progressivistas, mais facilmente circula e é apropriado nos meios educacionais. [...] Ainda que esse mundo seja muito diferenciado em relação ao início do século XX, quando foram produzidas as principais teorias da eficiência social, permanece a finalidade de submeter a educação ao mundo produtivo. Prevalece a restrição do processo educativo à formação para o trabalho e para a inserção social, desconsiderando sua relação com o processo de formação cultural mais ampla, capaz de conceber o mundo como possível de ser transformado em direção a relações sociais menos excludentes.⁴⁸

Considerando a reflexão apresentada pela autora em seu artigo e os conceitos de recontextualização e de hibridismo utilizados em sua análise, podemos, inicialmente, refletir sobre como os discursos que circulam em torno do currículo perpassam um processo que envolve “conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização”, ou seja, pertencem a um palco de disputas entre os envolvidos – nesse caso, especialistas envolvidos na formulação dos documentos oficiais, acadêmicos do campo educacional, professores e outros profissionais ligados à área – que buscam imprimir significados e conteúdos ao debate curricular, promovem assim um novo campo de recontextualização, do qual fazem parte outros enunciados.

Além disso, também podemos considerar o conceito de Bernstein para refletir sobre o que acontece em relação aos discursos presentes em publicações como as revistas de ensino e de educação em geral, que se apropriam de textos de documentos oficiais e de outros tipos de publicação envolvidos no debate educacional e, para adequar seu conteúdo ao seu gênero discursivo textual, que remete à esfera jornalística, o *descontextualizam* ao mesmo passo em que o *reposicionam* e *refocalizam* de acordo com os interesses envolvidos na forma como seus discursos serão apresentados ao leitor. Assim, atentamos para as consequências que a recontextualização de produções acadêmicas, tanto em discursos oficiais quanto em revistas de ensino de grande circulação, pode provocar e mesmo promover uma participação significativa na transição paradigmática pela qual passa a educação, e, utilizando em seu nome, inclusive, referenciais do campo da educação que seriam considerados fundamentais para embasar argumentos contrários à promoção destes mesmos discursos.

⁴⁸ IDEM, p. 394.

Recolocamos a questão, porém acrescentando: o que professor faz diante deste quadro de desorientação que caracteriza os currículos dos documentos oficiais? Considerando que seriam necessários novos estudos para demonstrar quais são as consequências reais que vem se desenrolando para o ensino devido a essa desorientação e às ambiguidades apresentadas para o currículo, a nossa preocupação reside na constatação de que não está garantida uma base que assegure a continuidade e a articulação imprescindíveis para que aconteça realmente um processo de educação estruturante e significativo, por exemplo, por ciclos.

Mediante mudanças curriculares que são “recicladas” com agilidade por verdadeiras “cirandas das reformas”, o professor de Geografia está sujeito hoje a uma incerteza sobre aquilo que deve ensinar, o que incide em consequências graves para a sua prática. Ele encontra, nos referenciais diversos que lhe dizem respeito uma série de contradições derivadas dessa inconsistência curricular. Este fato proporciona às sugestões prescritas em revistas de ensino de grande circulação um atrativo muito grande e um mercado garantido às editoras. E, assim, o debate e a reflexão, tão caros às reformas educacionais e paradigmáticas, esmaecem nas primeiras tentativas frustradas diante das urgências advindas da sala de aula.

Assim, consideramos que a análise das atividades didáticas publicadas deve estar atenta, primeiramente, à observação dos conteúdos de geografia envolvidos, os quais são reveladores de escolhas e de tendências curriculares da Geografia que está sendo proposta, para refletir sobre sua pertinência, incluindo-se o repertório de conceitos vinculados a esses conteúdos. Em segundo lugar, esta análise deve observar do ponto de vista metodológico, as orientações que propõe como a Geografia deve ser ensinada (sejam quais forem os conteúdos elencados), pois tais orientações, necessariamente, são subsidiadas por concepções e procedimentos que ultrapassam àqueles específicos da ciência geográfica.

Afinal, o currículo não é formado apenas por um leque diversificado de conteúdos conceituais, mas por uma base de princípios e concepções que subjazem a formação do indivíduo, tendo em conta a educação como um processo integral. E, nesse sentido, a concepção de aula ou de sequência didática que procuramos observar nessas revistas não é isolada das demais concepções envolvidas no processo educativo.

Capítulo 2: Referenciais do discurso para o ensino e a aprendizagem de Geografia

Para discutir o problema envolvido nesta pesquisa, tendo como foco de análise os discursos presentes em sequências didáticas de ensino de geografia, publicadas ao longo de três décadas na revista NOVA ESCOLA, consideramos interfaces e aproximações que podem existir entre dois sistemas teóricos, quais sejam o da Psicologia da Aprendizagem e o da Filosofia da Linguagem, com base em dois autores russos que, compartilharam o mesmo contexto histórico e dedicaram parte considerável de suas vidas ao estudo da linguagem, embora tivessem diferentes motivações em suas investigações: Lev Semionovitch Vigotski e Mikhail Bakhtin.

A escolha de analisar os discursos que circulam nas propostas de ensino de geografia à luz das teorias formuladas por esses autores, considerados dois clássicos nos estudos da linguagem, está relacionada à crença de que a educação seja um dos possíveis caminhos para a liberdade e de que a construção do conhecimento seja um processo criativo individual de reelaboração de significados através da mediação cultural. A mediação cultural, por sua vez, acontece através da comunicação e, portanto, da linguagem. Acreditando que o ensino de geografia é sobretudo um processo dialógico e que não deve ser reduzido a *explicacionismos* de toda ordem direcionados às tentativas de reprodução da realidade, que apenas contribuem para perpetuar o conhecimento morto, buscamos nortear esta pesquisa por esses autores que consagraram a noção de diálogo como um princípio da experiência humana e que dedicaram as suas vidas para tentar compreender o que isso significa.

Segundo Freitas, ambos nasceram em anos próximos (1895 e 1896) e compartilharam a experiência dos anos revolucionários. Pesquisadores atuais, conterrâneos de Bakhtin e Vigotski afirmam que eles não só se conheciam como possivelmente participavam de círculos mais amplos de intelectuais da época, considerando a proximidade de suas ideias e discussões em torno da resistência ao regime oficial russo revolucionário e a pequena distância relativa de 300km entre seus povoados. Ambos dedicaram-se a uma ampla gama de estudos, que abrangiam desde a linguística, a literatura e as artes até as questões da ciência e da ética na pesquisa.

Freitas, em seu artigo “Nos Textos de Bakhtin e Vigotski: um Encontro Possível”, traz informações detalhadas sobre pontos de possíveis concordâncias e discordâncias entre os

autores que nos auxiliam, inicialmente, a contextualizar as interfaces e realizar algumas aproximações possíveis, segundo as quais pretendemos discutir neste trabalho. A autora inicia com uma descrição sobre o contexto vivido por eles, da qual compartilhamos um breve excerto para situarmos suas teorias:

Experienciaram o mesmo contexto histórico, o mesmo ambiente teórico-ideológico nos quais desenvolveram semelhantes visões do mundo e do homem, abraçando os ideais do projeto de uma nova sociedade baseada na organização socialista. Enquanto a vida de Bakhtin foi longa, estendendo-se até os 80 anos de idade, Vigotski viveu apenas 38 anos, morrendo vítima de tuberculose. [...] Durante os anos imediatos que seguiram à Revolução Russa, Bakhtin viveu em Nevel e Vítebsk, e Vigotski, em Gomel, cidades pequenas mas com grande efervescência intelectual. Participaram ali de grupos de intelectuais incluindo filósofos, músicos, literatos e artistas plásticos que tiveram uma influência básica sobre o desenvolvimento ulterior de seu pensamento. O grupo de amigos e o círculo de intelectuais foram uma constante na vida dos dois autores, parecendo demonstrar a necessidade que sentiam de partilhar seus pensamentos; não sendo adeptos de uma reflexão isolada, construíram suas teorias num permanente diálogo com os outros. Além disso, o momento era, para os intelectuais russos, uma oportunidade de embates acadêmicos contra a velha geração e contra o vazio teórico do próprio marxismo no trato de questões como o conhecimento, a linguagem, a arte, enfim a cultura em geral. Todo esse movimento cultural experienciado por ambos foi depois desbaratado no período stalinista e Bakhtin e Vigotski, por não se curvarem às imposições do Estado, acabaram perseguidos e proibidos de publicar suas obras. Embora identificados com o pensamento de Marx, opunham-se ao monologismo da imposição oficial e canônica do marxismo na Rússia. Comprometidos com a transformação da realidade, tinham, no entanto, do marxismo uma visão crítica própria, valorizando a subjetividade e a singularidade, o que os distanciava da forma mecanicista e burocrática com que o sistema imperava em seu país.⁴⁹

Nessa descrição, destacamos dois aspectos relevantes para contextualizar sua produção intelectual, de um lado a importância do diálogo que ambos os autores estabeleciam com outros intelectuais, na busca por uma reflexão mais complexa – no caso de Bakhtin, especialistas como Bronckart & Bota indicam que sua obra teria sido produzida por outros intelectuais que pertenciam ao chamado Círculo de Bakhtin, porém teria sido divulgada em sua autoria como forma de resguardar a autoria de outros envolvidos, devido às frequentes perseguições que caracterizavam aquele contexto – e, de outro, a proposição de uma ciência humanista, que valorizava a subjetividade e a individualidade, em oposição ao pensamento totalitarista oficial vigente em sua época.

Para Freitas, embora os objetivos de cada autor fossem distintos, Bakhtin buscando a “construção de uma concepção histórica e social da linguagem” e Vigotski a “formulação de

⁴⁹ FREITAS, M. T. de A. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, Beth. (Org.) Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. 2ª ed. rev. 2ª reimpressão. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2008, p. 297.

uma psicologia historicamente fundamentada”, as mesmas bases de estudo subsidiavam seu sistema teórico, o materialismo dialético e a visão de ciências humanas. Ela exemplifica em cada caso:

Seu (de Bakhtin) pensamento, sempre aberto, resiste à ideia de acabamento e perfeição, e sem colocar um ponto final, não dizendo a última palavra. Vai replicando criticamente posições discordantes, recriando um novo texto no diálogo com elas. Vigotski (1982), procurando nos mestres do marxismo não “a solução da questão, nem mesmo uma hipótese de trabalho [...], mas o método de sua construção” (p. 420), compreende que todos os fenômenos devem ser estudados como um processo em movimento e mudança, buscando-se conhecer sua gênese e transformação. Todo fenômeno tem sua história e essa história é caracterizada por mudanças quantitativas e qualitativas. Em relação à psicologia, é evidente sua preocupação em reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência, procurando explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em superiores por mudanças não só quantitativas, mas principalmente qualitativas. Bakhtin (1993), ao propor-se a estudar a linguagem, também afirma que “o melhor sistema para esclarecer um fenômeno é observá-lo em seu processo de formação e desenvolvimento” (p. 220).⁵⁰

A autora enfatiza a teoria cultural como um ponto de convergência entre os autores devido à importância dada à compreensão da natureza humana. Segundo ela, essa perspectiva possibilitou constituir uma concepção de ciências humanas além do conhecimento objetivo e da neutralidade das ciências exatas, rompendo com a “positividade das ciências de seu tempo em que o homem é considerado objeto e os fatos sociais são vistos como coisa”⁵¹ e conciliando a dimensão objetiva (científica) com dimensão subjetiva (não científica). Esse rompimento significava encontrar a humanidade do homem-sujeito das ciências humanas, considerando as dimensões da ética, da estética e do afetivo.

Ambos (Bakhtin e Vigotski) não se detêm numa forma monológica de ciência que, buscando a explicação dos fatos, contempla os objetos mudos. Eles vão mais além numa proposta dialógica de ciência, em que o que se quer obter é a compreensão. O homem não pode ser explicado como fenômeno físico, como coisa, mas sendo pessoa, tem que ser compreendido em suas ações. Uma compreensão ativa que propõe o encontro de dois sujeitos, que tendo voz se encontram no diálogo. “O objeto das ciências é o ser expressivo e falante. Este jamais coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e importância” (Bakhtin, 1985, p. 394).⁵²

O reflexo desse rompimento com as ciências positivas consistiu na adoção de uma perspectiva da historicidade, na quebra de paradigmas, na centralidade da linguagem e na interdisciplinaridade que estavam presentes em suas abordagens. Nestas, a mediação

⁵⁰ Idem, p. 299.

⁵¹ Idem, p. 301.

⁵² Idem, p. 302.

semiótica estava colocada como ponto de partida, já que para Vigotski e Bakhtin a consciência era “engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si por meio de uma atividade sígnica, portanto pela mediação da linguagem.”⁵³

Assim, dentro da perspectiva cultural, a linguagem é outro ponto comum que tem centralidade em seus estudos através da comunicação/da interação social, na qual ela seria instrumental no processo de assimilação da experiência do outro para a elaboração de representações próprias do eu, portanto exercendo influência na consciência do indivíduo. Dentro disso, os elementos da linguagem tem grande relevância em suas discussões, como *signo* e *palavra*, que são explorados em ambas as teorias. Nos estudos desenvolvidos por Vigotski, especificamente, a *fala* tinha destaque contribuindo diretamente para o desenvolvimento das funções superiores, seguindo um caminho que partia do interpessoal para o intrapessoal. Ele concebia o significado como fenômeno da fala, pois

[...] palavras sem significado são apenas um som vazio. É um fenômeno do pensamento: o significado de cada palavra é uma generalização, um conceito que, por sua vez, são atos do pensamento. Assim, o significado da palavra é a chave da compreensão da unidade dialética entre o pensamento e linguagem.⁵⁴

Por outro lado, ao considerar a palavra um fenômeno ideológico como um signo que reflete e refrata a realidade, Bakhtin afirmava que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos” e que “servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (Bakhtin, 1988)⁵⁵, portanto perpassavam todas as relações entre os indivíduos.

Para Vigotski, o significado da palavra era a unidade de análise principal das relações entre o pensamento e a linguagem no processo de desenvolvimento, sendo chave para a compreensão da gênese dos conceitos na criança. Ao considerar a relevância dos conceitos científicos nesse processo, o autor ressaltava a contribuição da aprendizagem e da situação educativa para o próprio desenvolvimento psíquico, como discutiremos mais adiante através de artigos específicos do autor. Para Bakhtin, o sentido de uma palavra seria dado pelo contexto, nas condições de uma enunciação concreta e outras categorias centrais que estariam relacionadas à linguagem como o diálogo, o enunciado e a autoria, que exploraremos mais detalhadamente em seguida. Assim, para Freitas, Vigotski e Bakhtin não concebiam a

⁵³ Idem, p. 303.

⁵⁴ Idem, p. 308.

⁵⁵ BAKHTIN, M. Questões de literatura e estética. Trad. Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: UnespHucitec, 1988, p. 41.

linguagem “apenas em seu aspecto comunicativo, mas como organizadora do pensamento e planejadora da ação.”⁵⁶

Além da linguagem, a consideração do “outro” também tinha um papel de destaque em suas teorias:

O outro é, portanto, imprescindível tanto para Bakhtin como para Vigotski. Sem ele o homem não mergulha no mundo sógnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim, não se constitui como sujeito. O outro é peça importante e indispensável de todo o processo dialógico que permeia ambas as teorias.⁵⁷

Em nossa pesquisa, para que possamos pensar “o outro”, que se desdobra, neste caso, em discursos que envolvem concepções relativas ao campo educacional, consideramos fundamental a escolha por referenciais científicos que tinham como foco a análise da linguagem numa perspectiva humanista, histórica e cultural, através de um método dialético que considere não só as objetividades, mas a complexidade da realidade humana, e, portanto, as individualidades, a ética, a estética e o afetivo.

Feita esta breve contextualização baseada no esforço de Maria Tereza de Assunção Freitas de prospectar correlações entre os autores em questão, pensamos que neste momento podemos apresentar as contribuições específicas que cada um deles oferece para a reflexão proposta em nosso estudo.

2.1 Contribuições de Mikhail Bakhtin

Mikhail Bakhtin desperta nosso interesse através da teoria da enunciação, a partir da qual podemos recorrer a noções básicas para orientar nossas reflexões sobre a linguagem através de indícios importantes para a compreensão dos discursos envolvidos nas sequências didáticas que pretendemos analisar.

No adendo da obra “A Estética da Criação Verbal”, encontra-se um texto chamado “Os gêneros do discurso”, em que Bakhtin, em seu primeiro parágrafo, declara seu método e apresenta o problema que pretende abordar ao seu leitor:

⁵⁶ Idem.

⁵⁷ Idem, p. 305.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.⁵⁸

Para contextualizar esse método, conforme discutido anteriormente, retomamos que Bakhtin considera a linguagem a partir de uma perspectiva histórico-cultural, ligada à consideração do outro, dentro de uma relação dialógica entre sujeitos e dentro de um contexto histórico e cultural específico. Para ele, este contexto influencia todas as situações de comunicação humana, compostas por enunciados que podem assumir diferentes formas, de acordo com suas especificidades, denominadas de gêneros do discurso. Assim, no excerto acima, Bakhtin estaria apresentando duas noções centrais de sua teoria: o *enunciado* e os *gêneros de discurso*.

Enunciado, segundo a nota do tradutor do texto citado, corresponderia a tradução da palavra *viskázivanie*, derivado do infinitivo *viskázivat*, que significa ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos etc. Em decorrência da variedade das formas que os enunciados podem assumir, Bakhtin considera que os gêneros discursivos sejam extremamente heterogêneos, e os divide em duas categorias principais: os gêneros primários, concebidos como gêneros simples, vinculados às “condições imediatas” e do cotidiano; e os gêneros secundários, concebidos como gêneros mais complexos, emergentes das “condições de um convívio cultural mais complexo, relativamente desenvolvido e organizado” – como o artístico, o científico, o sociopolítico.

Bakhtin pontua que a diferença entre os gêneros primários e secundários é essencial para a análise do enunciado, na qual fica explicitada a relação de reciprocidade entre a linguagem e a ideologia. Por isso, para que o enunciado possa realmente ser analisado em sua complexidade real, todo trabalho de investigação que envolve um “material linguístico

⁵⁸ BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: wmf Martins Fontes, 2011, p. 261.

concreto” deve partir de uma “noção precisa do enunciado geral e das particularidades que envolvem os diversos tipos de enunciados”, pois:

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as particularidades das diversidades do gênero discursivo em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional.⁵⁹

Bakhtin, para diferenciar o enunciado da oração, afirma que o enunciado é uma unidade da comunicação discursiva que pertence a um sujeito discursivo no contexto de um diálogo, ao contrário da oração, que por si mesma seria simplesmente uma unidade da língua. Para ele, o diálogo é a forma clássica da comunicação discursiva em que cada enunciado está delimitado de acordo com a alternância dos sujeitos do discurso.

Ele considera que o enunciado pode assumir diferentes formas por sempre estar vinculado a uma esfera da atividade humana e, portanto, a funções e condições específicas da comunicação discursiva, gerando os gêneros do discurso enquanto “tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.”⁶⁰ Assim, as mudanças dos estilos de linguagem corresponderiam às mudanças do gênero de discurso, pelo fato destes estarem suscetíveis ao que acontece na vida social. Portanto o enunciado é uma categoria de grande relevância para Bakhtin, já que “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.”⁶¹

Nesse sentido, o estudo da natureza do enunciado superaria as concepções simplificadas da vida do discurso apresentadas pelos linguistas, como a de “fluxo discursivo”. Ele critica o papel secundário que é atribuído à função comunicativa da linguagem pela Linguística do século XIX, a qual resumia a concepção de linguagem à perspectiva apenas do “falante”, sem considerar sua relação com outros participantes da comunicação discursiva, que eram relegados ao papel de ouvintes passivos. Portanto, nessa abordagem, o importante no enunciado consistia simplesmente no conteúdo do pensamento e no próprio falante, como se a essência da língua dependesse apenas deste último.

⁵⁹ Idem, p. 265.

⁶⁰ Idem, 266.

⁶¹ Idem, p. 268.

Consequentemente, para Bakhtin, o “ouvinte” ou o “entendedor” seriam apenas elementos fictícios na linguística. Para explicar melhor, o autor utiliza as representações esquemáticas sobre a comunicação discursiva, na qual existem um falante e um ouvinte representando, respectivamente, os processos ativos de discurso e os processos passivos de recepção e compreensão deste discurso. Ele afirma que, na realidade, o papel real do ouvinte seria duplo, já que deveria ocupar simultaneamente uma posição responsiva perante o discurso do falante:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); **toda compreensão é prenhe de resposta**, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: **o ouvinte se torna falante**. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. (grifos nossos)⁶²

Bakhtin pondera que mesmo nos casos em que a resposta é silenciosa existe uma “compreensão ativamente responsiva”, já que a resposta ao enunciado colocado pode consistir em uma ação, como o cumprimento de uma instrução, por exemplo. Ele denomina isso de “compreensão de efeito retardado”, pois em algum momento, não necessariamente o imediato, existe uma resposta para o enunciado. Este também seria o caso de situações comunicacionais culturais mais complexas, nas quais estão incluídos os discursos escritos e lidos. Portanto, para Bakhtin, toda compreensão é ativamente responsiva ou, pelo menos, uma “fase preparatória da resposta”. Ele ressalta que este pensamento, reversamente, também deve ser considerado no caso do “falante”, que não espera o silêncio ou a passividade como resposta e que, dentro do diálogo, também ocupa em algum momento o lugar de respondente,

[...] porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e **pressupõe não só a existência do sistema da língua mas também de alguns enunciados antecedentes** – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). **Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados**. (grifos nossos)⁶³

Ao fazer essas considerações, Bakhtin alerta que, no caso dessas representações, o ouvinte, no papel de receptor, não pode ser considerado como real, mas apenas como uma abstração científica, pois, caso contrário, o resultado do uso equivocado deste esquema seria a deformação do “quadro real da comunicação discursiva”, no qual estariam suprimidos os

⁶² Idem, p. 271.

⁶³ Idem.

“momentos mais significativos” do papel do outro. Para o autor, tanto a indefinição terminológica, quanto a confusão metodológica do pensamento linguístico seriam produto do desconhecimento do enunciado como unidade da comunicação discursiva

Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo limites absolutamente precisos. Esses limites, de natureza especialmente substancial e de princípio, precisam ser examinados minuciosamente.⁶⁴

Assim, os limites dos enunciados seriam definidos pela alternância dos sujeitos do discurso. Ele afirma que todo enunciado teria um princípio absoluto e um fim absoluto: “antes do seu início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos dos outros.”⁶⁵

Para Bakhtin, em outros campos da comunicação discursiva que são organizados de forma mais complexa, como o científico e o artístico, o diálogo apresenta a mesma natureza na delimitação do enunciado. Ele afirma que cada obra seria considerada, na realidade, uma réplica do diálogo e seu autor, o sujeito discursivo que, inevitavelmente, deixaria marcas de sua individualidade em seu texto, dialogando com as obras dos predecessores, nas quais o autor se baseia, com outras obras de mesma corrente ou com aquelas de correntes divergentes. Ele explica a obra como réplica do diálogo:

[...] está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras – enunciados: com aquelas às quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso.⁶⁶

O autor afirma que nós falamos apenas através de determinados gêneros do discurso “sem suspeitar de sua existência”, pois eles fazem parte da organização do nosso discurso e sem eles “a comunicação discursiva seria inviável.” Desta forma, ele conclui que

⁶⁴ Idem, 274.

⁶⁵ Ide, p. 275.

⁶⁶ Idem, 279.

Quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.⁶⁷

De acordo com as principais noções trazidas por Bakhtin em torno dos gêneros do discurso, gostaríamos de indicar três contribuições principais para nossa reflexão sobre os problemas que estão envolvidos em nossa pesquisa: a) Considerar em nossa análise as noções de enunciado e de gênero discursivo propostas por Bakhtin; b) Considerar a diferença entre os gêneros primários dos secundários na análise do enunciado; c) Considerar que toda compreensão de um enunciado é ativamente responsiva, inclusive uma obra pode ser considerada como réplica do diálogo.

Na análise dos discursos relativos a tendências educacionais, presentes na revista NOVA ESCOLA, nossa principal estratégia metodológica consiste na observação dos enunciados presentes nas sequências didáticas de geografia, considerados, inicialmente, como uma forma de planejamento da aula, que é um gênero discursivo textual específico.⁶⁸ Porém, para analisar os enunciados destas sequências, pretendemos observar os demais enunciados presentes na revista, pois, como um todo, é um suporte portador de um gênero de discurso não acadêmico, o jornalístico e apresenta, em seu interior, diferentes gêneros textuais. E, enquanto obra, a revista deste tipo está em diálogo constante com outras obras e referenciais que pertencem ao discurso escolar e ao discurso acadêmico.

Esta proposta incide na discussão de outros elementos mais específicos envolvidos nos contextos de produção, circulação e recepção dos discursos envolvidos, pois envolve refletir sobre: (a) a concepção de sequência didática e sua relação com o gênero aula; (b) refletir sobre o gênero de discurso que está vinculado ao gênero aula; (c) levantar as contradições inerentes ao fato de encontrarmos um gênero discursivo de aula que seja diferente do gênero discursivo da revista como suporte (jornalístico); (d) relacionar essas contradições ao universo de diálogo dos enunciados presentes na revista e suas intencionalidades, ou seja: considerando, de um lado, os terceiros do diálogo, que seriam as outras obras e referências nas quais os discursos dos autores das revistas se baseiam e com os quais dialogam; e, de

⁶⁷ Idem, 185.

⁶⁸ Referências sobre a ideia de aula como gênero discursivo textual podem ser encontradas no Dicionário de Gêneros Textuais, de Sérgio Roberto Costa. Ed. Autêntica, 2009; e em ROCKWELL, E. Gêneros do Ensino: uma abordagem bakhtiniana. **Trabalhos de Linguística Aplicados**, Campinas, n.51, v.2, p. 487-513, jul./dez. 2012.

outro lado, considerando o seu leitor, que apresenta apenas uma compreensão silenciosa de seu enunciado, porém responsiva em seus atos.

Outra referência importante que fundamenta nosso olhar a partir da perspectiva bakhtiniana se encontra no texto “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”⁶⁹, em que Bakhtin apresenta uma concepção de *texto* partindo de uma análise filosófica, com o intuito de diferenciar seu método dos demais realizados em disciplinas como a linguística, a filologia ou a crítica-literária. Como a nossa matéria de análise é textual, consideramos que a discussão em torno de uma concepção filosófica de texto seja relevante para fundamentar a proposta de análise de sequências didáticas, tendo em vista a discussão anteriormente realizada envolvendo as noções de *enunciado* e *gênero do discurso*.

Bakhtin distingue o pensamento das ciências humanas do pensamento das ciências naturais afirmando que o primeiro tem sua especificidade por nascer como um “pensamento sobre pensamentos dos outros”, voltado para sentidos e significados dos outros e que estes são dados ao pesquisador sob a forma de *texto*. Ele afirma que, em ciências humanas, o ponto de partida sempre será o texto (oral ou escrito) e que é relevante a consideração de sua autoria, ou seja, do sujeito do texto em questão, seja um falante ou um escritor. Assim, todo texto pode ser interpretado como um enunciado que possui determinadas funções e gêneros (os gêneros do discurso), e dois elementos principais, que, seriam determinantes em sua inter-relação dinâmica: a sua ideia (intenção) e a realização em si dessa intenção. Para ele:

Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito, (“Du”). Na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito; na compreensão, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além do retórico-formal). Em certa medida, a compreensão é sempre dialógica.⁷⁰

Além disso, Bakhtin levanta o problema do “*segundo sujeito*” do texto, que consiste em quem reproduz o texto visando criar um “*texto emoldurador*” com diversas finalidades, inclusive a da pesquisa, seja a de comentar, avaliar, ou de problematizar o texto. Embora o texto possa ser repetido e reproduzido, por ter sua base no sistema da linguagem, que é comum, é necessário que se considere cada texto como algo individual, único e singular em

⁶⁹ BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: *wmf* Martins Fontes, 2011, p. 307.

⁷⁰ Idem, p. 316.

seu sentido, pois, para Bakhtin a sua especificidade semântica está baseada no que existe nele que “tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história. Em relação a esse elemento tudo o que é suscetível de repetição e reprodução vem a ser material e meio”.⁷¹ Quer dizer, parte do texto está resguardada em sua autoria e intencionalidade, e estas não coincidem nunca com a individualidade e a intenção do segundo sujeito que o reproduz em outra situação. Ao considerar-se o texto como enunciado, que “jamais pode repetir-se”, por ser “sempre um novo enunciado”, não é possível afirmar que o texto não se repita, realmente, pois o enunciado do autor não pode coincidir com o do *segundo autor*. Bakhtin explica mais detalhadamente a partir de exemplos:

A singularidade natural (por exemplo, as impressões digitais) e a unicidade significativa (semiótica) do texto. Só é possível a reprodução mecânica do texto (por exemplo, a cópia), mas a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na ceia histórica da comunicação discursiva.⁷²

Nesse sentido, ainda que todo sistema de signos possa ser decodificado, o texto jamais pode ser traduzido até o fim, considerando-se que não existe um “potencial único” em cada texto. Além disso, segundo Bakhtin, a verdadeira essência de um texto “sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos”, entre aquele que o escreve ou pronuncia e aquele que o lê. O mesmo vale para as condições de pesquisa científica, em que acontece um “diálogo de tipo especial”:

a complexa inter-relação do texto (objeto de estudo e reflexão) e do contexto emoldurador a ser criado (que interroga, faz objeções, etc.), no qual se realiza o pensamento cognoscente e valorativo do cientista. É um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente é o encontro de dois sujeitos, dois autores.⁷³

A concepção de texto em Bakhtin tem um papel muito relevante na estruturação da análise do nosso trabalho. Primeiramente, pela consideração de que “em ciências humanas o ponto de partida é sempre o *texto*” e acontece um diálogo de tipo especial, baseado no “encontro de dois textos”, que especificamente em nosso trabalho consiste na relação entre os planos de sequência didática envolvidos e o *texto emoldurador*, que iremos construir a partir de nossas análises. Bem como entendemos que os planos de aula, ao serem executados pelo professor tornam-se *textos emolduradores*.

⁷¹ Idem, p. 310.

⁷² Idem, p. 311.

⁷³ Idem.

Em segundo, por considerarmos as especificidades textuais desses planos de acordo com Bakhtin visando compreendê-los como enunciados a partir de sua autoria, que é carregada de intenção e estilo, que dialoga com outras referências relacionadas ao tema e que, por estar dentro de um sistema histórico-cultural, veicula uma visão ideológica. Portanto, não tomaremos estes planos como textos neutros, desprovidos de intencionalidade e de autoria, ainda que esta não seja explicitamente declarada no conjunto das revistas em que se encontram. Pelo contrário, também é nosso papel refletir sobre as referências utilizadas (se estão presentes, ausentes, sua qualidade e recorrência) e sobre as ideologias que estão presentes em seus discursos.

Por último, esta noção fundamenta nosso olhar para a condução dada ao segundo sujeito ou ao segundo autor, que é o leitor receptor desses enunciados, que supostamente deve reproduzir o plano de sequência didática, considerando-se que este é um gênero prescritivo. Fazer isso, evidentemente, significa problematizar a concepção de leitor que está dada na intenção autoral desses textos e a relação desta com outras concepções relativas ao tema educacional que é subjacente a eles.

2.2 Contribuições de Lev Semionovich Vigotski

Para introduzir o pensamento de Vigotski, apresentamos, em um primeiro momento, a perspectiva sociocultural, proposta por Alex Kozulin e, em seguida, as contribuições do próprio Vigotski que consideramos norteadoras para a discussão da concepção de aprendizagem, enquanto processo psicológico complexo, e suas consequências para concepções de ensino que aparecem nos discursos identificados na amostra de sequências didáticas analisadas.

A perspectiva sociocultural, proposta por Alex Kozulin,⁷⁴ autor especialista em Lev Vigotski, se relaciona ao contexto que este autor denominou de Revolução Cognitiva que caracteriza profundamente as teorias de aprendizagem. O autor situa esta revolução como um processo que culminou na transformação da compreensão sobre o pensamento das crianças

⁷⁴ KOZULIN, Alex. **Instrumentos psicológicos** – la educación desde una perspectiva sociocultural. Tradução de Genís Sánchez Bárberan. Espanha: Ed. Paidós, 2000.

que consistia apenas no reflexo de suas atitudes individuais, não sendo considerada qualquer relação entre as características sociais e culturais e o processo de aprendizagem.

Segundo o autor, este processo de transformação promoveu a modificação da concepção que se tinha do processo de desenvolvimento dos seres humanos devido, principalmente, às contribuições de dois teóricos da psicologia da aprendizagem, Jean Piaget e Lev Vigotski, cujos estudos passaram a abordar a relação do processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo com o processo de aprendizagem. Para Kozulin, ainda que ambos divergissem em suas abordagens – já que Piaget centrou-se na importância da reestruturação interna do pensamento e Vigotski na influência formativa do modelo sociocultural no pensamento – e, também, em suas conclusões, ainda assim, seria possível observar em suas teorias pontos comuns, como: o enfoque do processo de aprendizagem no indivíduo, a importância da ação na formação do pensamento, e, uma compreensão sistêmica do funcionamento psicológico.

Kozulin afirma que o enfoque sociocultural tem origem nas reflexões formuladas por Vigotski⁷⁵, para quem a teoria social da atividade humana (Tatigkeit) de K. Marx teria se incorporado às suas teorias por se opor ao naturalismo e à receptividade passiva da tradição empirista. O conceito de práxis humana – relativo à atividade histórica concreta que atua como geradora de distintas formas de consciência humana – teria sido convertido por Vigotski em um “protótipo para o conceito de atividade como princípio explicativo na psicologia”⁷⁶. Ele propôs que a conduta do ser humano deveria ser considerada mais em função de ações interacionais e significativas que em função de reações biológicas adaptativas. Assim, os objetos da experiência humana e da experimentação psicológica deveriam ser “culturalmente significativos” ao invés de “simples estímulos abstratos”.

Kozulin ao explicar a teoria sociocultural das funções mentais superiores, retoma que, para Vigotski, a realização da atividade humana requeria fatores intermediários, como instrumentos psicológicos simbólicos e meios de comunicação interpessoal. Na formulação inicial do conceito de instrumento psicológico, Vigotski teria feito uma analogia com os instrumentos materiais, que seriam mediadores entre o ser humano e o objeto da ação, como os instrumentos de trabalho, por exemplo. Tanto os instrumentos materiais quanto os instrumentos psicológicos seriam formações artificiais e de natureza social, porém enquanto

⁷⁵ A perspectiva adotada por Kozulin sobre as teorias formuladas por Vigotski, neste caso, é diversa de outros estudiosos especialistas, que tratam destas como “histórico-cultural”, no lugar de sociocultural.

⁷⁶ Idem, p. 28

os instrumentos materiais são dirigidos ao controle de processos da natureza e, dessa forma, orientam a atividade humana para a dimensão externa, os instrumentos psicológicos seriam responsáveis por mediar os processos cognitivos do indivíduo e por transformar os processos naturais internos em funções psicológicas superiores.

Além disso, Kozulin também chama atenção para o destaque dado aos estudos de Vigotski sobre a relação entre a linguagem e o pensamento. Esse interesse abrangia diversas questões como o papel da fala e da escrita enquanto instrumentos psicológicos, a gênese dos conceitos na criança, o desenvolvimento de significados universais das palavras e outros estudos que foram reunidos no livro *“Michlenie i retch”*, publicado em 1934, seis meses após a morte do autor, segundo Prestes (2012) este foi, inclusive, o último livro do autor que, “enquanto sistematizava e organizava os últimos capítulos desse valioso trabalho, vivia seus últimos dias”.⁷⁷ Kozulin nos chama a atenção para o fato da obra ter sido traduzida para o inglês como *“Thought and Language”* (Pensamento e Linguagem), embora uma tradução mais adequada fosse “Pensamento e fala”. Zoia Prestes, em seu livro *“Quando não é quase a mesma coisa: Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil”*, também apresenta as inúmeras problemáticas envolvidas nos equívocos das traduções feitas de obras de Vigotski para o português e dedica, inclusive, uma discussão específica sobre quando a *“Fala virou Linguagem”*⁷⁸, que apresentaremos adiante.

Para Kozulin, o desenvolvimento da metáfora de instrumento teria conduzido Vigotski à hipótese de que as propriedades estruturais da linguagem deveriam deixar marcas em toda a atividade desenvolvida pela criança e que a própria experiência da criança poderia adquirir gradualmente uma estrutura simbólica próxima à da linguística:

Mediante a união de fenômenos aparentemente díspares como o gesto, o jogo simbólico e os desenhos e garatujas das crianças, Vigotski buscava demonstrar que estes fenômenos apresentam passos próximos do domínio da função simbólica, que alcança sua forma mais reveladora no discurso escrito. (tradução livre, de nossa inteira responsabilidade)⁷⁹

A partir desta hipótese inicial, Vigotski teria realizado inúmeros experimentos visando compreender a linguagem no processo de desenvolvimento cognitivo. Apresentaremos mais

⁷⁷ Idem, p. 138.

⁷⁸ PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 206.

⁷⁹ KOZULIN, (2003), p. 33. Texto original: “Mediante la unión de fenómenos aparentemente dispares como el gesto, el juego simbólico y los dibujos y garatujas de los niños, Vygotsky intentaba demostrar que estos fenómenos presentan pasos hacia el dominio de la función simbólica, que alcanza su forma más reveladora en el discurso escrito.”

adiante alguns experimentos que consideramos fundamentais para refletir sobre o processo de conceitualização e o ensino de geografia.

Ao final de seu livro, Kozulin levanta quatro perspectivas principais que teriam sido colocadas a partir do enfoque sociocultural de Vigotski e que consideramos de grande relevância para conduzir nossas discussões em torno dos discursos presentes nas sequências didáticas analisadas em nosso trabalho. Destacamos estas perspectivas a seguir:

- a) **O caráter não individual da agência humana** – Segundo o autor, a partir desta nova perspectiva o que antes era considerado uma função natural do indivíduo, como por exemplo a fala, agora passava a ser considerado como o “resultado interiorizado de relações culturais”, o que traria para a educação um novo foco para as atividades socialmente construídas que permitiriam desenvolver o potencial de aprendizagem dos alunos:

Uma mesma função – por exemplo, a memória ou a atenção – aparece de duas formas totalmente diferentes se for percebida como uma propriedade individual ou se for percebida como resultado de processos simbólicos de uma cultura em que o indivíduo se apropria e que, neste sentido, são supraindividuais. Como consequência, o interesse da psicologia educativa e escolar já não recai tanto em identificar as atitudes e as propensões individuais dos estudantes e se centra mais nas atividades socialmente construídas que permitem desenvolver o potencial de aprendizagem e as funções psicológicas superiores dos estudantes. (tradução livre, de nossa inteira responsabilidade)⁸⁰

- b) **Os instrumentos psicológicos** – Para Vigotski, a principal característica que distinguiria a aprendizagem do desenvolvimento psicológico do ser humano estaria relacionada à intervenção de instrumentos psicológicos nesse processo, como “signos, escritos, sistemas numéricos, fórmulas, gráficos e outros recursos que seriam responsáveis por modificarem o processo de aprendizagem” através da organização e da regulação dos processos cognitivos em si. Nesse sentido, Kozulin aponta que

Uma das características essenciais da aprendizagem baseada em instrumentos psicológicos é a sua capacidade para empregar modelos, a dizer, representações esquematizadas e generalizadas de objetos, processos e suas relações. Ademais, a própria atividade de pensamento e de resolução de

⁸⁰ Idem, p. 185. Texto original: Una misma función – por ejemplo, la memoria o la atención – aparece de dos formas totalmente diferentes si se percibe como una propiedad individual o si percibe como el resultado de los procesos simbólicos de una cultura de los que el individuo se apropia y que, en este sentido, son supraindividuales. En consecuencia, el interés de la psicología educativa y escolar ya no recae tanto en identificar las aptitudes y las propensiones individuales de los estudiantes y se centra más en las actividades socialmente construidas que permiten desarrollar el potencial de aprendizaje y las funciones psicológicas superiores de los estudiantes.

problemas dos estudantes pode ser representada como um modelo com a ajuda dos instrumentos psicológicos, convertendo-se, assim em um objeto da deliberação consciente, do planejamento e da tomada de decisões dos estudantes. (tradução livre, de nossa inteira responsabilidade)⁸¹

Além disso, Kozulin distingue duas classes de instrumentos psicológicos: a primeira estaria relacionada àqueles que seriam considerados mais básicos e que seriam desprovidos de conteúdos, como “signos, recursos gráfico-simbólicos, sistemas numéricos e de escrita”, que seriam necessários para a aquisição de atitudes formais e de caráter mais amplo como o que a escola exige.

A segunda, aos instrumentos psicológicos de ordem superior que estariam mais estreitamente relacionados às áreas de conhecimento, nas quais adquirem a forma de conceitos pertinentes a um âmbito específico. Segundo o autor, como cada área possui seus “próprios sistemas para representar, organizar e operar com recursos simbólicos”, se poderia falar, em um sentido metafórico, inclusive que a “matemática, a física, a filosofia, a crítica literária e outros campos” teriam suas próprias linguagens. Assim, Kozulin propõe que a tarefa da educação moderna consiste no ensino dessa variedade de linguagens que compõem as áreas do conhecimento, pois:

Uma vez adquirida esta alfabetização disciplinar, para os estudantes é muito mais fácil levar a cabo uma aprendizagem prospectiva e continuada que requer o domínio de materiais desconhecidos no momento de sua educação inicial. (tradução livre, de nossa inteira responsabilidade)⁸²

- c) **A zona de desenvolvimento próximo** – Esta noção se remete ao fato do processo de aprendizagem se ancorar não apenas em funções psicológicas já estabelecidas, mas também naquelas que ainda estariam em processo de consolidação, já que “a aprendizagem não acontece em uma situação de isolamento, mas de colaboração entre um aluno e um professor ou outra pessoa mais competente”.
- d) **A aprendizagem em colaboração** – Para explicar esta perspectiva com base nas próprias palavras de Vigotski, Kozulin traz uma afirmação do autor abordado: “os processos interpsicológicos (entre pessoas) se convertem em processos

⁸¹ IDEM. Texto original: Una de las características esenciales del aprendizaje basado en instrumentos psicológicos es su capacidad para emplear modelos, es decir, representaciones esquematizadas y generalizadas de objetos, procesos y sus relaciones. Además, la propia actividad de pensamiento y de resolución de problemas de los estudiantes se puede representar como un modelo con la ayuda de los instrumentos psicológicos, convirtiéndose así en un objeto de la deliberación consciente, la planificación y la toma de decisiones de los estudiantes.

⁸² Idem, p. 186. Texto original: Una vez adquirida esta alfabetización disciplinaria, para los estudiantes es mucho más fácil llevar a cabo un aprendizaje prospectivo y continuado que requiere el dominio de materiales desconocidos en el momento de su formación inicial.

intrapicológicos (de dentro da pessoa) (Vygotsky, 1978)”.⁸³ Ele apresenta propostas atuais de neovigotskianos em torno de situações de aprendizagem envolvendo a resolução de problemas em equipes com base na tendência apresentada pelos adolescentes de conversar entre si durante a realização da lição, propondo que a introdução de instrumentos psicológicos como os citados possa ser parte de uma tarefa que envolveria também a discussão das diferentes estratégias ou “métodos de ação” para a sua interpretação em determinado estudo, considerando que estes cumpririam com um papel mediador.

Assim, de acordo com seus estudos sobre Vigotski, Kozulin considera que os processos de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem acontecem de acordo com as necessidades e especificidades pertencentes aos diversos contextos socioculturais, nos quais os indivíduos se encontram inseridos. Nesse sentido, a aprendizagem não pode ser concebida de maneira isolada e independente do contexto sociocultural, mas sempre em diálogo com um conjunto de valores e práticas sociais e culturais existentes, que fazem parte do contexto de sociedade em que cada indivíduo vive.

Pode-se entender a partir disso, que o desenvolvimento de estruturas cognitivas acontece a partir da relação que é estabelecida com os estímulos mediados culturalmente. Ao considerar a educação dentro desta reflexão, Kozulin conclui que

o processo educativo contribui de maneira essencial para o desenvolvimento cognitivo do estudante. Mediante atividades de aprendizagem elaboradas especialmente, o estudante pode desenvolver a capacidade de aprender e, em última instância, de forma independente. Dois dos principais elementos constitutivos dessas atividades de aprendizagem são os instrumentos psicológicos simbólicos e os procedimentos de aprendizagem em colaboração. Mas para que esses instrumentos e atividades tenham êxito, a intervenção de um mediador humano é essencial. As aplicações mencionadas só são exemplos de atividades de aprendizagem se puderem ser construídas partindo da teoria sociocultural. A psicologia e a educação têm diante de si a tarefa de tornar real as aplicações potenciais dessa teoria. (tradução livre, de nossa inteira responsabilidade)⁸⁴

⁸³ VYGOTSKY, L. **Mind in society**. Cambridge: Mass. Harvard University Press, 1978.

⁸⁴ Idem, p. 188. Texto original: El proceso educativo contribuye de una manera esencial al desarrollo cognitivo del estudiante. Mediante unas actividades de aprendizaje diseñadas especialmente, el estudiante puede desarrollar una capacidad para aprender firme y, en última instancia, independiente. Dos de los principales elementos constitutivos de estas actividades de aprendizaje son los instrumentos psicológicos simbólicos y los procedimientos de aprendizaje en colaboración. Pero para que estos instrumentos y actividades tengan éxito, la intervención de un mediador humano es esencial. Las aplicaciones mencionadas sólo son ejemplos de las actividades de aprendizaje que se pueden construir partiendo de la teoría sociocultural. La psicología y la educación tienen ante sí la tarea de hacer realidad las aplicaciones potenciales de esta teoría.

Nesse sentido, a perspectiva sociocultural considera o desenvolvimento humano como histórico e no qual a educação escolar ocupa lugar de destaque no mundo contemporâneo para os indivíduos, pois os conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade são centrais no papel de transmissão cultural da escola. Além disso, ela fundamenta os princípios da busca por outro paradigma de educação, como a prospectiva, mencionada por Alex Kozulin.

Embora consideremos Kozulin uma fonte confiável em termos de respeito e fidelidade ao pensamento de Vigotski, pelo domínio da língua russa e por sua qualificação no campo da psicologia, a tese de doutorado de Zoia Prestes, “Quando não é quase a mesma coisa: Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil” (que deu origem ao livro de mesmo nome) nos despertou grandes preocupações quanto a outras referências que tínhamos para compreender as relações entre o pensamento e a linguagem com base nas obras que lemos traduzidas para o português. Desta forma, consideramos necessário realizar novas leituras, buscando compreensões diversas das que viemos realizando até o momento em nossa pesquisa.

Em seu livro, a autora discute, brilhantemente, como determinados erros de tradução do russo para o português influenciaram a compreensão da obra de Vigotski em nosso país, levando a equívocos e distorções na interpretação de conceitos básicos apresentados pelo autor. Neste caso, nossa preocupação está relacionada ao termo russo *retch*, que foi traduzido para o português, de acordo com o que já apontamos antes, como “*linguagem*” e que Prestes corrige, através de inúmeros argumentos, afirmando que a tradução mais apropriada deveria ser a palavra “*fala*”. Apresentamos um excerto ilustrativo sobre a questão:

A defesa de que a palavra *retch* está muito mais relacionada à fala e não à linguagem pode ser feita baseando-se apenas em dicionários. Mas, ao aprofundarmos os estudos de suas obras, descobrimos que Vigotski se refere à relação entre o *pensamento e a fala*, ou seja, algo expresso oralmente ou de forma escrita. Para Vigotski, a *fala* e o *pensamento* são dois processos psíquicos distintos, singulares e separados, que em um certo momento do desenvolvimento (ontogênese), se unem, dando lugar à unidade *pensamento e fala* que é o *pensamento verbal*.

Ao falar da história do desenvolvimento das palavras em cada língua e da transferência do significado da palavra, Vigotski alerta que, por mais estranho que possa parecer, a palavra, no processo histórico de seu desenvolvimento, muda seu significado da mesma forma como ocorre na criança, quando a palavra pode coincidir com as palavras do adulto na referência a algum objeto, mas não pode coincidir em seu significado (Vigotski, 2001 a, p.153). Apresentando alguns exemplos de palavras russas, Vigotski cita Chomsky, que diz: ‘Todo aquele que, pela primeira vez, começa a

estudar questões relativas à etimologia, se impressiona com a ausência de conteúdo nas expressões contidas na nomeação dos objetos' (idem, p.154).⁸⁵

Segundo Prestes, Vigotski apresenta, pela primeira vez, em um relatório estenografado proferido na reunião do Conselho Científico-Metodológico do Instituto de Pedagogia de Leningrado, em 20 de maio de 1933⁸⁶ um estudo de grande importância sobre a relação entre o desenvolvimento do pensamento e o processo de aprendizagem, denominado “Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar”. Este estudo, publicado e traduzido por Paulo Bezerra para o português na obra “Psicologia Pedagógica”, apresenta reflexões importantes acerca da ideia de “conceito”.

Para Vigotski o pensamento é uma das funções mais importantes e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança em idade escolar. O autor considera que existem dois aspectos do pensamento que são de grande importância para o processo de aprendizagem na escola: o crescimento e o desenvolvimento do conceito – compreendido por ele como significado da palavra e que possui o processo interno de mudança de sua própria estrutura – e o significado da palavra como unidade de estudo do pensamento – que asseguraria a investigação do pensamento discursivo, pois, para Vigotski, o significado da palavra é tanto um discurso, quanto uma generalização.

Assim, Vigotski decide abordar o conceito como significado da palavra e de acordo com sua análise estrutural sobre o papel do pensamento no desenvolvimento, os significados das palavras vão emergindo como produto e processo do pensamento, pois ao mesmo tempo em que faz parte de um pensamento discursivo, consiste na própria unidade de discurso e pensamento. Portanto, para ele, o desenvolvimento das palavras é um processo celular interno de desenvolvimento, que acarreta em mudanças e operações do pensamento e deve ser analisado a partir de dois aspectos interligados, o macroscópico e o microscópico, que compreende: “estudar as mudanças celulares internas, as mudanças da estrutura do próprio significado da palavra e estudar as funções, os modos de movimento das palavras que podem realizar-se no pensamento discursivo.”⁸⁷

Vigotski afirma que, para Piaget, o processo de pensamento não pode ser objeto de pesquisa em relação ao estudo da aprendizagem. Sendo assim, ele estuda a estrutura do

⁸⁵ PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa:** Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Ed. Autores Associados, Coleção Educação Contemporânea, 2012, p. 208.

⁸⁶ IDEM, p. 196.

⁸⁷ VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010, p. 522.

pensamento e não se interessa por suas operações funcionais, separando o processo de aprendizagem do processo de desenvolvimento como se fossem processos independentes um do outro.

Porém, Vigotski parte da premissa de que é a partir da aprendizagem da criança que devem ser feitos os estudos da estrutura do próprio pensamento infantil e levanta um dos problemas que interessa para a reflexão proposta em nossa pesquisa: como acontece o desenvolvimento dos conceitos espontâneo e científico no pensamento da criança?

O autor afirma que o desenvolvimento da criança começa antes de seu ingresso na escola e que em seu processo de aprendizagem escolar, “a criança assimila uma série de conceitos de objetos como ciências naturais, aritmética, ciências sociais”, e que, “entretanto, o desenvolvimento do conceito científico não é estudado.”⁸⁸ Pensando na forma como pode se dar o desenvolvimento dos conceitos, o autor lembra que o processo de aprendizagem não começa apenas na idade escolar, e que assim como os conceitos espontâneos não se desenvolvem sem o auxílio dos adultos, também os conceitos científicos não emergem sem referenciais já conhecidos, e, nesse caso, ele retoma a ideia de Piaget: “o conceito científico distribui o seu peso sobre uma série de conceitos que já surgiram na criança em seu desenvolvimento espontâneo.”⁸⁹

Considerando isso, Vigotski nos indica a existência de diferentes vias de desenvolvimento para os conceitos científicos e para os conceitos espontâneos, embora ressalte que o desenvolvimento de ambos esteja interligado, pois, existem premissas no desenvolvimento mental para que a assimilação dos conceitos científicos seja possível pela criança, como o apoio dos conceitos científicos em conceitos espontâneos que foram germinados até a chegada a escola.

A partir dessas ideias, Vigotski traz muitas reflexões importantes que nos ajudam a refletir sobre o processo de formação dos conceitos científicos no processo de aprendizagem, que consideramos essenciais para nortear as nossas análises discursivas de atividades e sequências didáticas propostas para o ensino de Geografia nas revistas que compõem a nossa amostra.

Uma das reflexões se relaciona ao fato de que, para o autor, o surgimento do conceito científico tem início a partir da definição verbal e de operações vinculadas a essa definição, como quando a criança está aprendendo um conceito novo e realiza a comparação entre um

⁸⁸ Idem, 524.

⁸⁹ Idem, p. 525.

determinado círculo de conhecimentos e outro círculo de conhecimentos, produzindo diferentes formulações desse conhecimento. Assim, nas operações realizadas para a conceptualização científica existiria um jogo de força entre as referências envolvidas na consolidação dos conceitos científicos e dos conceitos espontâneos, na qual a mais forte se sobreporia a mais fraca.

Além de pensar sobre os caminhos percorridos para o desenvolvimento de cada um dos tipos de conceito, Vigotski propõe a importância de se refletir sobre o papel da conscientização nestes processos envolvidos na conceptualização espontânea ou científica, pois considera que a conceptualização seja uma atividade voluntária, a qual depende de uma conscientização. Para ele, o ensino de conceitos científicos na escola possibilita à criança operar de uma maneira consciente e, portanto, voluntária, ao passo que, geralmente, ela opera com os conceitos espontâneos de maneira involuntária. A partir disso, questões importantes são colocadas, como: o que acontece quando pedimos a uma criança que faça voluntariamente o que ela costuma fazer de maneira involuntária? O que acontece depois que a criança realiza um trabalho sob a orientação do professor e, em seguida, ela tenha que realizar sozinha um teste? E qual a diferença para o seu processo de desenvolver conceitos quando ela tem a ajuda de seu professor?

Além disso, Vigotski também levanta o papel que as deficiências da escola podem ter nesse processo, pois, considerando-se o risco da criança estudar improdutivamente os conceitos científicos, e destes permanecerem no mesmo nível dos conceitos espontâneos, a assimilação poderia acontecer de modo verbal e esquemático. Porém, como ele afirma em outra passagem mais adiante, nos experimentos realizados, o desenvolvimento dos conceitos científicos supera o dos espontâneos:

A análise comparada dos conceitos espontâneos e científicos em uma faixa etária mostrou que, havendo os respectivos momentos programáticos no processo de educação, o desenvolvimento dos conceitos científicos supera o desenvolvimento dos conceitos espontâneos.⁹⁰

Para explicar, Vigotski relaciona o melhor desempenho nas soluções de tarefas que envolviam os conceitos científicos ao papel da mediação que foi exercida em momentos de orientação para sua resolução, ou seja, para ele, foi na aprendizagem que surgiram novas formas de atividade que se desenvolveram depois como formas autônomas. Diante disso, Vigotski desconfia que este resultado esteja relacionado ao que chamou de zona de

⁹⁰ Idem, p. 538.

desenvolvimento imediato⁹¹, já que “o desenvolvimento mental de uma criança não se caracteriza só por aquilo que ela conhece, mas também pelo que ela pode aprender”, pois “quase nenhuma das funções mentais complexas surge para aparecer imediatamente como atividade autônoma da criança.”⁹²

Vigotski propõe, ao final de seu relatório, uma última reflexão sobre a importância de compreender o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento da criança através do que eles podem trazer de novo ao formarem a zona de desenvolvimento imediato. Para ele, a possibilidade dos conceitos científicos desenvolverem uma área ainda não percorrida pela criança, gerando uma assimilação dos conceitos científicos à frente do desenvolvimento por operar em “uma zona em que na criança ainda não amadureceram as possibilidades”⁹³ teria como consequência a ampliação do círculo de ideia na criança.

Para concluir as reflexões em torno do desenvolvimento dos conceitos e ressaltar a importância em torno dessas para a nossa pesquisa, trazemos uma passagem de outro estudo escrito por Vigotski:

O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância – talvez até primordial – do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos. Por outro lado, o que sabemos sobre essa questão impressiona pela pobreza.⁹⁴

Embora tenha sido escrita há décadas, podemos afirmar que seu valor reside exatamente em sua atualidade, se considerarmos que remanescem diversas preocupações relacionadas à constatação: como ensinar os conceitos científicos? É possível ensiná-los? Como ensinar à criança que existem outras formas de pensamento que não seguem as mesmas regras do pensar que tem base no senso comum?

Pensando nisso, um dos focos de nossa pesquisa estaria relacionado à discussão das concepções de aprendizagem de Geografia presentes nos discursos das sequências didáticas analisadas, pois entendemos que a aprendizagem dos conceitos de Geografia possui uma relação estreita com as situações de mediação e de orientação criadas para possibilitar o uso

⁹¹ A noção de zona de desenvolvimento imediato é traduzida muitas vezes para a língua portuguesa como “Zona de Desenvolvimento Proximal”, porém nesta obra Paulo Bezerra utiliza a definição de “Zona de Desenvolvimento Imediato”. Para explicar ao leitor essa escolha ele apresenta uma discussão em torno da noção no “Prólogo do Tradutor”, no início do livro traduzido por ele como **A Construção do Pensamento e da Linguagem**, São Paulo: *wmf* Martins Fontes, 2010.

⁹² VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: *wmf* Martins Fontes, 2010, p. 537.

⁹³ *Idem*, p. 544.

⁹⁴ Vygotsky, L. “Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na criança”. In: **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: *wmf* Martins Fontes, 2010, p. 241.

adequado de instrumentos verbais, requeridos para o desenvolvimento de um pensamento discursivo, considerando que o vocabulário é parte estruturante do pensamento científico.

Para tanto, pretendemos levantar os conceitos de Geografia envolvidos em cada sequência didática analisada, assim como as instruções relacionadas às ações propostas para o ensino destes conceitos, buscando analisar a ocorrência e a composição de contextos que estejam voltados para o desenvolvimento de conceitos científicos nas aulas de Geografia propostas para os professores leitores.

Outro aspecto levantado por Vigotski que pretendemos considerar, se relaciona às especificidades e à complexidade do processo de formação de conceitos. No “Estudo experimental do desenvolvimento de conceitos”, ele comenta experimentos realizados por Ach, a partir do método sincrético-genético, que estuda o processo de construção do conceito de síntese de uma série de traços que formam o conceito, e o processo de desenvolvimento do conceito. No excerto apresentado abaixo, Vigotski aborda o caráter “produtivo” do processo de formação dos conceitos que é demonstrado com o experimento, no qual o autor ressalta a sua complexidade dentro de um processo de resolução de problemas em que não poderia ser restringido apenas a processos associativos.

Os experimentos de Ach mostraram que a formação de conceitos é um processo de caráter produtivo e não reprodutivo, que um conceito surge e se configura no curso de uma operação complexa voltada para a solução de algum problema, e que só a presença de condições externas e o estabelecimento mecânico de uma ligação entre a palavra e o objeto não são suficientes para a criação de um conceito. Paralelamente ao estabelecimento desse caráter não associativo e produtivo do processo de formação dos conceitos, tais experiências levaram a outra conclusão não menos importante: ao estabelecimento de um fator associativo básico que determina todo o fluxo desse processo. Em sua opinião, o fato decisivo para a formação de conceitos é a chamada tendência determinante.⁹⁵

Essa “tendência determinante”, segundo Vigotski, teria como ponto de partida a proposição da tarefa ao sujeito da experiência e a formação de conceitos seria “um processo orientado para um fim, uma série de operações que servem como meio para a solução de um problema central.”⁹⁶ Para ele, este problema só poderia ser resolvido através da formação de novos conceitos, portanto Vigotski destaca a necessidade da mediação da palavra em um contexto orientado para a resolução de problemas, como podemos observar na citação a seguir:

⁹⁵ VIGOTSKI, L.V. Estudo experimental do desenvolvimento de conceitos. In: **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: *wmf* Martins Fontes, 2010, p.156.

⁹⁶ Idem, p.157.

Todas as funções psicológicas elementares, que costumam ser apontadas, participam do processo de formação de conceitos, mas participam de modo inteiramente diverso como processos que não se desenvolvem de maneira autônoma, segundo a lógica das suas próprias leis, mas são mediados pelo signo ou pela palavra e orientados para a solução de um determinado problema, levando a uma nova combinação, uma nova síntese, momento único em que cada processo participante adquire seu verdadeiro sentido funcional. Aplicado ao problema do desenvolvimento dos conceitos, isto significa que nem a acumulação de associações, nem o desenvolvimento do volume e da estabilidade da atenção, nem o acúmulo de grupos de representações, nem as tendências determinantes, em suma, nenhum desses processos em si, por mais que tenham avançado em seu desenvolvimento pode levar à formação de conceitos e, conseqüentemente, nenhum deles pode ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos. O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos.⁹⁷

Desta forma, apresenta-se outro questionamento de grande validade para balizar nossas observações: o conteúdo das orientações ao professor nas sequências didáticas propõe situações que exigem outras operações, além da associação, para resolver o problema estudado? O discurso presente nas revistas considera a complexidade sistêmica envolvida na elaboração de conceitos e categorias necessárias para uma leitura geográfica de mundo?

Neste trabalho, consideramos a metodologia da análise do discurso para compreender como a construção discursiva apresentada em planos de sequência didática, propostos em revistas de educação não acadêmicas, demarca concepções relativas ao campo educacional e legitima novos enfoques para o próprio ensino de geografia.

Considerando as principais noções teóricas discutidas, a partir da perspectiva dialógica, de M. Bakhtin, e da sociocultural, de L. Vigotski, buscamos estabelecer critérios baseados nos elementos presentes nos próprios planos de sequência didática para verificar a estruturação da linguagem através da observação dos enunciados que compõem especificamente cada plano, e também daqueles que se encontram no conjunto discursivo dessas revistas para estabelecer correlações com os discursos oficiais que circulam em torno do currículo de Geografia.

⁹⁷ Idem, p. 169.

Capítulo 3 - Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

A atividade principal que compõe a metodologia desta pesquisa está baseada na análise discursiva de planos de sequências didáticas de Geografia publicados desde 1986 na revista de educação *NOVA ESCOLA*, pela Editora Abril. Atualmente a revista *NOVA ESCOLA* não pertence mais ao grupo da Ed. Abril, mas à Fundação Lemann, que disponibiliza também suas publicações no ambiente virtual como uma revista digital, que pertence à rede do *CLUBE NOVA ESCOLA*. Portanto, nos propomos a observar e analisar também os diferentes ambientes virtuais que estão relacionados à publicação desta revista.

As análises foram realizadas com base em parâmetros levantados a partir dos referenciais teóricos abordados no capítulo anterior e envolvem os seguintes procedimentos:

- 1- Verificação de indícios estilístico-discursivos como conceitos, ideias, encadeamento da abordagem temática, menções e referências a concepções relativas a currículo, escola, ensino, aprendizagem, sequência didática e aula.
- 2- Classificação inicial a partir de critérios estabelecidos de acordo com a estrutura dos planos de sequência didática relacionados a aspectos da abordagem da linguagem. Os principais critérios adotados foram estabelecidos com base no modelo elaborado para a análise piloto. São eles: a) instrução/orientação dada ao professor-leitor; b) gênero discursivo textual; c) conteúdo do gênero discursivo textual; d) objetivo e função do gênero discursivo textual utilizado; e) Indicação das referências para a pesquisa para o professor e para os alunos nas atividades sugeridas das sequências didáticas.
- 3- Levantamento e sistematização dos conteúdos e temáticas de Geografia, envolvidos nos planos de sequência didática analisados, visando observar a difusão de conteúdos de Geografia nos últimos anos neste tipo de suporte e verificar as modificações ao longo do tempo entre as publicações das revistas impressas e digitais.
- 4- Comparação dos resultados obtidos a partir dos levantamentos e classificações entre cada plano de sequência didática em quadros sintéticos.

- 5- Análise comentada das principais observações realizadas (em relação às sequências didáticas, planos de aulas, reportagens relacionadas à Geografia e estrutura geral das revistas ao longo das décadas de publicação), com base nos referenciais adotados da teoria da enunciação e da transmissão cultural.

Em relação aos procedimentos metodológicos mais específicos de nossa pesquisa, iniciamos realizando levantamentos bibliográficos, com a finalidade de verificar pesquisas acadêmicas existentes relacionadas ao nosso tema de estudo. A partir destes levantamentos, identificamos diversas pesquisas relativas a publicações impressas direcionadas aos docentes da escola básica e sua repercussão nas discussões relativas a diversos elementos que compõe o campo educacional.

Dentre os elementos encontrados nestes levantamentos estão: as representações do papel do professor ou de um modelo de professor; a construção do imaginário do professor; a divulgação de correntes pedagógicas; a circulação dos discursos que envolvem concepções de escola, ensino e aprendizagem; a relação entre os saberes pedagógicos e a formação de professores; a relação entre discurso, saber e poder; os sentidos da alfabetização; e outros.

Acreditamos que estes trabalhos dialogam de diferentes maneiras com nossa pesquisa e que, enquanto referências atuais, contribuem para ampliar a discussão da nossa problemática. A seguir listamos as referências dos trabalhos encontrados.

3.1 Levantamento Bibliográfico

BALDUÍNO, Soraia Cristina. **Sombras de mulheres**: um estudo sobre a representação feminina e a categoria docente na Revista do Professor (1934-1965). Tese de doutoramento – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BARROS, Elaine Lacerda de. **Os saberes pedagógicos e o modelo de docência veiculados pela Revista Nova Escola (1998-2002)**. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BARZOTTO, Valdir Heitor. **Leituras de revistas periódicas; forma, texto e discurso**. Tese de doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas, Campinas, 1998.

BICCAS, Maurilane de Souza. **O impresso como estratégia de formação de professores(as) e de conformação do campo pedagógico em Minas Gerais: o caso da Revista do Ensino (1925-1940)**, 2001.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. A Produção do saber na escola: possibilidades emancipatórias da narração na formação permanente do educador. In: **Contexto e Educação**. Ijuí, ano 13, n. 50, p. 97-124, 1998.

CATANI, Denice Bárbara. A Imprensa periódica educacional e o estudo do campo educacional. *Educação e Filosofia*, Minas Gerais, vol. 21, p. 115-130, janeiro, 1996.

CARVALHO, Miguel Luís. A construção do conhecimento pedagógico e os seus especialistas: linhas de trabalho para uma investigação histórica e comparada de revistas de ensino. In: **História da Educação**. Pelotas, v. 5, n.10, out, 2001.

COSTA, Gilcilene Dias da Costa. **Entre a política e a poética do texto cultural: A produção das diferenças na Revista NOVA ESCOLA**. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

EIZIRIK, Marisa Faermann (Coord.). **Educação, discursos e poder: uma análise da revista Nova Escola – 1989-1994**. Porto Alegre, CNPQ, 1996. Relatório.

EIZIRIK, Marisa Faermann; COMERLATO, Denise. **A escola (in)visível: jogos de poder/saber/verdade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e a função docente. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Porto: Ed. Porto, 1991, p. 93-108.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. **A revista NOVA ESCOLA: Um projeto político-pedagógico em andamento (1986-2000)**. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiás.

FRADE, Isabel Cristina A. S. Aproximações entre Educação e Comunicação. In: **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 7, n. 41, set/out, 2001.

GALLEGO, Rita de Cássia. Imprensa periódica educacional paulista (1890-1990) saberes pedagógicos e formação de professores. In: Simpósio de pesquisas da FEUSP, 3., 1998, São Paulo. Estudos e documentos... São Paulo: FEUSP, 1998, v. 39, p. 122-140.

MARZOLA, Norma. Os sentidos da alfabetização na revista Nova escola. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2000.

MORRONE, Maria Lucia. **Revista Nova Escola**: discursos, representações e prescrições pedagógicas no ensino da História (1986-1995). Tese de doutorado – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

NÓVOA, Antonio. A imprensa de educação e ensino. In: CATANI, Denice (Org.) **A educação em revista**. São Paulo: Escrituras, 1997, p.11-31.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: **Revista da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo, v. 25, p. 11-20, 1999.

PEDROSO, Leda Aparecida. A revista Nova Escola: política educacional na nova república. 1999. Tese de doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ROCHA, Andreza Roberta. **Relatos de experiência publicados na revista Nova Escola (2001-2004)**: modelo de professora ideal. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RODRIGUES, Maria Helena. Formação e trabalho do professor: um estudo sobre a revista Nova Escola (1986-1994). In: Simpósio de Pesquisas da FEUSP, 3., 1997, São Paulo. Estudos e documentos... São Paulo: FEUSP, 1997, v. 38, p. 112-118.

SILVA, Vivian Batista da. **Histórias de leituras para professores**: um estudo da produção e da circulação de saberes especializados nos “manuais pedagógicos” brasileiros (1930-1971). Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

VIEIRA, Martha Lourenço. **Construtivismo: a prática de uma metáfora**: forma/conteúdo do construtivismo em NOVA ESCOLA. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 1995.

Identificamos, a partir desse levantamento, a publicação de diversos estudos desde a década de 1990, em sua maioria trabalhos acadêmicos de mestrado e doutorado, voltados para a análise de temas educacionais presentes em revistas de ensino. Embora tais estudos estejam relacionados a perspectivas teóricas diversas, tais como a sociologia, a pedagogia, a linguística e a história, é notável observar a predominância de pesquisas relacionadas à

formação docente ou às relações entre a política e a didática que são discutidas pelas revistas. A leitura e a avaliação crítica destes estudos são potencialmente profícuas para considerações que estão contidas em nosso próprio trabalho no que se refere a abordagens e metodologias em torno da temática envolvida.

Outro procedimento específico realizado inicialmente foi a elaboração e aplicação da metodologia de análise em uma amostra piloto, composta por duas sequências didáticas de geografia encontradas na revista digital de educação, Nova Escola, publicada pela Editora Abril S/A. A realização deste procedimento e a apresentação de seus resultados iniciais estão descritas no Capítulo 5 - Análises das sequências didáticas de Geografia.

3.2 O modelo de análise

O modelo de análise foi elaborado com a finalidade de levantar indícios e reflexões sobre os enunciados presentes em propostas prescritivas para o ensino da Geografia publicadas na revista NOVA ESCOLA. Partimos de planos de sequências didáticas, por consistirem em um material textual concreto de fácil acesso a qualquer professor de Geografia.

Embora o nosso objeto seja composto pelos enunciados concretos presentes em planos de sequência didática e não em aulas de fato, consideramos que a sequência didática consiste em um plano escrito e articulado de aulas com o objetivo comum de ensinar um objeto do conhecimento, neste caso da Geografia.

Para pensar o vínculo da sequência didática ao gênero discursivo textual aula, adotamos aqui o referencial de sequência didática ou sequência de ensino, a partir das contribuições de Bernard Schneuwly⁹⁸, que em “Des objets enseignés em classe de français – Le travail de l’enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la ssubordonnée relative”, aborda a *sequência de ensino*, de acordo com as categorias de *objeto de ensino* e de *trabalho docente*, trazendo informações essenciais sobre o gênero *aula* em relação a uma determinada concepção de ensino. O autor tem como referência de sua reflexão tanto a base teórica bakhtiniana, quanto a vigotskiniana.

⁹⁸ Pesquisador e pesquisador em Didática da Língua Materna da faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Genebra, Suíça e coordenador do Grupo Romando de Análise do Francês Ensinado.

B. Schneuwly, nos dois primeiros capítulos de seu livro, apresenta reflexões relevantes sobre as categorias de *objeto ensinado* e de *trabalho docente*, contribuindo para o embasamento conceitual que envolve a categoria de análise *sequência de ensino* e para a observação mais criteriosa da articulação entre as atividades que a compõem as sequências didáticas analisadas aqui.

Assim, nossa escolha por esse referencial pautou-se, primeiramente, pela afinidade teórica do autor com os demais referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa – Bakhtin e Vigotski. Mas, em segundo lugar e principalmente, porque a concepção de sequência didática proposta discutida em seu trabalho parte da mesma preocupação com a mediação necessária ao ensino da linguagem. Como a sua pesquisa está voltada para o ensino da língua, podemos aproveitar de seu tratamento especializado dos recursos linguísticos especificamente voltados para o ensino conceitual, o que nos confere um aprofundamento maior na discussão do problema.

No capítulo “*L’objet enseigné*”, o *objeto ensinado* em sala de aula é apresentado como um elo da cadeia de transformações pelas quais o objeto do conhecimento de referência que será ensinado (pertencente aos campos das línguas, científicos, das artes etc.) deve passar até que alcance os processos de seu ensino e de sua aprendizagem. Este *objeto ensinado*, portanto, está relacionado a três instâncias desta cadeia de transformações: a *forma escolar*, a *disciplina escolar* e a *transposição didática*.

A primeira dessas instâncias, *forma escolar*, está relacionada às adequações ao tempo e espaço escolares – programados, recortados e regulados – e à relação didática em si, que é característica da forma escolar. A segunda está ligada à disciplinarização, com referência à divisão do cânone de conhecimentos nas suas diferentes dimensões – intelectuais, manuais, físicas e estéticas – em disciplinas escolares. Estas disciplinas, por sua vez, consistem em quadros de ação responsável pela definição de conteúdos que serão abordados na escola, delimitando os campos sociais do saber, para a sua conversão em *objetos de ensino*. A última, *transposição didática*, é a responsável pela modelização didática e pela transformação da função do saber mediante o novo contexto envolvido – o escolar, de ensino e aprendizagem – que seria sustentado por outras formas de discurso para se tornar um objeto de ensino.

Schneuwly apresenta, então, o *objeto ensinado* como aquilo que o professor constrói em seu trabalho de ensino na interação com o aluno, quando o professor faz uso de instrumentos específicos ao ato de ensinar, que são voltados para criar condições que permitam que os próprios alunos transformem suas capacidades relativas a modos de pensar,

falar e agir, contribuindo para o enriquecimento de seu repertório. Sua concepção de *instrumento de ensino* também se remete à de *instrumentos psicológicos* de Vigotski, para quem estes seriam responsáveis pela mediação semiótica, que através dos signos, permitiria a reestruturação de *funções psíquicas* ou *funções psicológicas superiores*.

O segundo capítulo, “*Le travail enseignant*” apresenta três categorias de *instrumentos de trabalho* específicos ao professor: a primeira se refere aos instrumentos relacionados à organização do espaço e do tempo da aula; a segunda, aos instrumentos relativos ao conjunto de materiais escolares e às atividades de manipulação, observação, análise etc.; e a terceira categoria seria a dos instrumentos vinculados ao funcionamento das disciplinas, voltados para assegurar a *presentificação*, o encontro e a interação do aluno com o objeto de ensino, através da condução às dimensões essenciais do objeto, inclusive o conjunto de discursos escolares sobre o objeto de ensino. Assim, mais precisamente para o autor:

[...] tanto o material utilizado para presentificar o objeto a ser ensinado, quanto às formas de condução da atenção do aluno são ligados às disciplinas e podem e devem ser objeto de descrição precisa e sistemática de que estamos ainda distantes. Estes instrumentos permitem criar espaços nos quais os alunos executam uma atividade escolar ligada tanto à execução de uma determinada tarefa com um dado material, quanto à escuta ou participação de em uma interação do tipo pergunta-resposta.⁹⁹

Três elementos são trazidos para identificar os instrumentos do professor: (i) o *dispositivo didático*, que cria as condições para o emprego dos instrumentos pelo professor para permitir o confronto entre o aluno e o objeto de ensino; (ii) a *atividade escolar*, que se refere a “aquilo que o aluno é levado a fazer nos dispositivos didáticos”, responsável por dar forma à atividade de aprendizagem; (iii) e, finalmente, a *tarefa* que consiste em uma forma particular de atividade dirigida para um objetivo e que implica uma resposta do aluno. Para o autor, a *tarefa* é “catalisadora” do *objeto de ensino* na *sequência de ensino*, pois permite ao professor “mostrá-lo ao aluno e acessá-lo”.

Considerando que estes instrumentos pertencem ao ato de ensinar do professor (que visa à construção do *objeto ensinado*), passamos à noção de *objeto de ensino*. Para Schneuwly, o *objeto de ensino* é um intermediário na cadeia de transformações do conhecimento ao *objeto ensinado*. Ele afirma que essa cadeia tem início no *objeto de saber*, o qual deve ser formatado como *objeto de ensino* para se tornar *ensinável* e termina como *objeto ensinado*.

⁹⁹ SCHNEUWLY, B. *Le travail enseignant*. In : SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2010. Tradução livre do Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos (2011).

Mencionando as determinantes da transposição didática, o autor indica que o *objeto de ensino* estaria relacionado ao processo de modelização didática que visa garantir que o objeto do saber possa ser *elementarizado*, ou seja, “decomposto em elementos menores passíveis de se tornarem objetos de estudo”.

A *sequência de ensino*, portanto, estaria a serviço deste processo de elementarização e de delimitação dos objetos de ensino, considerando-se que “todo objeto de ensino faz sempre parte de outro objeto que o engloba”. Para Schneuwly, a *sequência de ensino* permite realizar um recorte do *objeto de ensino* através de sua organização em “um fluxo contínuo de objetos de ensino nas aulas, unidades relativamente bem delimitadas, compreendendo diversas atividades articuladas entre si, organizadas para o ensino de um objeto considerado como um todo com um início e um fim delimitado.”¹⁰⁰

Desta forma, a *sequência de ensino* está relacionada tanto à seleção de conteúdos, quanto à organização destes em conjuntos de situações, que, em progressão, seriam programadas de acordo com as capacidades dos alunos. Poderíamos levantar a hipótese de que existe, também, uma possível relação entre a ideia de aprendizagem que embasa a sequência de ensino apresentada pelo autor e a noção de ZDP de Vygotsky¹⁰¹, pois, de acordo com o autor, o aluno

[...] deve fazer aquilo que ele não sabe (ainda) fazer, as exigências ultrapassam suas possibilidades reais, embora ele as possa responder, pelo menos parcialmente, graças à interação didática: decomposição de sistemas, simplificação e graduação de situações, regulação da aprendizagem por diversas formas de avaliação formativa.¹⁰²

Portanto,

Toda sequência de ensino visa à construção, pelos alunos, de novas capacidades tornando acessível um objeto de ensino, transformando-o, para os alunos em objeto a ser aprendido. Ela tem duas características principais a serviço desta finalidade. Ela é construída hierarquicamente e, como atesta seu nome, apresenta-se como uma sequência organizada no tempo. Com efeito, na sequência de ensino, o objeto de ensino é tornado presente e decomposto em elementos que o aluno pretende estudar – observar, analisar, praticar, manipular –, assim como das facetas do objeto a serem apropriadas.¹⁰³

¹⁰⁰ Idem.

¹⁰¹ Ver Nota 86.

¹⁰² SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2010. Tradução livre do Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos (2011).

¹⁰³ Idem.

Gostaríamos de ressaltar ainda que, segundo Schneuwly, a *sequência de ensino* possibilita dar acesso ao objeto do ensino pela interação entre alunos e professor, por ser “o ponto temporal e espacial” em que se constrói este objeto. Embora o seu tempo possa ser considerado “ficcional”, já que o tempo do ensino não coincide com o tempo da aprendizagem, este “ponto” seria possibilitado conforme as constantes regulações que vão sendo feitas pelos professores, ao constatarem obstáculos à compreensão dos alunos e adaptarem as atividades e tarefas propostas ou acrescentarem outras novas de acordo com as necessidades apresentadas.

Para finalizar, ainda cabe a pergunta, “afinal, a aula e a sequência didática pertencem a que discurso, ao acadêmico ou ao escolar?”. Seria necessário discutirmos mais profundamente esta questão e investigarmos suas “formas relativamente estáveis” para chegarmos a uma resposta que, inevitavelmente, nos traria consequências significativas.

Atualmente, podem ser observadas tendências que abordam propostas de uma “geografia escolar” ou de uma “cartografia escolar”, como se estas afirmassem o vínculo da aula e do ensino de geografia ao discurso escolar. Ainda que desconheçamos os critérios em que essas tendências se sustentam, desconfiamos, porém, que a aula de geografia deva ser considerada um gênero do discurso acadêmico, por ter como objetivo final o ensino desta ciência, considerando seu método de análise e seus procedimentos, ainda que essa aula aconteça em uma escola.

A aula é um gênero que atende a diversas esferas, não apenas a escolar, mas também a acadêmica, a religiosa, a empresarial, a artística etc. Entretanto, seus elementos envolvem a relação de ensino e de aprendizagem entre um professor e seus alunos, que consiste em uma relação de mediação de um objeto do conhecimento – segundo Schneuwly, um *objeto de ensino* –, e que tem, sobretudo, o objetivo final de promover o processo de aprendizagem deste objeto do conhecimento em seus alunos. É, portanto, uma atividade humana de mediação cognitiva que depende do conhecimento sistematizado e tanto no caso escolar, quanto no caso acadêmico este objeto é o produto de uma elaboração científica, ou pelo menos deveria ser, em que pese todas as particularidades e outras necessidades que estejam envolvidas no processo educacional. Finalizamos essa questão indicando a necessidade de novas pesquisas que viabilizassem uma reflexão mais aprofundada sobre este problema.

Assim, a partir da perspectiva bakhtiniana, podemos afirmar que a aula, em primeiro lugar, é um gênero discursivo textual de autoria do professor e, em segundo lugar, a aula

consiste na própria condição espacial e temporal da prática do professor. Concebemos, portanto, a aula como texto e contexto da concretização da prática docente, na qual acontecem os processos referentes ao ensino e à construção de aprendizagens, e, em nosso caso, voltados para o desenvolvimento de conceitos científicos da Geografia.

Considerando as reflexões relativas às concepções de sequência didática e de aula, e os referenciais de estudo da linguagem e do discurso, elaboramos um modelo de análise com a finalidade de verificar o ensino da linguagem em planos de sequência didática de geografia, buscando discutir as concepções de aula, aprendizagem, objeto de ensino, sequência didática, texto e, por fim, as de contexto. Nossa intenção é ampliar as reflexões sobre o ensino de Geografia a partir das análises, levantando novos critérios para a discussão dos discursos relativos a tendências educacionais presentes em prescrições para o ensino de Geografia.

Como corpus de análise, selecionamos planos de sequências didáticas voltados para o ensino de geografia que têm como objetivo o ensino da leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais, além dos conteúdos da disciplina de Geografia. Os planos de sequência didática mais antigos foram retirados de reportagens sobre ensino de geografia publicadas em diferentes números da revista NOVA ESCOLA impressa e os planos mais recentes, foram retirados do site da mesma revista.

Para concluir, em nossa análise, buscamos refletir sobre a concepção de aula envolvida nos planos enquanto *texto*, a partir da perspectiva de autoria, do sujeito/instituição responsável pelos enunciados presentes nos planos das sequências didáticas – e sobre a visão implicada de aula enquanto *contexto* de recepção envolvido, de acordo com a consideração de quem lê esses planos, ou seja, como é considerado o professor leitor, a quem o texto é direcionado e como é considerada a responsividade dos alunos diante daquilo que está sendo proposto no plano, do ponto de vista interacional que subjaz a aula, relativo às próprias relações professor-aluno e aluno-aluno.

Sobretudo, a perspectiva envolvida no contexto de produção nos coloca diante da necessidade de observar como os diferentes elementos referentes ao uso da linguagem no ensino de geografia estão propostos nos planos de sequência didática, pois estes também caracterizam o contexto relevante.

Capítulo 4 – A Geografia na Revista NOVA ESCOLA

4.1 A velha revista

O contexto de surgimento da Revista “Nova Escola” é o da sociedade em rede e da comunicação de massas, já consolidado em nosso país. A revista foi lançada pela Editora Abril, em 1986, no fervor do processo de redemocratização, período em que a liberdade de expressão e a formação de opinião política eram valores muito caros. Financiada pela Fundação Victor Civita, entidade sem fins lucrativos, passou a ser publicada mensalmente, exceto nos meses de janeiro e de julho, que equivaliam às férias escolares. A revista impressa passou a ser distribuída por todo o território nacional, alcançando 220 000 escolas em seu primeiro ano de publicação.

Destinada aos professores do 1º grau, seu primeiro número publicado teve tiragem de 310 000 exemplares e trazia em sua capa a fotografia de um menino de aproximadamente nove anos, com as seguintes manchetes em destaque: “*O milagre da multiplicação de vagas*” e “*Adonilson: de moleque de rua a aluno de Primeiro Grau*”. Como manchete secundária: “*Legislação: conheça seus direitos*”. Na *Carta do editor*, o próprio Victor Civita anuncia a importância do lançamento feito por sua Fundação, que ofereceria a venda das suas publicações a preço de custo e, dirigindo-se especificamente à “*Prezada Professora*”, apresenta a sua revista:

(...) Esperamos que a revista – que não é nem deseja ser uma publicação pedagógica – cumpra os objetivos que inspiraram sua criação: fornecer à professora informações necessárias a um melhor desempenho do seu trabalho; valorizá-la; resgatar seu prestígio e liderança junto à comunidade; integrá-la junto ao processo de mudança que ora se verifica no país; e proporcionar uma troca de experiências e conhecimentos entre todas as professoras brasileiras de 1º Grau.¹⁰⁴

Civita destaca também a parceria entre a Fundação, as empresas do setor privado e o Ministério da Educação, articulada em nome da cooperação para o avanço da educação nacional em um discurso bastante entusiasta, celebrando o projeto da revista. Até 2013, uma das estratégias principais de divulgação da revista era o envio periódico de exemplares

¹⁰⁴ NOVA ESCOLA. Ano I, nº1, São Paulo: Editora Abril, 1986, p. 5.

diretamente às escolas e às casas de professores, mesmo sem que estes a solicitassem previamente.¹⁰⁵

Isto só nos foi possível graças ao apoio que recebemos de algumas empresas privadas e do próprio Ministério da Educação, que assinou contrato com a FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (entidade sem fins lucrativos), através do qual cada uma das 220 000 escolas públicas de 1º Grau existentes no país receberá mensalmente, de março a junho e de agosto a dezembro, um exemplar de NOVA ESCOLA. Tal fato não apenas revela o clima de diálogo e colaboração que impera hoje no Ministério da Educação, mas também demonstra o espírito público daquelas empresas privadas.¹⁰⁶

Assim, endossando esse discurso de apresentação, os primeiros números da revista propõem insistentemente a reflexão do professor sobre o novo cenário político brasileiro, remetendo à superação dos principais desafios subjacentes ao processo de democratização e ampliação do setor educacional. Era recorrente a abordagem de assuntos relacionados à discussão política, tais como: as leis educacionais, o debate sobre a importância da assembleia para formulação da nova Constituição brasileira que viria em 1988, questões pertinentes aos direitos e deveres do professor, etc. As reportagens faziam, sobretudo, menção à importância da emergência de um *novo professor* e às novas exigências relativas ao seu papel dentro da formação da sociedade democrática.

Uma das preocupações que marcaram o discurso da revista NOVA ESCOLA, desde o seu início, foi a necessidade de apoiar a construção da identidade deste *novo* profissional da educação para que pudesse existir uma *nova* escola, como o próprio nome da revista sugere. Neste sentido, ao professor estava reservada a função de ser o condutor do processo democrático das próximas gerações da *nova* sociedade, o profissional responsável por um ensino voltado à formação de cidadãos críticos e reflexivos e, ao mesmo tempo, o grande herói, capaz de driblar, com seu entusiasmo e criatividade, toda espécie de desafio que fizesse parte daquele contexto.

Esse discurso incluía atribuir ao professor a árdua tarefa de educar a partir do rompimento com uma mentalidade politicamente passiva e, ao mesmo tempo, a partir da construção de um posicionamento ativo perante os diversos problemas que existiam na educação: desde os mais comuns, relacionados à infraestrutura necessária aos edifícios escolares nas grandes cidades, até os mais complexos, característicos de regiões inóspitas do país, como comunidades ribeirinhas da Floresta Amazônica, vilarejos do interior ou ainda comunidades mais pobres do sertão nordestino. Exemplos de problemas comuns a estes locais

¹⁰⁵ A Carta de Victor Civita está disponível na íntegra na seção dos anexos ao final da dissertação.

¹⁰⁶ NOVA ESCOLA. Ano I, nº1, São Paulo: Editora Abril, 1986, p. 5.

seriam: a falta de professores, ou eventualmente de profissionais formados, necessários à composição do corpo docente dos grupos escolares; a inexistência de transporte escolar adequado; a precariedade ou mesmo a inexistência do próprio prédio escolar; a falta de materiais e de recursos mínimos para a sala de aula, entre outros.

Assim, a cada mês, a revista apresentava reportagens divulgando projetos de sucesso nas diferentes realidades escolares, compartilhando com seus leitores – professores – ideias e experiências *inovadoras* que tinham sido desenvolvidas por profissionais da educação de todo o país. Sugestões de práticas docentes e de atividades de sala de aula preenchiam uma seção inteira da revista, “*Para usar em classe*”, destinada a professores de todas as áreas, pretensamente ansiosos por soluções para os problemas do ensino no cotidiano escolar.

A análise do conteúdo das reportagens publicadas nos anos iniciais da revista NOVA ESCOLA, nos mostra a recorrência de textos relacionados a: legislação; divulgação de diferentes projetos escolares em desenvolvimento; discussão de temas polêmicos da atualidade – sempre orientados por especialistas, através de consultorias; depoimentos, entrevistas e enquetes realizados com pessoas famosas sobre assuntos polêmicos do campo educacional; relatos de experiência da prática docente; atividades prescritas para uso em sala de aula, etc.

4.1.1 Descrição geral da revista

Para complementar a nossa contextualização da *velha revista*, apresentamos a seguir uma descrição um pouco mais detalhada de sua organização, considerando a própria forma do Sumário nos primeiros dois anos de publicação. A revista era dividida em cinco seções principais:

- Para se informar
- Para discutir
- Para usar em classe
- Para se divertir
- Para refletir

A primeira seção, “*Para se informar*” trazia reportagens relacionadas a experiências vividas por professores em escolas de diferentes partes do país, geralmente associadas a problemas estruturais ou à superação de desafios, como mencionamos antes. Apresentamos, como exemplo, alguns dos títulos das reportagens encontradas nesta seção nos primeiros três números publicados da revista:

- “*Um novo calendário escolar no Amazonas: É o jeito de conciliar enchentes, trabalho na colheita... e aulas*”.
- “*O milagre da multiplicação: Escolas improvisadas criam novas vagas*”.
- “*Uma escola que se move*” (comunidade transforma ônibus em sala de aula; escola itinerante é criada no interior de Santa Catarina para atender comunidades afastadas das cidades).
- “*A escola desabou. E o povo a reconstruiu*” (interior de Minas Gerais).
- “*Escola aberta do Calabar: Uma favela baiana acaba com a evasão, a repetência e a depredação*”.
- “*Em busca do elo perdido: professoras do Acre utilizam lendas e folclores para recuperar alunos repetentes do 2º ano*”.
- “*Ele fez da escola um lugar de gente feliz*” (Professor ensina ao ar livre o respeito à natureza e o cuidado com o meio ambiente em Barra da Lagoa, em Santa Catarina).

Além disso, esta seção comportava uma subseção cujo título era “*Você e a lei*”, na qual questões relacionadas à legislação eram abordadas por um especialista que prestava consultoria à revista. Outras duas subseções contidas em “*Para se informar*” eram “*Livros*” e “*Mural*”. Na primeira, a revista recomendava livros recém lançados, considerados boas referências para a leitura dos professores com seus alunos. A segunda, trazia pequenas notícias sobre temas variados da Educação. Apresentamos a seguir as manchetes das notícias do “*Mural*” do primeiro número da revista:

- *Recuperação em qualquer mês letivo*
- *Evasão fecha 338 escolas*
- *Os livros que as crianças mais gostam*
- *Escolas em tribos de índios*
- *Jânio muda a Educação de São Paulo*
- *Escolas que também são albergues*

- *Aulas nas férias sociabilizam alunos novatos*
- *Trinta mil novos alunos*
- *Dívidas levam grupo escolar a leilão*
- *Um bairro cria sua estrutura de ensino.*

A segunda seção, “Para discutir”, traz duas subseções fixas: “*Cartas*”, um espaço para publicação de “críticas, sugestões e opiniões” enviadas pelo leitor; e “*Opinião*”, na qual se publicava um artigo, escrito por um especialista, a respeito de um tema mais polêmico. No primeiro número da revista, por exemplo, o artigo escrito pelo Professor José Mário Pires Azanha, “*Mais tempo na escola?*”, discute o problema do encurtamento do período diário na escola. Além disso, esta seção traz reportagens voltadas à discussão educacional mais geral. Exemplos de reportagens trazidas nos primeiros números da revista são:

- *“Voltar ao passado não resolve o nosso futuro: Melhor do que sonhar com um retorno aos tempos antigos é abrir bem os olhos para a realidade presente, buscando os meios de modifica-la”*
- *“Como vai a Educação na Nova República?”*
- *“Qual o maior problema na Educação de 1º Grau?”*
- *“Alunos de 1º Grau devem trabalhar em grupos?”*
- *“Você concorda com o Fim de Moral e Cívica?”*
- *“A escola deve dar Educação Sexual?”*
- *“Quanto ganha o professor brasileiro”*

“Para se divertir”, a terceira e mais curta das seções, trazia uma página destinada ao “Humor”, geralmente com uma charge de Eva Furnari sobre a personagem “*Cileuza, a professora*”, ou ilustrações divertidas como “*O Jogo do 1º Grau*”, uma sátira sobre o percurso do professor em sua carreira no magistério. Outras reportagens variadas também faziam parte desta seção, por exemplo em “*Como era o meu aluno*”, na qual depoimentos divertidos são apresentados sobre alunos marcantes na vida de professores, ou como em “*Bodas de prata do magistério*”, onde são trazidos relatos relacionados ao sucesso na carreira de professores entrevistados.

Já a quarta seção, “*Para usar em classe*”, tinha um caráter exclusivamente prescritivo e, dada a sua centralidade na revista, era a mais extensa das sessões. Como subseções fixas, eram trazidas “*Ideias*” e “*Era uma vez...*”. A primeira consistia em duas páginas que

ofereciam, de forma resumida, ideias de atividades didáticas consideradas criativas. A segunda oferecia geralmente uma história para ser contada pela professora aos alunos do 1º Grau.

O destaque desta seção, entretanto, eram as reportagens contendo atividades e prescrições direcionadas às matérias escolares específicas. Em um primeiro momento, estas reportagens tinham um formato misto que se ficava entre um texto de caráter enciclopédico, abordando um tema ou assunto específico com a finalidade de informar o professor à respeito do conteúdo ensinado, e um texto de caráter mais metodológico com a finalidade de orientar o professor quanto ao modo de ensinar, para que este pudesse reconstruir sua própria didática. Após 1988, as reportagens destinadas à forma de ensinar assumiram um caráter mais objetivo e prescritivo e os temas e assuntos que eram objetos/conteúdos de ensino passaram a ser publicados em seções destinadas às “*Atualidades*” – nas quais trata de assuntos políticos do mundo, por exemplo uma cobertura sobre a URSS ou sobre as Guerras da Iugoslávia e de Ruanda – ou ao conhecimento da geografia do país pelo professor, na seção “*Roteiro*”, na qual traz reportagens sobre diferentes locais do país, de acordo com atrações turísticas que possam ser abordadas como curiosidades em sala de aula. Exemplos de reportagens publicadas nesta seção são: “Museus e Reservas Naturais em Recife”, “Rio de Janeiro”, “Museus de folclore e cultura popular”.

Para elucidar, apresentamos a seguir os títulos das reportagens publicadas no primeiro número da revista, acompanhadas de um breve comentário:

- “*Volta às aulas: Como tornar fácil o difícil começo*”: nesta reportagem o caráter de orientação prevalece em um formato misto de quadrinhos e caixas de texto, no qual a especialista Marilena Bocaline traz um passo a passo para organizar a recepção das crianças, e regras para organizar a rotina do dia escolar, além de dinâmicas interativas voltadas à integração dos alunos.
- “*Halley, anotações para uma aula*”: trata-se de um texto de curiosidades, com o objetivo de informar o professor sobre o evento da passagem do cometa naquele ano, para que este pudesse esclarecer possíveis dúvidas aos alunos. É o primeiro assunto que aparece relacionado à disciplina de Geografia, ainda que indiretamente.

- *“Professora, o que é Constituinte?”*: novamente uma reportagem informativa, com orientação da ex-secretária municipal de Educação Guiomar Namó de Melo, organizada a partir de questões norteadoras para auxiliar a professora a esclarecer o assunto, em debate à época, para seus alunos.
- *“É fácil ensinar Matemática”*: artigo escrito pelo Prof. Scipione di Pierro Netto, da USP, com o intuito de orientar o ensino de matemática a partir de argumentos de autoridade e de um breve relato de experiência.
- *“Um jeito simples de ensinar o ‘vai um’”*: a primeira prescrição diretamente voltada para o ensino de um conteúdo específico de matemática com instruções organizadas passo a passo.

A última seção, *“Para refletir”*, traz reportagens voltadas para questões mais específicas do trabalho do professor. A seguir, listamos alguns exemplos de reportagens dessa seção ao longo do primeiro ano da publicação:

- *“Ensinar é um ato de amor”*, entrevista com a poetiza Adélia Prado, que também foi professora, sobre a relação entre a poesia e o ato de ensino.
- *“Não sei mais o que fazer com essa criança”*, reportagem realizada com três professoras que contam suas experiências para auxiliar na solução de casos com “alunos problema”.
- *“Cuidado! O livro que você adotou pode estar cheio de preconceitos contra a mulher!”*. Reportagem que apresentava diferentes exemplos sobre gafes preconceituosas em ilustrações de livros didáticos infantis.
- *“A Reforma Silenciosa: Discretos e silenciosos, eles adaptam os currículos à realidade de seus alunos. Corajosos e criativos, desafiam as leis para suprir a falta da pré-escola. Realistas e aplicados, voltam a estudar para oferecer um trabalho mais eficiente... É assim que um número crescente de professores tenta descobrir um novo caminho para a Educação de 1º Grau”*. Reportagem sobre diferentes experiências de organização escolar a partir de lideranças da equipe docente.

Além da organização da revista e do conteúdo das reportagens, observamos também a frequência e a recorrência de propagandas nas revistas. Inicialmente, o marketing de empresas era realizado através de uma ou duas páginas de anúncio com textos educativos, trazendo

curiosidades de conteúdo histórico e geográfico relacionadas ao produto anunciado ou ao setor de atuação da empresa. As principais propagandas encontradas nos primeiros exemplares foram: *Coopersucar*, com duas páginas de curiosidades históricas sobre o açúcar; *Camargo Corrêa*, com capítulos sobre a “Pequena História da Construção”; *Cia. Melhoramentos*, com textos de incentivo à leitura; *Mercedes-Benz do Brasil S.A.*, com imagens e textos sobre a “História da Motorização”; *Banco Safra AS*, com pequenos textos informativos sobre educação e cultura; *IBM Brasil*, com pequenos textos temáticos; *Shell*, com textos informativos sobre o petróleo; *Faber-Castell*, com uma página destinada ao “*Guia Faber-Castell do professor*”; *Instituto Universal Brasileiro*, com um texto de duas páginas destinado à propaganda e argumentação sobre a importância da atualização do professor; *Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos*, com capítulos destinados à história “*do correio através dos tempos*”; *Sharp*, com pequenos textos relacionados ao “*Vamos falar de televisão*”; *Sanbra – Sociedade Algodoeira do Nordeste Brasileiro S.A.*, com textos nacionalistas; *Grupo Ultra – Ultragás*, com textos ambientalistas; *Pirelli Brasileira*, com textos educativos sobre o esporte; *Rhodia S. A. Divisão Farmacêutica*, com texto informativo sobre doenças; *Indústrias Klabin Papel e Celulose*, com textos informativos sobre a história do papel; entre outros.

No terceiro ano de publicação da revista NOVA ESCOLA, em 1988, a revista sofreu algumas alterações, por exemplo, na sua organização. O Sumário neste ano passou a ser dividido em apenas quatro seções, sendo elas:

- Informe-se
- Discuta
- Use
- Especial

Já em 1989, a organização da revista mudou de forma mais significativa. Passou a ter 58 páginas ao invés de 66 e a contar com quatro reportagens em destaque, mais as subseções (parte delas que já existiam, parte é novidade), que não estavam mais contidas em seções maiores:

- Sala dos professores
- Humor
- Brincando e Aprendendo
- Ideias
- Informática

- Entre a terra e o mar
- Inconfidência Mineira
- Livro Didático
- Grátis
- Paisagismo
- Artes
- Acidentes
- Livros
- Mural
- Opinião

Em 1991, a revista passa por novas alterações e ganha uma nova seção, chamada “*Cultura*” e também encerra, na publicação de número 47, seção “*Humor*”. Em 1992, outras seções aparecem, dando destaque às preocupações da época com os aspectos sociais e com a tecnologia na educação. “Inovação”, “Ação Comunitária” e “Cidadania”, tornaram-se seções fixas da revista, que mantinha o aparente engajamento social, tão estimado pelos educadores da época. Também começam a ser publicadas com maior recorrência reportagens sobre ações educativas em escolas da periferia dos grandes centros urbanos, como no nº 61, na seção “Leitura”, a reportagem: “Em São Gonçalo, projeto incentiva amor aos livros” ou na seção “Integração”, a reportagem “Ceilândia mostra o segredo do seu bom ensino”.

Em 1994, a revista cria uma seção chamada “*Bem-amados*”, a partir da publicação nº 73, na qual traz reportagens sobre a relação afetiva de escritores com a literatura infantil e a questão educacional. No nº 77 é lançada a seção “*Agenda*”, na qual são divulgadas informações relacionadas a eventos e cursos diversos voltados para o “aperfeiçoamento profissional do professor”. A seção “*Estudos de Meio*” também é criada neste ano com a proposta de reportar experiências da prática empírica cotidiana, um componente que se impunha como fundamental ao currículo escolar.

Em 1995, no nº 86 da revista, o subtítulo – que indica o público alvo leitor da revista – muda pela primeira vez: de “*Para professores do 1º Grau*”, passa a ser “*A revista do ensino de primeiro grau*”. Posteriormente, esse subtítulo será alterado ainda algumas vezes, de acordo com as mudanças de contexto: no nº109, em 1998, muda para “*A revista do ensino fundamental*”; em 2002, a partir do nº 149, passa a se chamar “*A Revista do Professor*”. Em 2006, o subtítulo da revista demonstra a ampliação do público de interesse: “*A revista de*

quem educa”. Atualmente, o slogan da revista é “NOVA ESCOLA: A marca que educa”. Na virada de século, entretanto, não é só o subtítulo que demonstra o quanto a revista mudou.

Ainda no final da década de 1990, a revista reflete as mudanças dos discursos que circulam em torno do setor educacional em nosso país. No nº117, lançado em novembro de 1998, a manchete de capa da revista deixa isso claro: “UM CASAMENTO QUE DÁ CERTO: As empresas se firmam como os novos mecenas da Educação. Tornam-se parceiras da Escola, financiando treinamento de professores, programas de leitura, feiras de Ciências e muito mais”. É neste ano também que tem início o concurso promovido pela Fundação Victor Civita visando o prêmio “Educador Nota 10”, em que os 17 melhores projetos educacionais de cada disciplina foram selecionados pela equipe da revista e depois divulgados em reportagem na edição publicada no mês de outubro, de nº 116. Com esse prêmio, o discurso da revista passou a reiterar a ideia de um professor modelo e de uma espetacularização do ensino.

Em 1999, a revista adquire um endereço eletrônico bem como todas as adaptações necessárias à formatação do discurso da era digital e, aos poucos, vai deixando de lado o discurso de engajamento político e social. A quantidade de anúncios e propagandas triplica e estas assumem mais explicitamente sua feição mercadológica, Sua forma distancia-se cada vez mais dos “textos educativos”, que utilizavam para promover suas marcas no princípio. O mercado editorial cresce progressivamente e as propagandas de suas coleções na revista acompanham este movimento, assim como cursos de atualização, reciclagem e especialização. A Informática ganha espaço de uma seção na revista a partir do nº 122 (maio/1999), quando é publicada uma reportagem esclarecendo os novos canais de comunicação do leitor com a revista: “Tudo sobre o nosso site na Grande Rede: Site da NOVA ESCOLA é a sua porta de entrada para a internet.” As adaptações realizadas em função deste novo momento da revista, serão abordadas de modo mais detalhado no item “A NOVA revista”.

4.1.2 As reportagens publicadas

Dentre as reportagens analisadas neste período que caracterizamos como a “*velha revista*”, de 1986 à década de 2000, identificamos seis de núcleos temáticos principais no discurso por ela veiculado: i) reportagens relacionadas a desafios educacionais comunitários e compartilhamento/troca de experiências entre educadores de todo o país; ii) reportagens relacionadas à legislação educacional e aos direitos do profissional professor; iii) reportagens

voltadas ao aprimoramento da formação do professor, que tratam desde atualidades para o currículo até as questões que envolvem a reflexão sobre a construção de um novo contexto educacional democrático; iv) reportagens relacionadas aos conteúdos das disciplinas que são ensinados em sala de aula e prescrições de atividades de ensino; v) reportagens relacionadas a consultorias sobre temas e problemas educacionais, com a orientação de especialistas; e vi) reportagens motivacionais, voltadas à promoção do entusiasmo do professor.

A seguir descrevemos brevemente o percurso traçado pelas reportagens de Geografia ao longo desses anos na revista, principalmente quanto à forma e ao conteúdo e se inserem dentro no núcleo temático (iv) “reportagens relacionadas aos conteúdos das disciplinas que são ensinados em sala de aula e prescrições de atividades de ensino”. As primeiras reportagens associadas à Geografia são relacionadas ao ensino da Cartografia. É importante ressaltar que desde o primeiro número publicado, observamos o caráter prescritivo no discurso da revista, que além de oferecer uma seção “*Para usar em classe*”, também marca os enunciados presentes nos textos das demais reportagens.

Na primeira reportagem relacionada ao ensino de Geografia, “*Como explorar os modelos da Terra*”¹⁰⁷, observamos a predominância de recomendações, relativas ao problema que envolve “trabalhar com mapas”, que é o de resolver as lacunas em que estariam os conhecimentos (noções e conceitos) requeridos para a compreensão de modelos de representação cartográfica, como o globo terrestre e o planisfério. Neste caso, as recomendações dadas aos professores consistem basicamente em propor a interação direta dos alunos com os objetos de estudo, partindo do concreto para a compreensão do abstrato.

Quando as reportagens não tratavam da cartografia, a ênfase estava na discussão sobre o estudo de meio e a necessidade de um ensino crítico, capaz de superar antigas representações do país e de fazer refletir sobre a distância entre aquilo que está escrito, por exemplo em livros didáticos e aquilo que faz parte da realidade. Um exemplo é a reportagem “Há muita enganação nos livros didáticos”, na qual professores de Geografia do ensino básico analisaram coleções de livros didáticos dessa disciplina. Além disso, temáticas relacionada a problemas de geopolítica também passaram a ganhar espaço nas publicações da revista.

Em 1992, no nº 59, é publicada a primeira reportagem sobre interdisciplinaridade envolvendo o ensino de Geografia, na seção de Astronomia: “O mote para unir Geografia e Ciências: Laboratório atualiza docentes do ES para integrar disciplinas”. A partir da segunda metade da década de 90, observamos uma ampliação gradual da preocupação com a

¹⁰⁷ Publicada no primeiro ano da revista, em 1986, no mês de setembro, nº6.

linguagem nas propostas de ensino de Geografia, antes restritas à cartografia ou às técnicas de estudo de meio, para propostas relacionadas a utilização de música, vídeos, jogos, fotografia.

A primeira reportagem que deu maior destaque a esta questão foi publicada em março de 1998, na revista nº 110: “Fábrica de Conhecimentos: Estudantes de Osasco percorrem as ruas da cidade para fotografar os efeitos da industrialização”. Nesta reportagem, o uso de várias linguagens é tratado como um aspecto inovador do projeto de Geografia desenvolvido, que destacou: o filme “Tempos Modernos”, para trabalhar a ideia de “força de trabalho”; uma mostra de fotografias dos operários que foram entrevistados pelos estudantes; a música “Fábrica”, da banda Legião Urbana etc.

Já a primeira reportagem que relaciona o ensino de Geografia à informática foi publicada em agosto de 1999, no nº 124, na seção de Informática: “Geografia no micro: essa parceria dá certo – Com micro, cola e tesoura”. Ela abordava a experiência de uma professora que orientava seus alunos a pesquisar na internet e mesclar as informações obtidas no computador com as informações obtidas em livros, jornais e revistas, e ressaltava a importância da ponderação no uso do computador pelas crianças. A próxima reportagem de Geografia associada ao uso da informática somente foi publicada em setembro de 2002, no nº 155, na seção de Geografia desta vez: “Uma janela para o mundo 2002: O correio eletrônico torna a Geografia mais interessante.”

Outra característica importante das reportagens voltadas para as práticas prescritas de ensino de Geografia ou de outra disciplina escolar, é que em suas duas décadas iniciais de publicação (1980 e 1990) as sugestões vinham contidas nos textos das reportagens, não eram o mote do texto. Na realidade, conteúdos e atividades de Geografia não eram abordados com tanta frequência nas reportagens da revista, como ocorria com as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Apesar disso, a partir de 1997, a Geografia passa a ter uma seção reservada na revista, sendo publicada com maior recorrência na maioria dos números. Em 2003 é publicado o primeiro plano de aula de Geografia, relacionado ao tema “Globalização”. E ao longo dos anos dessa primeira década de 2000, planos de sequências didáticas passaram a ser publicados periodicamente como anexo ao final de algumas reportagens de Geografia. Somente a partir de 2010 é que os planos de sequências didáticas, como os que analisamos nesta pesquisa, passam a ser publicados de forma independente das reportagens no site da revista.

Para concluir, gostaríamos de ressaltar ainda que, além dos relatos de experiência relacionados ao ensino de Geografia e das atividades prescritas de Geografia presentes nas reportagens ao longo das décadas iniciais de publicações, pudemos observar uma grande

importância dada às questões geográficas na revista NOVA ESCOLA. Desde o primeiro número publicado, a revista parece realizar, ainda de que modo não sistemático, uma espécie de geografia do ensino no país, na medida em que toda edição trazia uma ou mais reportagens discutindo as condições das escolas e do ensino de uma cidade, região ou estado, bem como reportagens descrevendo os aspectos geográfico de vários lugares do Brasil, a exemplo da própria seção “Roteiro”, criada nos anos iniciais da revista.

4.2 A nova revista

Em 7 de dezembro de 2015 a Editora Abril anunciou que as revistas Nova Escola e Gestão Escolar, sem fins lucrativos, em acordo foram transferidas para a [Fundação Lemann](#) que passou a ser responsável por sua produção. O acordo entrou em vigor em 2016.¹⁰⁸

Como anteriormente colocado, a revista ganhou um site e endereço eletrônico em 1999, o que marcou sua entrada na era digital. A partir desse momento, a revista ganhou uma seção destinada à Informática. Diversas reportagens sobre o uso do computador e da internet no ensino passaram a ser publicadas, corroborando o movimento de introdução e de adaptação dos professores aos recursos da informatização.

Assim, embora a *Revista NOVA ESCOLA* tenha sido lançada na forma de revista impressa, como uma publicação da Editora Abril, e promovida pela Fundação Victor Civita, desde 2013 a revista passou a ser também uma publicação digital mensal, que pode ser acessada pela internet.

A Revista, agora desvinculada da Ed. Abril e da Fundação Victor Civita, é de responsabilidade da *Fundação Lemann*, desde o início do ano de 2016, quando foi criada a Associação NOVA ESCOLA – que tem como diretor editorial e de produtos Leandro Beguoci, e como editores executivos Alice Vasconcelos (arte), Ana Ligia Scachetti (online) e Rodrigo Ratier (impresso).

¹⁰⁸ G1 ECONOMIA, jornal eletrônico. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2015/12/revistas-nova-escola-e-gestao-escolar-serao-transferidas.html>

Visando ampliar a abrangência e penetração no mercado educacional, a entrada da revista no mercado editorial virtual aconteceu de forma gradual nos últimos anos, acompanhando a tendência de divulgação e venda de suas publicações através de um site oficial, e de redes sociais e aplicativos. Assim, ainda que esta pertença a uma associação, a sua estratégia de marketing se assemelha a da maioria das empresas: possui um site que funciona como “*Central de Assinaturas*”; um perfil no Aplicativo *Instagram*, onde publica fotografias e imagens com *posts* e *memes* relacionados às publicações atuais e antigas da revista, ressaltando a força de sua marca através de sua história de três décadas; e ainda uma página própria no *Facebook*, onde divulga publicações, eventos e informações relacionadas à revista com a finalidade de anunciar e realizar propagandas de sua marca.

Além disso, atualmente, a assinatura da revista vende, também, a possibilidade de acesso ao *NOVA ESCOLA CLUBE*, lançado no mês de setembro deste ano. Trata-se de um portal digital criado para atender ao profissional da educação de forma mais ampla e em um contexto de rede. Seu “*pacote de vantagens*” oferece: as revistas mensalmente publicadas – uma edição clássica da revista, voltada ao professor; outra edição voltada especificamente aos profissionais da gestão escolar; e outras edições especiais periódicas, voltadas ao planejamento escolar, a conteúdos temáticos variados, como inclusão ou temas polêmicos da atualidade; consultorias com profissionais da educação, palestras temáticas em vídeos; e suas chamadas “ferramentas interativas”: *planos de aula* (cerca de três mil estão disponíveis), *agenda* (para participação em concursos, congressos e eventos da área educacional); *superbusca* (disponibiliza recursos e materiais virtuais para as aulas e pesquisas para o planejamento do professor); e o acesso a uma *rede social profissional* (para comunicação e realização de trocas de informações em rede formada por educadores). Na página inicial deste clube, dois botões de acesso ao sistema são oferecidos: “ENTRE NA REDE” e “EXPERIMENTE”.

Teoricamente, podemos refletir de forma mais aprofundada o que significa escolher o botão “ENTRE NA REDE”, para além do *link* ao qual seremos direcionados em um endereço eletrônico, para além também deste pacote que está sendo comercializado de forma tão acessível a qualquer um que possua um computador e acesso à internet. Consideramos aqui que esta forma de interação social entre a revista eletrônica e o seu *leitor-navegador* seja produto de um fenômeno característico da era da informação e que nos direciona a uma análise geográfica que considere aqui o ambiente virtual como um produto histórico e social, que merece nossa atenção.

Antes de analisarmos, porém, a passagem da revista NOVA ESCOLA impressa para esse novo ambiente virtual, consideramos importante discutir, ainda que brevemente, o contexto de rede na era informacional e tecnológica que estamos atravessando, e no qual essa versão da NOVA ESCOLA passa a se inserir.

4.3 Contribuições de Castells para pensar a era informacional

Manuel Castells, entre as décadas de 1980 e 90, desenvolve uma longa pesquisa sobre os aspectos econômicos, sociais e culturais da “*era da informação*”. Os resultados são publicados numa trilogia de grande fôlego acadêmico, onde são pautadas discussões e problemáticas relativas ao tema a partir de fatos e dinâmicas sociais de todo o mundo. Embora sua primeira edição date do final dos anos 90, as contribuições sobre o assunto permanecem bastante atuais.

No primeiro volume desta trilogia, “A Sociedade em Rede”, o autor discute a importância do *novo modo de desenvolvimento*, que ele denomina “*informacionalismo*”, o qual teria sido forjado pelo processo de reestruturação do modo de produção capitalista, que passou a ocorrer no final do século XX, e da revolução tecnológica na remodelação da base material da sociedade, influenciando diretamente as formas de interação social e de comunicação.

O surgimento desse sistema eletrônico de comunicação de alcance global¹⁰⁹, que permite a integração e interação entre todos os meios de comunicação é responsável pelas mudanças que aconteceram e continuam acontecendo em nossa cultura. Considerando que as sociedades se organizam em processos estruturados por relações historicamente determinadas de produção, experiência e poder, o autor ressalta que essas relações têm influência direta na formação de culturas e de identidades coletivas, através da comunicação simbólica que vai ocorrendo em determinados territórios ao longo desse processo.

Portanto, este novo modo de desenvolvimento seria responsável pelo surgimento de uma nova estrutura social, diretamente associada ao informacionalismo e à tecnologia, que

¹⁰⁹ CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**: a era da informação – economia, sociedade e cultura. Tradução: Roneide Venâncio Majer. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2008, p. 414.

seria a forma específica da relação entre a mão-de-obra e a matéria a ser transformada no processo produtivo, que depende, além do trabalho humano, da utilização da energia, de conhecimentos e de informação.

O surgimento desse sistema comunicacional teria evoluído a partir do desenvolvimento da cultura dos meios de massa, dos quais a televisão seria o maior ícone. A televisão, segundo a terminologia de Marshall McLuhan, trazida por Castells, teria inaugurado uma nova “*Galáxia de Comunicação*” na década de 1960. Segundo ele, a televisão tem, dentre todas mídias, o maior poder de influência e alcance sobre a opinião das pessoas e sobre o *inconsciente coletivo*, sendo responsável pela formação de mentalidades e de representações de mundo de forma cumulativa e binária (a informação, a personalidade, a notícia etc., estão presentes ou não na transmissão televisiva). Para o autor, seria possível dizer, inclusive, que, devido às suas especificidades físicas e audiovisuais de cooptação da atenção do espectador, no caso da televisão, “o meio seria a mensagem”¹¹⁰.

Assim, para Castells,

os meios de comunicação, em especial a mídia audiovisual de nossa cultura, representa de fato o material básico dos processos de comunicação. Vivemos em um ambiente de mídia, e a maior parte de nossos estímulos simbólicos vem dos meios de comunicação. (...) O poder real da televisão (...) ela arma o palco para todos os processos que se pretendem comunicar à sociedade em geral, de política a negócios, inclusive esportes e arte. (...) a política e os políticos ausentes da televisão nas sociedades desenvolvidas simplesmente não têm chance de obter apoio popular, visto que as mentes das pessoas são informadas fundamentalmente pelos meios de comunicação, sendo a televisão o principal deles. O impacto social da televisão funciona no modo binário: estar ou não estar. (...) Mas em uma sociedade organizada em torno da grande mídia, a existência de mensagens fora da mídia fica restrita a redes interpessoais, portanto desaparece do inconsciente coletivo¹¹¹

Castells, em sua análise, afirma que a própria mídia de comunicação em massa passou por um processo de transformação, de individualização, e de adequação aos públicos e, com isso, durante a década de 80, novas tecnologias teriam transformado o mundo da mídia conhecida, diversificando o acesso às informações e conteúdos culturais e, conseqüentemente, diversificando a própria audiência em massa, que foi se tornando “cada vez mais segmentada por ideologias, valores, gostos e estilos de vida.”¹¹² Neste momento, *a mensagem passou a ser o meio*, ou seja, as características da mensagem passam a moldar as características do meio: “nos parâmetros mais amplos da linguagem de McLuhan, a mensagem do meio (ainda

¹¹⁰ IDEM, p. 417.

¹¹¹ IDEM, p. 421.

¹¹² IDEM, p. 425.

operando como tal) está moldando diferentes veículos de comunicação para diferentes mensagens.”¹¹³ Contudo, o autor afirma que mesmo essa diversificação dos meios de comunicação não havia transformado a lógica unidirecional de sua mensagem para além de simples reações de mercado e, portanto, não possibilitava uma interação característica da era da informação:

Embora a audiência recebesse matéria-prima cada vez mais diversa para cada pessoa construir sua imagem do universo, a Galáxia de McLuhan era um mundo de comunicação de mão única, não de interação. Era, e ainda é, a extensão da produção em massa, da lógica industrial para o reino de sinais e, apesar do gênio de McLuhan, não expressa a cultura da era da informação. Tudo porque o processamento das informações vai muito além da comunicação de mão única. A televisão precisou do computador para se libertar da tela.¹¹⁴

A Internet surge como a “rede que liga a maior parte das redes”¹¹⁵ e seria, segundo Castells, “a espinha dorsal da comunicação global mediada por computadores”¹¹⁶ ou ainda “o tecido de nossas vidas”¹¹⁷. Ainda que o acesso a esta tecnologia seja muito desigual para as pessoas mundo afora, tendo sido adotada como principal meio de comunicação em países industrializados ou considerados desenvolvidos, a Internet teve “o índice de penetração mais veloz do que qualquer outro meio de comunicação na história”.

Segundo o autor, a maior parte das comunicações que acontecem na Rede é “espontânea, não-organizada e diversificada em finalidade e adesão”, o que permitiu a expansão de seu uso e a coexistência pacífica de vários interesses e culturas. A Rede de Alcance Mundial – World Wide Web (www) –, é “uma rede flexível formada por redes dentro da Internet, onde instituições, empresas, associações e pessoas físicas criam os seus próprio sítios (sites).”

A Internet passou a ser a base tecnológica para a forma organizacional da Era da Informação: a rede. Uma rede é um conjunto de nós interconectados. A formação de redes é uma prática humana muito antiga, mas as redes ganharam vida nova em nosso tempo, transformando-se em redes de informação energizadas pela Internet. As redes têm vantagens extraordinárias como ferramentas de organização em virtude de sua flexibilidade e adaptabilidade inerentes, características essenciais para se sobreviver e prosperar num ambiente em rápida mutação.¹¹⁸

¹¹³ IDEM.

¹¹⁴ IDEM, p. 427.

¹¹⁵ IDEM, p. 431.

¹¹⁶ IDEM.

¹¹⁷ CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet**: Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003, p. 7.

¹¹⁸ IDEM, p. 7

A emergência da sociedade em rede, baseada no paradigma econômico-tecnológico da informação acontece modificando as práticas sociais e as vivências relacionadas ao espaço e ao tempo, modificando parâmetros da experiência social, tornando os “espaços de fluxos” e o “tempo intemporal”. Esta sociedade globalizada seria marcada por uma divisão do trabalho não mais restrita ao território, mas sobretudo, caracterizada por um “padrão complexo de redes interligadas”.

A tecnologia e sua língua digital possibilitam, portanto, a conexão entre redes interativas, nas quais circulam valores, mentalidades e discursos de forma livre e não hierarquizada. Para ele,

um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital tanto está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura como personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos. As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela.¹¹⁹

Porém, ao mesmo tempo em que pessoas e instituições de todo o mundo passam a obter acesso a informações em um leque amplo e variado, de certa forma, torna-se manifesta a contradição entre o pertencimento a uma rede e a diferenciação de um *outro*, que seja *estranho* ou possa ser considerado uma *ameaça*. Segundo o autor, “*nossas sociedades estão cada vez mais estruturadas na oposição bipolar entre a Rede e o Ser*” e “*a fragmentação social se propaga, à medida que as identidades se tornam mais específicas e cada vez mais difíceis de compartilhar.*”¹²⁰ Para ele, os padrões de comunicação cultural estariam sob uma tensão crescente, caracterizada pela “*esquizofrenia estrutural entre função e significado*”.

Castells, indica a relevância do fortalecimento das identidades na sociedade em rede, destacando o papel da construção de um significado social que permita a diferenciação dos indivíduos em uma lógica massificadora ou em uma propagação cultural hegemônica, perante a deslegitimação das diferentes instituições que deveriam fortalecer os projetos de sociedade:

Os sistemas políticos estão mergulhados em uma crise estrutural de legitimidade, periodicamente arrasados por escândalos, com dependência total de cobertura de mídia e de liderança personalizada e cada vez mais isolados dos cidadãos. (...) Em um mundo de fluxos globais de riqueza, poder e imagens, a busca da identidade, coletiva ou individual, atribuída ou construída, torna-se a fonte básica de significado social. (...) No entanto, a

¹¹⁹ CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**: a era da informação – economia, sociedade e cultura. Tradução: Roneide Venâncio Majer. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2008, p. 40.

¹²⁰ IDEM, p. 41.

identidade está se tornando a principal e, às vezes única fonte de significado em um período histórico caracterizado pela ampla desestruturação das organizações, deslegitimação das instituições, enfraquecimento de importantes movimentos sociais e expressões culturais efêmeras. Cada vez mais as pessoas organizam seu significado não em torno do que fazem, mas com base no que elas são ou acreditam que são.”¹²¹

Nesse sentido, é importante lembrar o quanto a instituição escolar vem sendo amplamente questionada desde a segunda metade do século XX, quando radicais pró-“desescolarização”, como Ivan Illich, passaram a fazer apelos visando o fim da escola sob inúmeros pretextos, dentre eles o argumento de que as raízes do mal estavam na própria educação escolar e em sua lógica institucional. Seria falsa a ideia de que é necessário estar na escola para que se possa aprender:

Nós aprendemos muito mais e muito melhor fora da escola(...). Mas na época de hoje, de aprendizagem permanente e ambientes (eletrônicos) de aprendizagem, talvez se esteja permitindo que a escola tenha uma morte tranquila. Antecipa-se o desaparecimento da escola em razão da sua redundância como instituição dolorosamente desatualizada. A escola (...) já não pertence a este tempo e época e deve ser completamente reformada. Todos os argumentos oferecidos em defesa da escola são descartados *a priori* como ineficazes, redundantes ou um mero palavreado conservador.”¹²²

De acordo com Masschelein & Simons (2013), pesquisadores da área da filosofia da educação na Bélgica, a instituição escolar, passa a sofrer acusações variadas: é responsável por provocar a alienação, já que “as matérias ensinadas na escola não são mundanas o suficiente”¹²³ e seus temas de estudo seriam, portanto, artificiais, não preparando para a vida real por não considerar as necessidades reais do mercado de trabalho; é culpada por auxiliar na consolidação e manutenção do poder da elite, contribuindo para a corrupção e facilitando mecanismos sutis que reproduzem a desigualdade; contribui para a desmotivação da juventude e não promove um ambiente realmente desafiador, capaz de promover a aprendizagem; demonstra falta de eficácia e não promove a empregabilidade etc. Além disso, para que a escola funcionasse, seriam necessárias uma série de reformas que permitissem otimizar o desempenho da aprendizagem, tais como: tornar-se mais centrada no aluno, se esforçar para desenvolver o talento, ser mais sensível ao mercado de trabalho etc.

¹²¹ IDEM, p.41

¹²² MASSCHLEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p.9.

¹²³ IDEM, p. 13.

Podemos ainda refletir sobre o contexto educacional brasileiro atual, considerando o processo de sucateamento da educação pública brasileira, que fez parte do projeto neoliberal e tecnicista, consagrado na ditadura militar com o aparelhamento do Estado e o desmantelamento político da instituição escolar pública. Este processo, como outros que ocorreram nos diversos setores do serviço público, foi acompanhado da crescente estigmatização da escola pública como uma instituição falida e, ao mesmo tempo, da emergência de grandes investimentos privados no setor educacional, a partir dos quais passaram a surgir inúmeras escolas particulares, principalmente nas grandes metrópoles de nosso país. Estas instituições tornaram-se, em muitos casos, empresas lucrativas, ampliando a rede privada de ensino, que antes estava circunscrita às instituições de caráter religioso e confessional, as quais atuavam paralelamente às redes públicas estadual e municipal.

Essa lógica de fortalecimento de redes está intimamente relacionada à relevância que a questão da identidade vem ganhando na sociedade informacional, na qual a marca escolar é atrelada a uma determinada imagem de cidadão ou aluno bem-sucedido que se pretende formar. Atualmente observamos, inclusive, redes escolares, pertencentes a grandes grupos empresariais, dentro de uma rede de ensino privado mais ampla. Podemos listar, por exemplo, as grandes redes de colégios que surgiram a partir dos cursos preparatórios para o exame do vestibular, que já existindo em rede aproveitaram o ensejo do material apostilado próprio para expandir-se e englobar todo o ensino básico – do infantil ao médio. Temos por exemplo o *Colégio Objetivo* ou as escolas vinculadas à marca do cursinho *Anglo*, sejam elas filiais diretas ou empresas escolares clientes da marca que incorporaram seu sistema apostilado. Podemos ainda citar escolas menores, que ganharam nome no mercado educacional por sua linha pedagógica e cresceram, abrindo unidades e filiais em diferentes regiões da metrópole de São Paulo, como a “Escola da Vila”, famosa por sua linha pedagógica construtivista ou o “Colégio Rio Branco”, marcado pelo ensino tradicional. Tal consideração também é válida para a expansão de faculdades privadas e de cursos de nível superior que foram abertos principalmente na última década.

Da mesma forma que aconteceu com a instituição escolar, assistimos a perda de força política dos sindicatos dos professores, bem como das demais instituições de representação política desta categoria. Assistimos, também, de forma gradual, porém intensa, à desvalorização do profissional da educação, ao questionamento da instituição do professor e de sua autoridade, ao questionamento de sua formação, de seu papel, de sua importância, como já discutimos em nossa introdução. Este profissional passa, também, por um processo

de reelaboração ou ressignificação de sua identidade, buscando cursos e discursos que ofereçam esta possibilidade diante do caos da concorrência instaurada no mercado de trabalho e das exigências que lhes são colocadas. Dentre elas, o uso, manuseio e domínio de recursos digitais e tecnológicos para pesquisa e planejamento de seus cursos, o acesso a sistemas e plataformas digitais para apontamento do processo educativo em sala de aula (apontamentos relativos aos conteúdos trabalhados, presença dos alunos, avaliações e notas, acompanhamento pedagógico etc), antes feitos manualmente no seu diário de classe.

É nesse contexto que a revista eletrônica NOVA ESCOLA e seu clube digital apresentam um discurso em que oferecem perspectivas ao professor que busca saídas para a *inovação* em seu trabalho, para ser reconhecido como professor *competente e informado*. Ou seja, a revista possibilita o acesso ao mundo do conhecimento escolar e o retorno de uma identidade que possa ser valorizada e respeitada. Promove, nas palavras de Castells: “integração global da produção e distribuição das palavras, sons e imagens da cultura, personalizando-os de acordo com o gosto das identidades dos indivíduos.”¹²⁴

4.4 As publicações digitais

No mês de setembro de 2016, o site da Revista tem publicado em seu portal o slogan que vende a imagem de sua marca: “NOVA ESCOLA, a marca que educa”. O site tem em destaque a imagem copiada abaixo, com dois depoimentos que falam sobre a revista, acompanhados da fotografia de suas respectivas autoras:



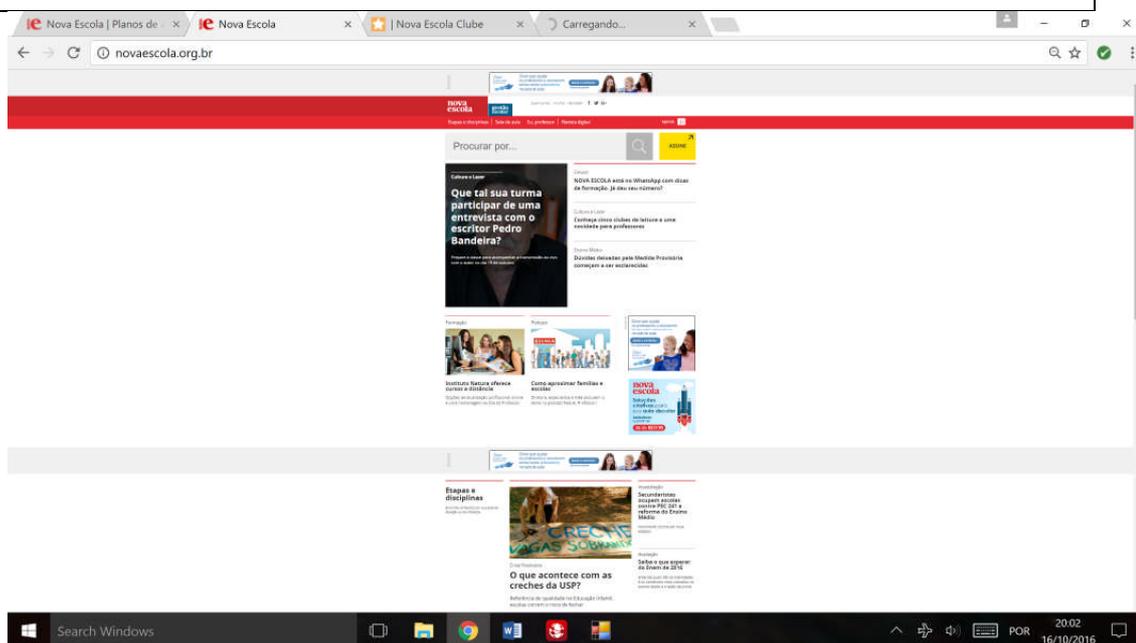
¹²⁴ CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**: a era da informação – economia, sociedade e cultura. Tradução: Roneide Venâncio Majer. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2008, p. 40.

O site da revista – a primeira ocorrência de site apresentado pelo Google, ao pesquisarmos sobre a revista – oferece, em sua *Central de Assinaturas*¹²⁵ três opções básicas de assinatura:

- 1ºOPÇÃO: “Revista + Clube” - um ano de assinatura por 5x de R\$ 21,90.
- 2ºOPÇÃO: Somente a “Revista” - um ano de assinatura por 5x de R\$ 19,90.
- 3ºOPÇÃO: Somente o “Clube” - um ano de assinatura por 5x de R\$ 17,90.

Apesar da complexidade envolvida na descrição de um site, que é interativo e funciona por meio de *links* que abrem outras páginas, nas quais há outros tantos links, fizemos um esforço de descrição da estrutura mínima do site da NOVA ESCOLA – que é agora uma associação, e não apenas de uma revista –, considerando que este meio seja o novo suporte oferecido ao professor-leitor dos planos de SDs que estamos analisando e, portanto, o contexto de circulação dos discursos analisados. Copiamos abaixo a imagem do Portal para ilustrar:

PrintScreen da tela do Portal da revista - zoom em 25%



O Portal do site da Revista Nova Escola¹²⁶ oferece a possibilidade de acessar a Nova Escola e a Gestão Escolar, que é a versão da revista voltada à equipe de profissionais que

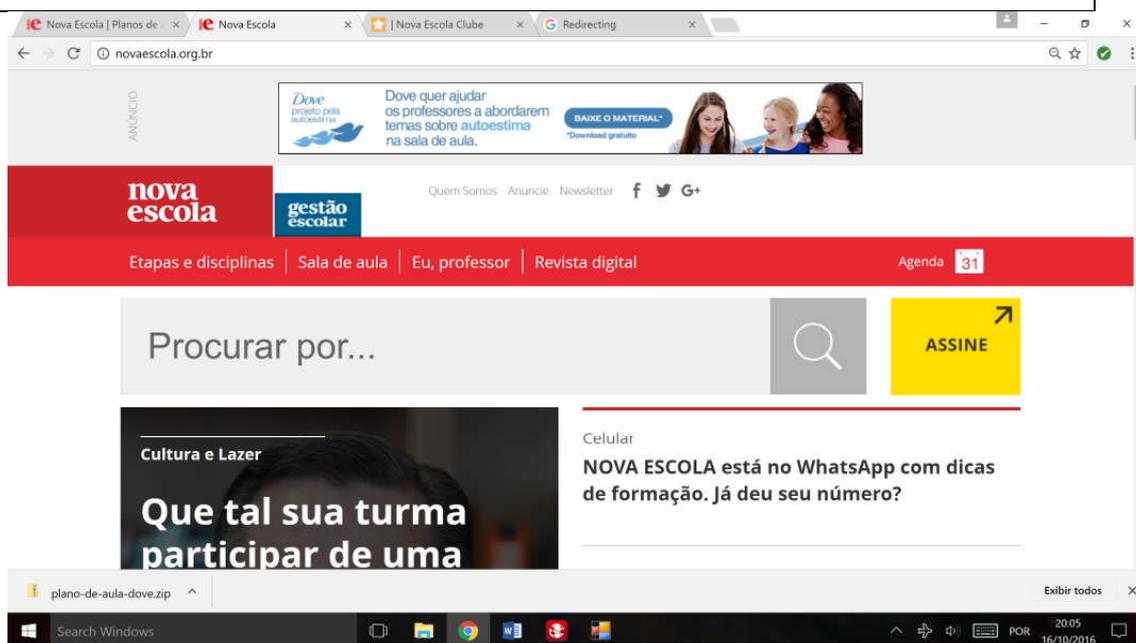
¹²⁵ Disponível em:

http://assinenaescola.org.br/index.asp?Site_txt=google&Origem_txt=busca&Formato_txt=novaescolaadg&Banner_txt=&Versao_txt=oferta_volta_as_aulas&utm_source=google&utm_medium=busca&utm_campaign=novaescolaadg&utm_content=&utm_term=oferta_volta_as_aulas&gclid=CPfApsOa4M8CFRcJkQodoFcEzA.

Acesso 16/10/2016, às 19h.

atuam na administração da escola. O Portal oferece, em destaque, quatro grandes janelas: “*Etapas e Disciplinas*”; “*Sala de Aula*”; “*Eu, professor*”; e “*Revista Digital*”. Outras janelas menores dão acesso a: “*Quem somos*”, “*Anuncie*”, “*Newsteller*” e links de acesso a outras formas de publicação digital, como postagens do *Facebook*, do *Twitter* e do *Google +*, disponíveis aos diferentes internautas que caracterizam as complexas redes de interação e comunicação digital atualmente.

PrintScreen da tela do Portal da revista - zoom em 90%



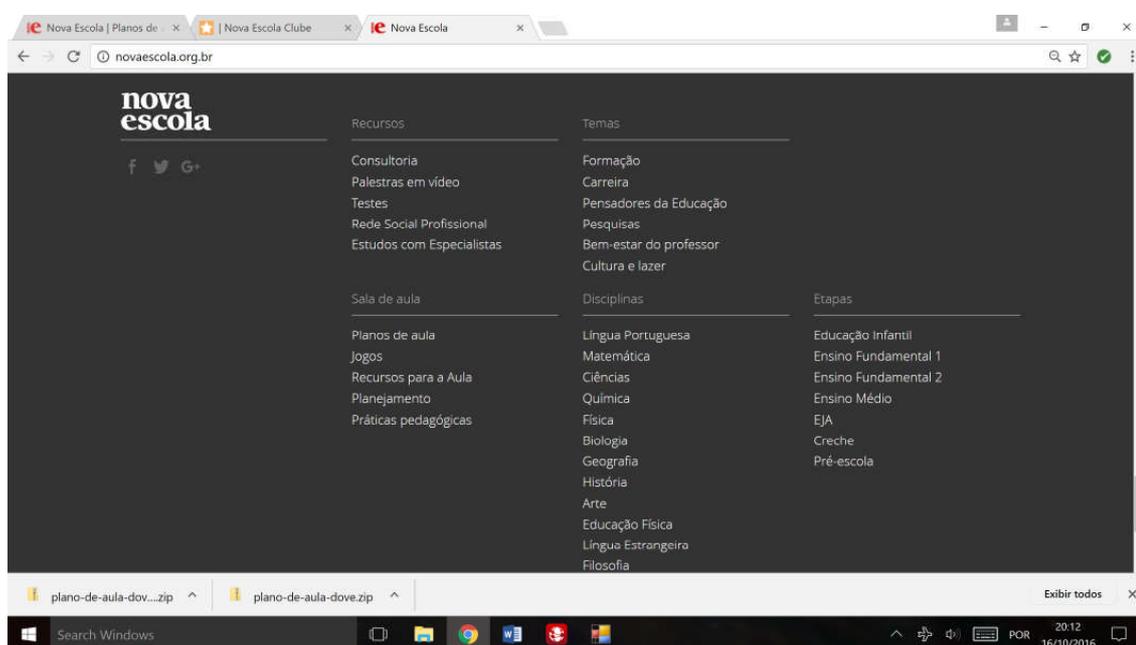
Há também um link “*Agenda*”, assim como na revista impressa, um link grande em destaque para *busca*, outro “*Assine*” e um campo grande na parte superior destinado à venda de publicidade – neste momento a marca Dove, com a seguinte mensagem: “*Dove quer ajudar os professores a abordarem temas sobre a autoestima na sala de aula*”. O que julgamos bastante interessante, pois relembra a característica inicial dos anúncios dos primeiros números publicados da revista impressa, em que as propagandas ofereciam contribuições a partir de materiais históricos e geográficos para o ensino.

Se formos considerar uma primeira linha de leitura do site, de cima para baixo, este seria o seu conteúdo principal. Em um segundo plano aparecem reportagens em destaque e manchetes divididas por seções: *Celular*, *Cultura e Lazer*, *Ensino Médio*, *Formação*, *Podcast*, *Etapas e Disciplinas*, *Crise Financeira* (fazemos questão de ressaltar aqui a manchete

¹²⁶ Disponível em: <http://novaescola.org.br/>. Acesso dia 16/10/2016, às 19h.

polêmica referente às creches da USP “Referência de qualidade na Educação Infantil, escolas correm o risco de fechar”), *Insatisfação* (também fazemos questão de ressaltar outro problema urgente deste momento em que escrevemos e pelo qual a educação atravessa: “Secundaristas ocupam escolas contra PEC 241 e reforma do ensino Médio”), *Avaliação, Sala de Aula, Blog da Alfabetização, Questão do Ensino, Orçamento, Eu, professor*. Mais alguns anúncios.

Na última linha virtual, abaixo de tudo, está o “Mapa do site”, um menu com as seções e suas subseções, o qual cumpre com a função do *Sumário* da antiga revista impressa. Observamos, porém, o avanço na abrangência e organização das reportagens em relação aos temas tratados pela revista. Copiamos abaixo (PrintScreen da tela – zoom em 65%) a lista oferecida no Mapa do site, com as seções e subseções:

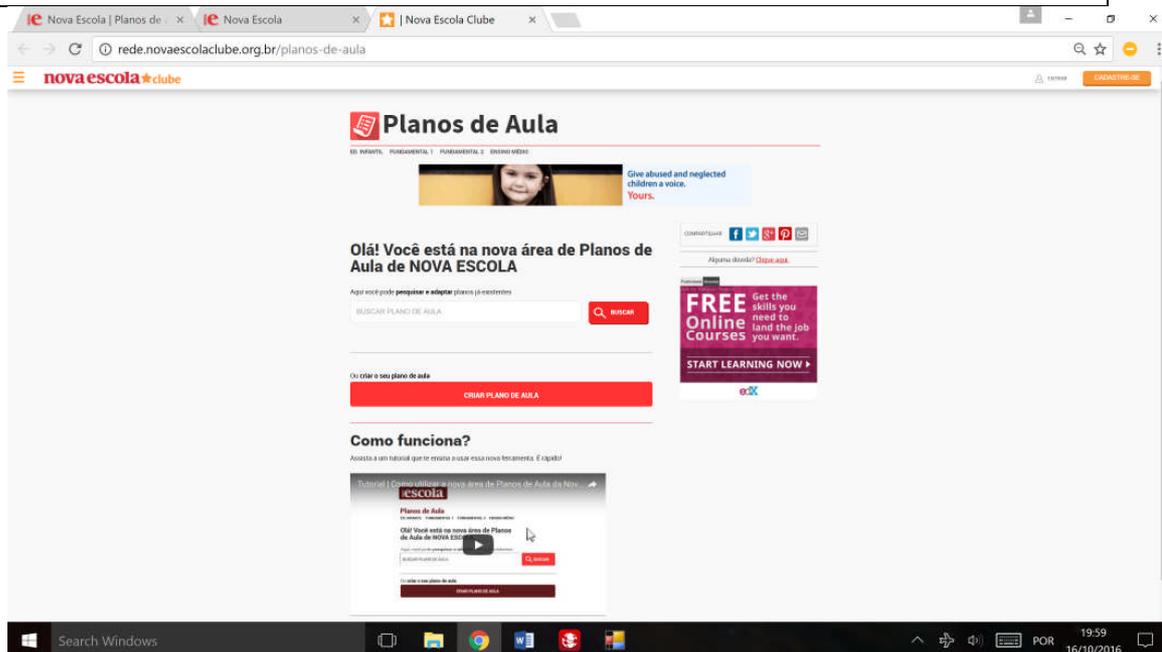


O link inicial “Revista Digital” dá acesso ao site do Clube NOVA ESCOLA¹²⁷, no qual é oferecida a opção de *entrar* no sistema ou de se cadastrar. e são expostas as imagens das capas dos exemplares das revistas publicadas ao longo deste ano.

As publicações digitais dos planos de aulas são oferecidas aos professores internautas, mesmo sem cadastro ou assinatura, através do link *Sala de Aula*, também presente na página inicial. Esse link conduz à página que copiamos abaixo:

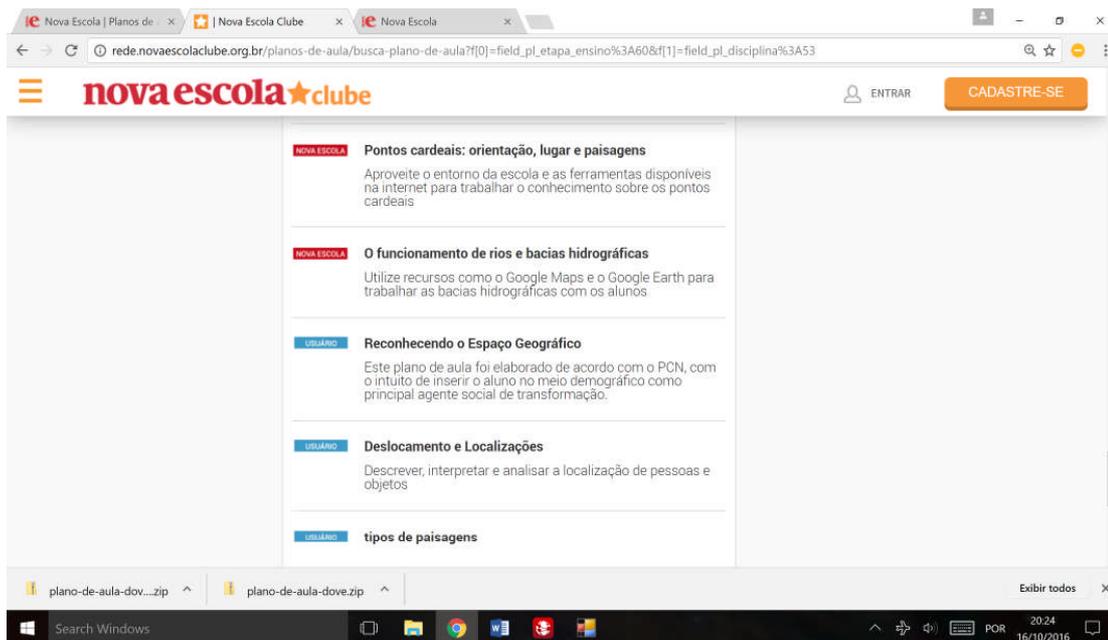
¹²⁷ Disponível em: <http://novaescolaclub.org.br/revistas/nova-escola>. Acesso dia 16/10/2016, às 19h.

PrintScreen da tela da página Planos de Aula – zoom em 50%



A seção “Planos de Aula” oferece, como o próprio nome indica, planos de aula prontos por segmento de ensino, por disciplina e por ano. Oferece também um campo para busca por palavras-chave dos temas das aulas desejadas pelo professor. Ao percorrermos a página verificamos a existência de planos novos e planos de publicações antigas, como um dos que analisamos em nosso último capítulo: “*Bacias hidrográficas: dimensões e usos*”, publicado em 2009. Além disso, esta seção oferece a possibilidade do professor adaptar planos de aula oferecidos ou, ainda, de que ele publique um plano novo. Na lista dos planos de aula oferecidos há uma diferenciação entre planos de autoria da “NOVA ESCOLA” (em boxes vermelhos no canto esquerdo) e planos de autoria do “USUÁRIO” (em boxes zuis no canto esquerdo), conforme pode ser observado na imagem abaixo (PrintScreen da tela da página acessada¹²⁸ com zoom em 110%):

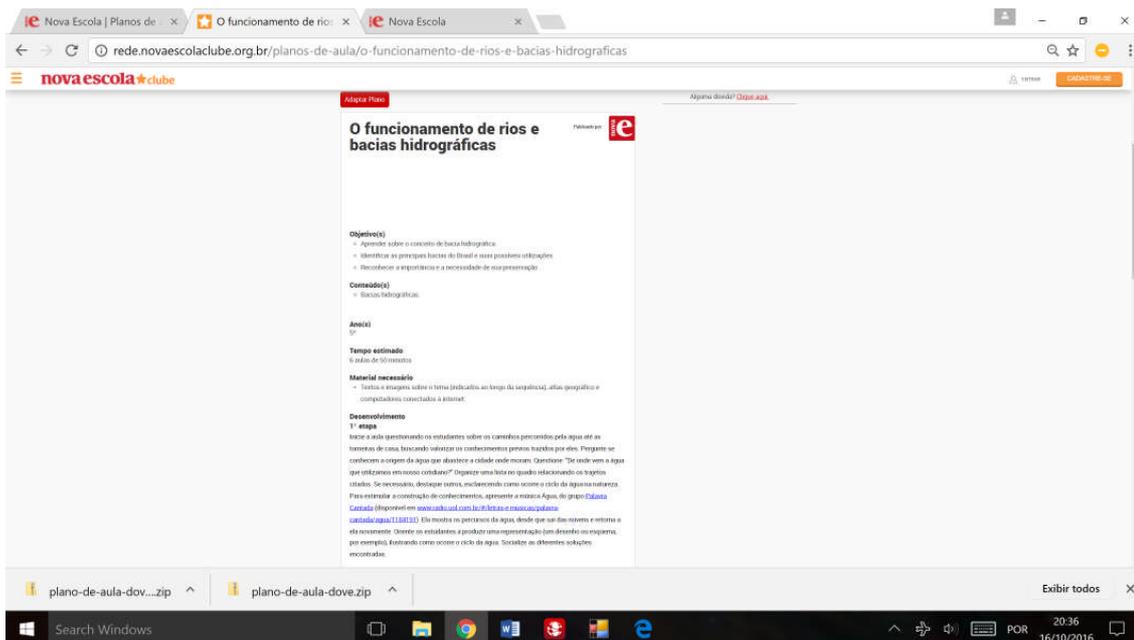
¹²⁸ Disponível em: [http://rede.novaescolaclube.org.br/planos-de-aula/busca-plano-de-aula?ff0\]=field_pl_etapa_ensino%3A60&ff1\]=field_pl_disciplina%3A53](http://rede.novaescolaclube.org.br/planos-de-aula/busca-plano-de-aula?ff0]=field_pl_etapa_ensino%3A60&ff1]=field_pl_disciplina%3A53). Acesso 16/10/2016, às 19h.



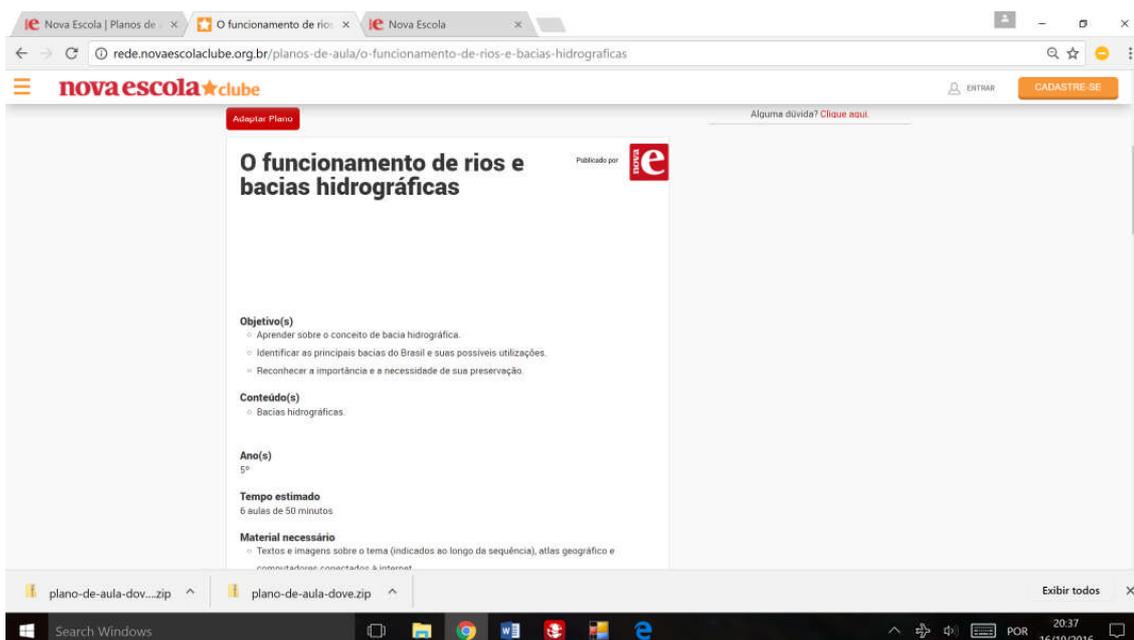
Desde que essa pesquisa foi iniciada, porém, a apresentação dos planos de SD no site da revista mudou bastante sua feição. Copiamos abaixo o modelo inicial de plano de aula disponibilizado no site da Revista Nova Escola no momento inicial de nossa pesquisa:



Entretanto, neste ano, a partir do lançamento do Clube NOVA ESCOLA, o mesmo plano de aula assumiu a seguinte apresentação (Print Screen em 50%):



Para a observação de mais detalhes apresentamos a mesma tela com o zoom em 75%:



Aparentemente, os planos de aula de Geografia publicados no site da NOVA ESCOLA mantiveram a mesma estrutura dos planos de sequência didática publicados pela revista desde sua primeira aparição no ano de 2003 na versão impressa da revista. Entretanto, conforme acessamos planos que tratam de diferentes assuntos, verificamos uma variedade muito grande na qualidade de suas propostas, como trataremos de forma mais detalhada em nosso próximo capítulo, onde discutimos o tratamento das informações dos planos de

sequência didática de Geografia em relação aos conceitos e conteúdos trabalhados, bem como os referenciais didáticos e pedagógicos que estão envolvidos nos discursos dos planos. Além disso, podemos encontrar neste site planos extensos e mais aprofundados conceitualmente e planos reduzidos e superficiais, que sequer apresentam informações relativas aos conteúdos trabalhados ou à quantidade de aulas ou ainda à forma de avaliação da proposta prescrita. É especialmente interessante observar como as propostas de SD de Geografia oferecidas no site da revista recobre temas e assuntos nada usuais de seu currículo. Apresentamos alguns exemplos de planos de aula que acessamos no site que ilustram essa constatação:

- Explique por que ocorrem tantas cesáreas no Brasil
- Reflexão sobre o judaísmo
- Explique por que a redução das jornadas de trabalho fracassou
- Carga tributária no Brasil e uso do dinheiro público

Não podemos afirmar ainda se estes temas são reflexo de novas abordagens do ensino de Geografia ou mesmo estabelecer quais seriam as consequências dessas publicações para as concepções de currículo de Geografia entre os professores da disciplina no ensino básico que acessem a internet em busca de prescrições temáticas. Mas consideramos que seja relevante indicar aqui a necessidade de novas pesquisas que possam dar conta desta “ampliação” curricular da Geografia no ensino básico.

O professor, ao procurar planos de aulas no site da revista NOVA ESCOLA para preparar suas aulas busca a *inovação*, de acordo com o discurso da própria revista. Mas, talvez, não seja bem isso o que ele encontre: considerando apenas o conteúdo como critério, ele já estará exposto a essa variedade de concepções curriculares, não *tão confiáveis*. Mais ainda, como já foi discutido nos capítulos anteriores, nos preocupa a idealização de um planejamento que desconsidera a realidade sociocultural psicológica de seus alunos e as suas subjetividades nas condições de aprendizagem reais, que, certamente, não coincidem com a idealização contida nas tarefas propostas no desenvolvimento de tais planos de sequência didática publicados. Nos questionamos, ao final, o quanto essas publicações realmente consistem em um auxílio para o professor pensar a sua própria prática em sala de aula e o quanto essa ideia, realmente está relacionada a uma possibilidade de atuação em rede, como tanto promete a internet.

CAPÍTULO 5 – Análises das sequências didáticas de Geografia

Neste último capítulo, apresentamos as análises realizadas das sequências didáticas de Geografia a partir do modelo de análise elaborado, discutido no Capítulo 3 desta dissertação. Os planos de sequência didática (SD) são direcionados a professores da escola básica e, por estarem relacionados a uma proposta de ensino de um tema para um conjunto de aulas, são caracterizados pela capacidade de linguagem de *instruir* ou *prescrever ações*. Inicialmente as prescrições para o ensino de Geografia eram apresentadas somente como *Sequências Didáticas*, mas quando a publicação passou a acontecer online no site da revista as prescrições passaram a ser publicadas como *Planos de Aula*, entretanto a estrutura é a mesma, portanto continuaremos tratando destas como SDs.

O objetivo principal desta análise é verificar como o ensino de Geografia está proposto nos planos de sequências didáticas da revista NOVA ESCOLA partindo da análise discursiva da linguagem utilizada pelos diferentes autores de cada sequência publicada. Para tanto decidimos verificar quais são os gêneros discursivos textuais envolvidos nas SDs e sua relação com as estratégias didáticas propostas em cada atividade da SD, considerando sua função enquanto instrumentos de mediação do professor no ensino da Geografia.

Assim, propomos considerar: a) forma de articulação entre os gêneros envolvidos nas SDs – a partir das funções que estes desempenham e de seus objetivos de uso – e as ações prescritas ao professor aplicador da SD através das instruções presentes nos planos de SD; b) embasamento teórico e pedagógico que subsidia as ações e estratégias de ensino envolvidas nos planos da SD, considerando os conteúdos trabalhados de Geografia e, principalmente, as condições necessárias a um contexto de aprendizagem dos conceitos de Geografia. Além disso, pretendemos observar como são considerados os papéis do professor e do aluno nestas sequências, que são os sujeitos deste contexto, a partir de referenciais da psicologia da aprendizagem, dentro dos quais se insere a proposta *construtivista* da própria revista Nova Escola

As SDs ou dos Planos de Aula são organizados a partir das seguintes informações: *objetivos; conteúdos; anos; tempo estimado; material necessário; desenvolvimento* (que é dividido por etapas e contém os textos com ações prescritas para o professor); *avaliação*

(onde são sugeridas formas de avaliação na SD) e, por último, vem a indicação da *Consultoria* da SD.

Como estratégia de análise, elaboramos três quadros principais para descrever os elementos observados em cada SD selecionada, com a finalidade de sintetizar e explicitar as relações existentes entre as estratégias de ensino apresentadas e os gêneros propostos nas SDs.

O “**Quadro 1 – Informações gerais das SDs**” sintetiza as informações básicas das SDs já mencionadas, com exceção do desenvolvimento, que se refere às instruções específicas para o desenvolvimento das atividades. O “**Quadro 2 - Descrição dos elementos presentes no Desenvolvimento das SDs**” estabelece os códigos utilizados para sintetizar as informações do desenvolvimento que são analisadas no “**Quadro 3 – Análise do Desenvolvimento da SD**”, o principal quadro que utilizamos para realizar a análise discursiva de cada SD. Como as SDs são organizadas por “etapas” e não por “atividades”, agrupamos os elementos pertencentes às estratégias de ensino em relação às ações prescritas ao *professor-leitor* em torno do uso de cada gênero discursivo textual sugerido nas etapas. A seguir apresentamos os três quadros elaborados:

Quadro 1: Informações gerais das SDs

Planos de SD	Título da Sequência Didática	Título da Sequência Didática
Anos	➤	➤
Tempo estimado	➤	➤
Material necessário	➤ ➤	➤ ➤
Objetivos	➤ ➤	➤ ➤
Conteúdos	➤ ➤	➤ ➤
Avaliação	➤ ➤ ➤	➤ ➤ ➤
Consultoria	➤	➤

Quadro 2: Descrição dos elementos presentes no Desenvolvimento das SDs

Elementos da tabela	Descrição de cada elemento presente na tabela	Descrição dos códigos e siglas usados em cada elemento da tabela
Etapa	Descrição referente à finalidade do que é proposto para a etapa.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Não possui código, a descrição da etapa é escrita por extenso.
Ações	Instruções prescritas para a ação do professor, selecionadas a partir do verbo que é seu comando de ação.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A1 = “Ação 1” O código da ação é iniciado pela letra “A” e enumerado de acordo com a ordem apresentada ao longo da etapa + descrição da ação prescrita por extenso, a partir de seu verbo de ação. ➤ (...) = indica que a instrução de ação tem continuidade – pode ser observada na íntegra nos planos das SDs nos anexos.
Gêneros/ ações relacionadas	Gênero sugerido no plano de SD/ações relacionadas ao uso deste gênero.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ G1 = “Gênero 1” O código do gênero é iniciado pela letra “G” e enumerado de acordo com a ordem em que é sugerido em cada etapa + nome do gênero por extenso + ações relacionadas ao seu uso, de acordo com o código de ação, ex: (A1, A2).
Conteúdo dos gêneros	Conteúdo ou tema do texto de cada gênero.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O conteúdo é indicado por extenso após o código do gênero a que está relacionado. Ex: G1: Fauna e flora.
Objetivo de uso / Função do gênero/ Descrição do objetivo	<p>Apresentação do objetivo de uso do gênero textual nas ações prescritas do plano de SD: Explícito, Implícito ou Não Especificado /</p> <p>Função que o gênero desempenha no processo de ensino-aprendizagem:</p> <p>1- Como RECURSO para a aprendizagem de conteúdos ou coleta de informações;</p> <p>2- Como PRODUTO da elaboração do aluno, podendo ter sua elaboração mediada ou não pelo professor.</p> <p>Descrição do objetivo dado ao gênero de texto na instrução.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ E. = o objetivo de uso do gênero está explícito à ação prescrita ➤ I. = o objetivo de uso do gênero está implícito à ação prescrita ➤ N.E. = objetivo de uso do gênero não especificado ➤ RECURSO = A função do gênero é instrumental, como recurso para a aprendizagem do conteúdo ou para o processamento de informações. ➤ PROD/N.M. = O gênero é proposto como produto da aprendizagem dos alunos para avaliação do professor, porém não há ações direcionadas para a mediação do seu processo de elaboração. ➤ PROD/M. = O gênero é proposto como produto da aprendizagem dos alunos a partir de ações direcionadas para que o professor realize mediação de seu processo de elaboração.
Observações	Aspectos gerais observados quanto às instruções do desenvolvimento.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estão organizadas em ordem numérica. O símbolo “*” indica a referência ao ponto de observação na etapa descrita.

Os agrupamentos de elementos contidos no **Quadro 2** consistem em: “*Etapa*”; “*Ações*” (instruções prescritas ao professor); “*Gêneros/ações relacionadas*” (quanto ao uso do gênero), “*Conteúdo dos gêneros*”; “*Objetivo de uso/Função do gênero/Descrição do objetivo*” e “*Observações*” (campo reservado às observações analíticas relacionadas à disposição destes elementos em cada etapa do plano da SD). A seguir apresentamos o Quadro 3.

Quadro 3 - Análise da SD

ETAPA	AÇÕES PRESCRITAS	GÊNERO/ AÇÕES RELACIONADAS	CONTEÚDO DOS GÊNEROS	OBJETIVO DE USO/FUNÇÃO DO GÊNERO/DESCRIÇÃO DO OBJETIVO	OBSERVAÇÕES
1ª ETAPA: Descrição da proposta da etapa	A1- A2 – A3 - A4 - A5 –	<u>G1:</u> <u>G2:</u> <u>G3:</u>	<u>G1:</u> <u>G2:</u> <u>G3:</u>	<u>G1:</u> <u>G2:</u> <u>G3:</u>	<u>OBS.1:</u> <u>OBS.2:</u> <u>OBS.3:</u>
2ª ETAPA:	<u>G1:</u> <u>G2:</u> <u>G3:</u>	<u>G1:</u> <u>G2:</u> <u>G3:</u> :	<u>G1:</u> <u>G2:</u> <u>G3:</u>	<u>G1:</u> <u>G2:</u> <u>G3:</u>	<u>OBS.1:</u> <u>OBS.2:</u> <u>OBS.3:</u>
3ª ETAPA:	<u>G1:</u> <u>G2:</u> <u>G3:</u>	<u>G1:</u> <u>G2:</u> <u>G3:</u> :	<u>G1:</u> <u>G2:</u> <u>G3:</u>	<u>G1:</u> <u>G2:</u> <u>G3:</u>	<u>OBS.1:</u> <u>OBS.2:</u> <u>OBS.3:</u>

Classificação dos gêneros das SDs

A partir das informações contidas nos três quadros principais, estabelecemos um recorte com o objetivo de observar a variedade de gêneros sugeridos nos planos de SDs de Geografia. Para isso, elaboramos o “**Quadro 4 - Classificação de gêneros por etapa da SD**”, no qual sintetizamos as informações relacionadas nos Quadros 3 das SDs analisadas que apresentam uma classificação dos gêneros por etapa de cada SD, de acordo com as diferentes “modalidades” de gênero: gêneros textuais verbais – divididos em orais e escritos; gêneros textuais não verbais como os imagéticos e os gêneros textuais multissemióticos.

Quadro 4: Classificação de gêneros por etapa da SD

		Oral	Escrito	Imagético	Multissemiótico
Etapas	1 ^a	➤	➤	➤	➤
	2 ^a	➤	➤	➤	➤
	3 ^a	➤	➤	➤	➤
	4 ^a	➤	➤	➤	➤
	5 ^a	➤	➤	➤	➤

Objetivos e funções relacionados aos gêneros das SDs

Elaboramos também o “**Quadro 5 - Classificação dos objetivos e funções relacionados aos gêneros da SD**” com o objetivo de verificar como os gêneros estão considerados nas estratégias de ensino presentes nos planos das SDs. Neste quadro, sintetizamos os resultados referentes à classificação dos objetivos e funções relacionados aos gêneros discursivos textuais utilizados em cada SD analisada.

Quadro 5: Classificação dos objetivos e funções relacionados aos gêneros da SD

Quantidade total de gêneros envolvidos: —	Gênero como recurso	Gênero como produto mediado	Gênero como produto não mediado
Objetivo Não Especificado	—	—	—
Objetivo Explícito	—	—	—
Objetivo Implícito	—	—	—

5.1 Análises iniciais: SD1 e SD2

O modelo de análise foi elaborado a partir de um primeiro exercício realizado em nossas análises iniciais com duas sequências didáticas selecionadas do antigo site da revista NOVA ESCOLA, que disponibilizava para a impressão os planos de aula na íntegra a qualquer internauta que tivesse interesse. Atualmente eles ainda estão disponíveis, entretanto, somente quem possui a assinatura da revista digital tem acesso ao documento na versão para download.

Além do objetivo de ensinar temas e conceitos de Geografia, os dois planos de SD selecionados têm o objetivo de ensinar a leitura de diferentes gêneros textuais, tais como mapas temáticos e políticos, imagens de satélite, tabelas, gráficos etc.

A primeira sequência didática (SD1) “Biodiversidade: Países megadiversos” é parte de uma série de 21 propostas para trabalhar o tema biodiversidade, com turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e seu conteúdo foi produzido em parceria com o Planeta Sustentável.¹²⁹ Dos três objetivos apresentados, dois se propõem a desenvolver competências relacionadas a gêneros textuais – mapas temáticos, tabelas e gráfico – bastante recorrentes no ensino de geografia. Além disso, os verbos utilizados – ler, analisar e construir – indicam expectativas de aprendizagem voltadas para o uso instrumental destes gêneros, como recursos para a aprendizagem do conceito de megadiversidade, conforme consta na parte referente aos

¹²⁹ O Planeta Sustentável é um projeto da Editora Abril com a finalidade de debater, informar e produzir conhecimento sobre Sustentabilidade. Disponível em: <<http://planetasustentavel.abril.com.br/movimento/>>.

conteúdos. Quanto aos conteúdos, dois deles – “leitura de legendas de...” e “elaboração de carta regional...” – consistem em conteúdos procedimentais, enquanto que o terceiro deles – conceito de megadiversidade – consiste em um conteúdo conceitual¹³⁰.

A segunda sequência didática (SD2), “O funcionamento de rios e bacias hidrográficas”, é uma proposta voltada para a utilização de recursos como o *Google Maps* e o *Google Earth* para trabalhar o conteúdo de bacias hidrográficas no 5º ano. Desta vez, embora a proposta da SD seja utilizar os gêneros multissemióticos listados como recurso para a aprendizagem de geografia, não há nenhum objetivo explicitado que se refira à aprendizagem de competências ligadas a eles, somente objetivos referentes aos conteúdos de geografia. Em relação aos conteúdos, somente um é apresentado, e pode ser classificado como conceitual.

Portanto, uma primeira pista que pode ser observada é o fato de ambas as SDs terem como base a aprendizagem de diferentes linguagens, a partir do uso de gêneros diversos, para que seja possível aprender os conceitos de Geografia, ainda que na SD isso não esteja explicitado em seus objetivos.

¹³⁰ P. Perrenoud apresenta uma classificação de conteúdos em *Dez novas competências para Ensinar*, de sua autoria, São Paulo: Artmed, 2000.

Quadro 1.1: Informações gerais das SD1 e SD2

Planos de SD	SD1: “Biodiversidade – Países Megadiversos”	SD2: “O funcionamento de rios e bacias hidrográficas”
Anos	➤ 8º e 9º anos	➤ 5º ano
Tempo estimado	➤ De cinco a seis aulas	➤ Seis aulas de 50 minutos
Material necessário	➤ Lápis preto e colorido, prancheta para desenho, cola, canetas hidrográficas, cópias dos mapas temáticos citados, Atlas de Geografia	➤ Textos e imagens sobre o tema (indicados ao longo da sequência), atlas geográfico e computadores conectados à internet
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ler mapas temáticos ambientais ➤ Introduzir noção de megadiversidade ➤ Analisar tabelas e construir gráfico 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprender sobre o conceito de bacia hidrográfica ➤ Identificar as principais bacias do Brasil e suas possíveis utilizações ➤ Reconhecer a importância e a necessidade de sua preservação
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura de legendas de mapas temáticos ambientais ➤ Elaboração de carta regional com símbolos precisos ➤ Conceito de megadiversidade 	➤ Bacias Hidrográficas
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Analise os produtos cartográficos quanto às legendas e convenções do mapa. ➤ Analise a disponibilidade dos alunos para trabalhar em grupo ➤ Analise a compreensão do conceito de megadiversidade com produto das condicionantes físicas e biológicas dos países incluídos neste rol 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Verifique se todos compreenderam e utilizaram adequadamente os conceitos abordados. ➤ Atente à participação individual e coletiva, avaliando a postura de cada um e destacando os aspectos que necessitam ser melhorados para uma ação efetivamente colaborativa dentro dos grupos. ➤ Proponha a construção de um mural com as produções (desenhos e painéis, dentre outras) desenvolvidas ao longo do projeto a fim de verificar as possíveis dificuldades de cada um em relação à assimilação dos conceitos estudados. ➤ Sugira, ainda, a criação de um blog coletivo com a finalidade de divulgar os conhecimentos adquiridos em cada atividade.
Consultoria	➤ Sueli Angelo Furlan, professora do Dpto. Geografia da USP e selecionadora do Prêmio Educador Nota 10 da Revista NOVA ESCOLA.	➤ Suely Gomes, professora da Escola de Aplicação (Eseba) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Quadro 3.1 - Análise da SD 1: “Biodiversidade - Países Megadiversos”

ETAPA	AÇÕES PRESCRITAS	GÊNERO/ AÇÕES RELACIONADAS	CONTEÚDO DOS GÊNEROS	OBJETIVO DE USO/FUNÇÃO DO GÊNERO/DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÕES
<p>1ª ETAPA:</p> <p>Sem descrição da proposta geral da etapa</p>	<p>A1 - pergunta "Porque alguns países possuem megadiversidade?"</p> <p>A2 - Questione se os alunos já ouviram falar a respeito</p> <p>A3 - Organize uma sequência de imagens de fauna e flora</p> <p>A4 - Converse com a classe sobre a riqueza de alguns locais do mundo...</p> <p>A5 - Mostre aos alunos que a vida se distribui de modo desigual no planeta... A6 - Questione a classe também sobre as...</p> <p>A7-Cite como exemplos a...</p> <p>A8- Exiba pequenos filmes sobre o tema</p> <p>A9 - Apresente à classe o ranking dos países mais ricos em biodiv.</p> <p>A10 –Proponha que os alunos construam gráficos de barras por país colocando...</p> <p>A11 - Pergunte porque esses países são ricos em diversidade</p> <p>A12 - Questione sobre a posição do Brasil no ranking</p> <p>A13 - alunos apresentem suas hipóteses e registre-as no quadro</p>	<p>G1: Registro no quadro (A1, A2)</p> <p>G2: Imagem (A3)</p> <p>G3: Conversa (A4, A5, A6 e A7)</p> <p>G4: Pequeno filme (A8)</p> <p>G5: Tabela (A9, A10, A11, A12)</p> <p>G6: Gráfico de barras (A13)</p> <p>G7: Registro no quadro (A13)</p>	<p>G1: Pergunta "Porque alguns países possuem uma megadiversidade?"</p> <p>G2: Fauna e Flora.</p> <p>G3: Riqueza de espécies do mundo.</p> <p>G4: Tema da megadiversidade</p> <p>G5: Ranking Biodiversidade</p> <p>G6: Informações da tabela "Ranking Biodiversidade"</p> <p>G7: Hipóteses levantadas pelos alunos sobre a posição do Brasil no ranking</p>	<p>G1: N.E./RECURSO</p> <p>G2: E/RECURSO: "<i>Para que os alunos percebam a variedade das formas de vida em diferentes regiões do planeta</i>"</p> <p>G3: I/RECURSO: Mostrar "<i>que a vida se distribui de modo desigual no planeta...</i>"</p> <p>G4: N.E./RECURSO</p> <p>G5:I/RECURSO: Para que "<i>os alunos construam gráficos...</i>"</p> <p>G6: I/PROD/N.M.* Para perguntar "<i>porque esses países são ricos em diversidade</i>" e para a turma seja questionada "<i>sobre a posição do Brasil...</i>"</p> <p>G7: N.E./RECURSO</p>	<p>OBS.1: As ações prescritas não apresentam detalhes relacionados ao seu objetivo. Ex: não é mencionado que a sequência deve contemplar espécies da fauna e da flora de diferentes partes do mundo.</p> <p>OBS.2: Em cada ação é usado um termo diferente: megadiversidade (A1), biodiversidade (A9), diversidade (A11).</p> <p>OBS.3: As ações A1, A2, A11 e A13 relacionam-se à estratégia de levantamento de conhecimentos prévios e conceitos espontâneos dos alunos.</p> <p>*OBS.4: Não está explicitado o objetivo da construção do gráfico de barras, já que não há um objetivo definido de ensino do processo de elaboração deste gênero e que as informações sobre a biodiversidade dos países já estavam disponibilizadas para os alunos na tabela do ranking.</p>

<p>2ª ETAPA:</p> <p>"Explique aos estudantes que eles vão buscar respostas às perguntas da etapa anterior por meio da análise de mapas temáticos"</p>	<p>A1 - Comece explorando conhecimentos prévios da turma A2 - Coloque no quadro os títulos e temas dos seguintes mapas... A3 - Estimule a classe a falar a respeito dos temas tratados A4 - Apresente os mapas e peça que os estudantes comparem as regiões do mundo A5 - Registre as contribuições no quadro e solicite que as anotem nos cadernos A6 - Aproveite para lembrar alguns conceitos cartográficos como legenda, proporção, área e visão vertical A7 - Avalie a compreensão da turma A8 - Organize a classe em grupos e distribua alguns Atlas de Geografia A19 - Proponha uma leitura exploratória e sugira que procurem mapas que possam explicar a megadiversidade. A10- Deixe que selecionem os conteúdos A11 - Para ajudar na análise, apresente as questões abaixo*...</p>	<p>G1: Registro no quadro (A1, A2, A3) G2: Mapas temáticos (A4, A5, A6, A7) G3: Registro no quadro (A4, A5, A6, A7) G4: Anotação no caderno (A5) G5: Atlas Geográfico (A8, A9, A10, A11)</p>	<p>G1: Títulos e temas dos mapas G2: Temas dos mapas - político, físico, clima, vegetação nativa, florestamento, desmatamento, utilização da terra. G3: Contribuições dos alunos quanto às comparações realizadas entre os mapas G4: Registro das contribuições registradas no quadro G5: Mapas relacionados à megadiversidade</p>	<p>G1: I/RECURSO: Para explorar os conhecimentos prévios G2: I/RECURSO Para que <i>"os estudantes comparem as regiões do mundo"</i> G3: N.E./RECURSO G4: N.E./RECURSO G5: I/RECURSO: Para "leitura exploratória" e para sugerir que <i>"procurem mapas que possam explicar a megadiversidade"</i></p>	<p>OBS.1: Na ação A8 - é solicitado ao professor que "avaliar a compreensão da turma", sem indicar critérios ou formas para avaliar, e sem mencionar quais os objetivos. *OBS.2: Ver as questões sugeridas na íntegra nas SDs no site indicado ou na seção de anexos. Tais questões consistem em critérios sugeridos à mediação do professor quanto aos contextos de produção, circulação e recepção dos mapas contidos nos Atlas. Além disso, auxiliam na construção necessária da relação entre o problema sugerido – aprender o conceito de megadiversidade – e o conteúdo dos mapas, para o processo de elaboração do conceito ensinado. OBS.3: As ações A1, A2, A3 e A7 relacionam-se à estratégia de levantamento de conhecimentos prévios e conceitos espontâneos dos alunos.</p>
--	---	---	---	--	---

<p>3ª ETAPA:</p> <p>"Proponha que os alunos apresentem os mapas que selecionaram. Utilize o Atlas como referência durante todo o trabalho"</p>	<p>A1 - Com base nos mapas político, de clima e de vegetação, oriente-os para</p> <ul style="list-style-type: none"> - Destacar os 17 países considerados megadiversos. - Checar as hipóteses levantadas (descritas na primeira aula) - Organizar as informações mais importantes, segundo critério estabelecido pelos alunos. - Buscar mais informações sobre a biodiversidade destes países na internet (veja sites sugeridos ao final deste plano) <p>A2 - proponha aos grupos a elaboração de um texto expositivo destacando...*</p> <p>A3 - Solicite que os grupos apresentem suas reflexões e esclareça as dúvidas</p>	<p>G1: Mapas do Atlas (A1)</p> <p>G2: Site (A1, A2, A3)</p> <p>G3: Texto expositivo ** (A1, A2, A3)</p>	<p>G1: temas dos mapas selecionados pelos alunos</p> <p>G2: com informações sobre a biodiversidade dos países</p> <p>G3: sobre a megadiversidade dos países</p>	<p>G1: E/RECURSO: Apresentação dos mapas para que os alunos "confrontem as informações encontradas com as hipóteses levantadas na primeira aula a respeito da classificação de alguns países como megadiversos"</p> <p>G2: E/RECURSO: Para "buscar mais informações sobre a biodiversidade"</p> <p>G3: I/ PROD/M. Para apresentar "suas reflexões esclarecer as dúvidas"</p>	<p>*OBS. 1: Ver os destaques propostos na íntegra nas SDs nos sites indicados.</p> <p>OBS.2: A orientação presente na A1 demonstra uma preocupação com a elaboração do gênero textual solicitado.</p> <p>**OBS.3: O gênero sugerido "texto expositivo" não é um GDT definido.</p> <p>OBS.4: A solicitação proposta na A3 está vinculada à estratégia de ensino de compartilhamento, porém não explicita qual é o objetivo deste compartilhamento.</p>
---	---	--	--	---	---

<p>4ª ETAPA:</p> <p>"Nesta etapa, explore com a moçada os demais mapas. Em seguida, proponha que construam um mapa de correlação dos dados e um croqui de síntese"***</p>	<p>A1 - Entregue a cada grupo um mapa político - que será a base para o croqui - e dois temáticos: cobertura vegetal e outro</p> <p>A2 - Organize dois grupos por conjuntos de mapas para obter análises</p> <p>A3 Peça que cada grupo comece a atividade decifrando a legenda dos mapas que recebeu. Diga para seguirem o mesmo caminho anterior: localização, interpretação e reflexão</p> <p>A4 - Em seguida, os grupos devem desenhar por transparência os temas propostos para depois sobrepor. Utilize o passo a passo abaixo para orientar a turma...*</p>	<p>G1: Mapa político e mapa temático**** (A1, A2, A3)</p>	<p>G1: Temas dos mapas - político, físico, clima e correntes marítimas, vegetação nativa, florestamento e desmatamento, utilização da terra, megadiversidade.</p>	<p>G1: E/PROD/M. Elaboração de overlays como base para a construção de um mapa de correlação de dados e um croqui de síntese.</p>	<p>OBS.1: Na A2 são sugeridos exemplos de combinações possíveis entre mapas para serem utilizados pelos grupos de alunos. Ver nas SDs nos sites indicados.</p> <p>OBS.2: Na A2 é sugerida a estratégia de organização do trabalho em grupos</p> <p>OBS.3: As orientações prescritas demonstram uma preocupação com a mediação para o ensino e para a elaboração do gênero croqui.</p> <p>*OBS.4: Ver o passo a passo sugerido na A3 na íntegra nas SDs nos sites indicados.</p> <p>***OBS.5: A orientação propõe duas ações diferentes, a construção do “mapa de correlação de dados” e do “croqui de síntese,” como se fossem duas coisas distintas. O “mapa de correlação de dados” é, na verdade, o mesmo que o “croqui de síntese”.</p> <p>****OBS.6: Embora esteja implícito que o estudo deve ser feito em mapas planisférios (pois envolve a comparação entre 17 países), não é explicitada a escala dos mapas, ou seja, que espaço cada mapa representa: mundial, do país, de regiões, etc.</p>
<p>5ª ETAPA:</p> <p>Sem descrição da proposta geral da etapa</p>	<p>A1 - Como produto final, solicite que os alunos escrevam um texto argumentativo sobre países megadiversos**</p>	<p>G1: Texto argumentativo* (A1)</p>	<p>G1: "países megadiversos"</p>	<p>G1: E/PROD/N.M</p>	<p>*OBS.1: O gênero sugerido "texto argumentativo" não é um GDT definido.</p> <p>**OBS.2: Não é indicado nenhum problema ou questão para a argumentação que deve ser desenvolvida pelos alunos no texto</p>

Observações gerais da análise do Quadro 3.1

Primeiramente, observamos que não é possível verificar atividades ou tarefas que sejam delimitadas na SD1, já que somente instruções ou sugestões direcionadas diretamente à ação do professor são apresentadas nos planos da sequência didática.

Do ponto de vista teórico, esta forma de apresentar as informações da SD ao professor nos apresenta, de início, algumas implicações para que este possa concretizar este plano proposto em seu trabalho, pois, ao retomarmos as noções de Schneuwly (2010) de atividade escolar e de tarefa, como sendo instrumentos de trabalho do professor, consideramos que estas sejam responsáveis por dar forma à atividade de aprendizagem do aluno. Para o autor, a tarefa escolar é responsável por operacionalizar e materializar os conteúdos de ensino, assim como visa a um objetivo específico que se traduz em um resultado ou produto.

Assim, o trabalho docente depende da seleção de objetivos relacionados ao objeto de ensino. Para alcançar estes objetivos, o professor traça um conjunto de estratégias ligadas a um conjunto de ações, como as atividades ou tarefas escolares, que possibilitam instrumentalizar o professor. Nesse sentido, as ações presentes nos planos de SD estando isoladas de atividades ou de tarefas e sem objetivos traçados não podem assumir a função de instrumento para o professor. Esta discussão será retomada mais adiante quando tratarmos dos objetivos e funções dos gêneros propostos nas SDs.

Em segundo lugar, foi possível observar que, ao longo do plano, além do conceito “megadiversidade”, que visa ser ensinado como objetivo central desta SD, outros dois termos, “biodiversidade” e “diversidade”, são utilizados nas ações prescritas ao professor. Apesar de estes termos possuírem relação estreita com o conceito principal (megadiversidade), durante as cinco etapas da SD não há uma atividade ou ação que seja direcionada para que o aluno possa perceber a diferença entre eles e possa, assim, se apropriar do vocabulário exigido de maneira adequada.

Tal fato pode trazer, como consequência, outras implicações para o processo de aprendizagem referente à elaboração do conceito visado, comprometendo inclusive sua relação com o conhecimento de Geografia, já que o objetivo de aprendizagem deste conceito na SD está relacionado a um grupo de países que abrigam a maioria de espécies da Terra, identificados por uma agência da ONU, diferenciando-se dos conceitos de diversidade e biodiversidade, próprios à área de biologia e desvinculados de uma referência espacial.

Outros problemas foram detectados com relação à falta de rigor no uso do vocabulário ao longo do plano da SD, conforme indicamos na Etapa3/OBS.3 em que é sugerida a elaboração de um texto expositivo, que não consiste em um gênero textual definido, já que existem inúmeros gêneros textuais que possam ser caracterizados pela capacidade de linguagem expor.

O mesmo acontece na “OBS.1” da “Etapa 5”, em que é sugerida a elaboração de um texto argumentativo sobre países megadiversos, porém, somamos ainda a questão levantada na “OBS.2” da mesma etapa, na qual levantamos que não é possível elaborar uma argumentação sem que, para tanto, seja posto um problema ou um ponto de discordância entre duas visões divergentes.

Um último caso relacionado a este problema foi indicado na “OBS.5” da “Etapa 4”, que se refere à orientação geral da etapa, que propõe duas ações diferentes, a construção do “mapa de correlação de dados” e do “croqui de síntese,” como se fossem duas coisas distintas, pois o “mapa de correlação de dados” é o mesmo que o “croqui de síntese”.

Para finalizar nossas observações gerais, gostaríamos de ressaltar que foram encontradas muitas ações direcionadas ao levantamento de conhecimentos prévios dos alunos, porém, entre essas, algumas foram apresentadas desvinculadas de encaminhamentos objetivos, como é o caso do “registro de hipóteses no quadro” na “A5” da “Etapa 2” ou a solicitação de construção de um gráfico de barras na “A10” da “Etapa 1”. Na página seguinte, apresentamos o Quadro 3.2 com as informações sintetizadas do plano de SD2.

Observações gerais da análise do Quadro 3.2:

Em nossa análise de aspectos gerais do Quadro 3.2, podemos perceber que as ações propostas neste plano têm como base os princípios de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e de construção de conhecimentos pelos mesmos. Tais princípios são bastante difundidos entre propostas pedagógicas fundamentadas em uma leitura vulgarizada de Vigotski, porém, neste caso, as ações propostas nas instruções ao professor não possuem encaminhamentos que favoreçam a continuidade do processo de formação de conceitos, de acordo com a finalidade relacionada a tais práticas, que é ressaltada pelo autor. Assim, em diversas ocasiões, são propostos levantamentos de dados e de informações que ficam

suspensos, deixando uma lacuna nas instruções dadas ao leitor e, portanto, na validade de suas propostas, como acontece nas ações prescritas da “Etapa 6”.

Outro fator observado consiste na confusão apresentada no plano de SD quanto à forma de expressar o que é uma ação relevante para o contexto de aplicação do plano da SD e o que é uma informação relevante para ser trazida sobre o conteúdo estudado. Assim, em diversos casos de ações prescritas ao professor, há a inserção de informações sucessivas que se relacionam exclusivamente ao conteúdo e não à tarefa que está sendo proposta ao aluno, como acontece na “A6” da “Etapa 1” ou na “A3” da “Etapa 2”.

Quadro 3.2 - Análise da SD2: "O funcionamento de rios e bacias hidrográficas"

ETAPA	AÇÕES PRESCRITAS	GÊNERO/ AÇÕES RELACIONADAS	CONTEÚDO DOS GÊNEROS	OBJETIVO DE USO/FUNÇÃO DO GÊNERO/DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÕES
<p>1ª ETAPA: Sem descrição geral da etapa.</p>	<p>A1- Inicie a aula questionando os estudantes sobre os caminhos percorridos pela água até as torneiras de casa A2- Pergunte se conhecem a origem da água que abastece a cidade onde moram A3 - Questione: "De onde vem a água que utilizamos em nosso cotidiano?" A4 - Organize uma lista no quadro relacionando os trajetos citados A5 - Se necessário, destaque outros, esclarecendo como ocorre o ciclo da água na natureza A6 - Apresente a música Água, do grupo Palavra Cantada A7 - Oriente os estudantes a produzir uma representação (um desenho ou esquema, por exemplo), ilustrando como ocorre o ciclo da água A8 - Socialize as diferentes soluções encontradas</p>	<p>G1: Lista (A1, A2, A3, A4, A5) G2: Música* (A6, A7) G3: Esquema (A7, A8)</p>	<p>G1: Relação de trajetos da água citados pelos alunos G2: "Água", do grupo "Palavra Cantada"</p>	<p>G1-N.E./RECURSO G2- E./RECURSO "Para estimular a construção de conhecimentos" G3- I./RECURSO Para socializar as diferentes soluções encontradas pelos alunos.</p>	<p>OBS.1: As atividades não são delimitadas: as instruções são prescritas sucessivamente, sem estarem organizadas por atividades. OBS.2: As ações prescritas A1 e A2 estão relacionadas ao levantamento de conhecimentos prévios dos alunos. *OBS. 3: Na A6 são apresentadas informações relevantes referentes ao tema/conteúdo trabalhado dentro das instruções relacionadas à observação do gênero música. Ver as instruções na íntegra na seção de anexos ou no plano da SD publicados no site indicado. <u>Exemplo:</u> "Ela (a música) mostra os percursos da água, desde que sai das nuvens e retorna a ela novamente". O verbo "mostra" referido à palavra música pode levar o leitor a pensar que a música é apresentada como estímulo que fala por si só.</p>

<p>2ª ETAPA: "Faça a mediação de uma roda de conversa sobre as águas que percorrem o lugar onde todos moram"</p>	<p>A1 - Problematize: "Qual o nome de onde o rio nasce?", "E do local onde termina?", "Qual é o nome do principal curso d'água que passa pela cidade ou município em que vivemos?"...* A2 - Anote as informações no quadro A3 - Ressalte que os rios nascem em determinado lugar e deságuam em outro...** A4 - Mostre um esquema de bacia hidrográfica A5 - Ressalte que uma bacia hidrográfica se constitui como...*</p>	<p>G1: Roda de conversa (A1) G2: Registro no quadro (A1, A2) G3: Esquema (A4, A5)</p>	<p>G1: Problematização dos conhecimentos dos alunos quanto ao tema estudado G2: Informações trazidas pelos alunos G3: Bacia Hidrográfica</p>	<p>G1 - I./ RECURSO: Para problematizar os conhecimentos dos alunos sobre os rios da cidade e as bacias hidrográficas. G2- N.E./ RECURSO G3 - I./RECURSO: Para aspectos relevantes da bacia hidrográfica enquanto unidade de planejamento...</p>	<p>* OBS.1: São inseridos questionamentos sucessivos referentes ao tema/conteúdo trabalhado dentro das instruções prescritas. ** OBS.2: São inseridas sucessivas informações relevantes sobre o tema/conteúdo trabalhado dentro das instruções prescritas. <u>Exemplo:</u> "Explique que o local onde ele nasce chama-se nascente, que ele termina na foz e que afluentes são rios menores que deságuam em outros, maiores".</p>
<p>3ª ETAPA: "Organize grupos e proponha uma atividade no laboratório de informática**. A finalidade dessa aula é promover conhecimentos sobre as principais bacias hidrográficas do Brasil."****</p>	<p>A1 - Peça uma pesquisa no <i>Geoatlas (...)</i> ou na internet sobre as principais bacias existentes em nosso país A2 - Indique sites A3 - Proponha que a turma observe o mapa contendo as bacias hidrográficas e problematize: "Quantas são as bacias hidrográficas existentes no território brasileiro?"...* A4- Permita que todos expressem suas observações e, se necessário, esclareça as possíveis dúvidas*** A5 - Para obter informações sobre os principais rios de cada bacia brasileira, oriente a garotada a acessar o site <i>Britannica Escola Online (...)</i> e digitar o nome deles no item "busca".</p>	<p>G1: Mapas do Atlas (A1, A3, A4) G2: Site (A1, A2, A3, A4, A5)</p>	<p>G1: Bacia Hidrográfica G2: com informações sobre os principais rios e bacias hidrográficas do Brasil</p>	<p>G1: E./RECURSO: Para pesquisa sobre as "principais bacias hidrográficas existentes no país" G2: E./RECURSO: Para pesquisa sobre as "principais bacias hidrográficas existentes no país"</p>	<p>*OBS.1: São inseridos questionamentos sucessivos referentes ao tema/conteúdo trabalhado dentro das instruções prescritas ao professor. **OBS.2: É proposta a estratégia de trabalho em grupo ***OBS.3: As ações A3, A4 e A5 são direcionadas à problematização e ao recolhimento de informações, porém, não é proposto um encaminhamento, nem registro que sirva de destino às informações recolhidas. ****OBS.4: concepção empirista "promover conhecimentos"</p>

<p>4ª ETAPA:</p> <p>"Dê continuidade à discussão ao desenvolver outra atividade no laboratório de informática"</p>	<p>A1 - Oriente os estudantes e os auxilie a acessar o <i>Google Maps</i> ou o <i>Google Earth</i>. Ambos dispõem de recursos diversos, como a possibilidade de zoom para aproximação ou afastamento, inclinação...*</p> <p>A2 - Utilizando o efeito de zoom dos programas sugeridos, problematize: "Em qual município se localiza a nascente do rio principal da bacia do lugar onde moramos?"...*</p> <p>A3 - Cite alguns desses usos, como abastecimento de cidades, projetos de irrigação...*</p> <p>A4 - Questione: "Quais são as condições das águas desse rio (limpas, poluídas, abundantes, escassas...)"...*</p> <p>A5 - Oriente os grupos a organizar uma apresentação demonstrando os resultados da pesquisa por meio de cartazes.</p>	<p>G1: Google Maps e Google Earth - Programas virtuais elaborado a partir de imagens de satélite e de mapas (A1, A2)</p> <p>G2: Apresentação oral de cartazes</p>	<p>G1: Mapas ou imagens de satélite contendo as bacias hidrográficas do Brasil.</p> <p>G2: Resultados das pesquisas dos alunos</p>	<p>G1: I./RECURSO: exploração dos recursos visuais dos programas virtuais</p> <p>G2: I./PROD/N.M. Demonstração dos "resultados da pesquisa"</p>	<p>*OBS.1: São inseridos questionamentos sucessivos referentes ao tema/conteúdo trabalhado dentro das instruções prescritas.</p>
<p>5ª ETAPA:</p> <p>"Oriente os grupos e os auxilie a escolher uma das bacias hidrográficas brasileiras para que realizem uma pesquisa sobre o rio principal dessa bacia"</p>	<p>A1 - Solicite que acessem o <i>Google Maps</i> e/ou o <i>Google Earth</i> e, utilizando os recursos de zoom e <i>street view</i>, busquem compreender as seguintes questões: "Qual o nome do rio pesquisado?"...*</p> <p>A2 - Ilustre com algumas imagens do rio pesquisado</p> <p>A3 - Auxilie os grupos a organizar um seminário sobre os resultados da pesquisa</p>	<p>G1: <i>Google Maps</i> ou <i>Google Earth</i> (A1)</p> <p>G2: Imagem (A2)</p> <p>G3: Seminário (A3)</p>	<p>G1: Informações presentes nos mapas/ imagens de satélite sobre o rio pesquisado</p> <p>G2: rio pesquisado</p> <p>G3: resultados da pesquisa</p>	<p>G1: E./RECURSO: Para que os alunos "busquem compreender as questões"</p> <p>G2: E./RECURSO: Para ilustrar</p> <p>G3: N.E/PROD/N.M.</p>	<p>*OBS.1: São inseridos sucessivos questionamentos referentes ao tema/conteúdo trabalhado dentro das instruções prescritas.</p>

<p>6ª ETAPA:</p> <p>"Auxilie a turma a sistematizar suas aprendizagens sobre a importância das bacias hidrográficas"***</p>	<p>A1 - Resgate as ideias e informações mais interessantes apontadas no decorrer das discussões e propicie a compreensão*** de que a ação humana pode ter impactos positivos e/ou negativos sobre elas e, conseqüentemente, sobre a qualidade de vida...*</p> <p>A2 -Problematize: "Que ações podem ser positivas para a preservação das bacias?"...*</p> <p>A3 - Cite alguns exemplos</p>	<p>Não indica.</p>	<p>Não indica.</p>	<p>Não indica.</p>	<p>* OBS.1: São inseridos questionamentos sucessivos referentes ao tema/conteúdo trabalhado dentro das instruções prescritas.</p> <p>**OBS.2: É proposto o auxílio do professor para sistematizar as aprendizagens “da turma”, porém sem indicar como isso seria feito e nem quais as possibilidades de gêneros que poderiam ser usados para a realização de tal síntese.</p> <p>***OBS.3: na A1 novamente aparece a concepção empirista, pois é instruído ao professor que “propicie a compreensão de que a ação humana...”</p>
--	---	--------------------	--------------------	--------------------	---

Além disso, podemos levantar a hipótese de que, no discurso presente neste plano, diversas instruções possam ser reveladoras de uma concepção de conhecimento empirista que fundamenta a prática do ensino entendido como transmissão¹³¹. Tal concepção é diversa da que subsidia a proposta construtivista apresentada nas instruções iniciais da “Etapa 1”, em que as instruções são direcionadas para “estimular a construção de conhecimentos”. Isto pode ser verificado tanto na proposta geral da “Etapa 3”, em que apresenta-se a finalidade da aula como sendo a de “promover conhecimentos sobre as principais bacias hidrográficas do Brasil” (indicada na “OBS.4”), quanto na “A1”, da “Etapa 6”, em que é solicitado ao professor que “propicie a compreensão de que a ação humana pode ter impactos positivos e/ou negativos(...)”, indicada na “OBS.3”.

Essas observações nos levam à possibilidade de considerar que o plano da SD2 tem base em uma concepção do texto aula diversa da que está na base do plano proposto para a SD1, pois o foco da SD2 estaria na transmissão de conhecimentos que deve ser feita primeiramente ao professor para “instrumentalizá-lo” para a transmissão de conhecimentos que deve ser realizada aos seus alunos. Portanto, a proposta delineada para a SD2 consiste basicamente em instruir o professor com informações e questionamentos que devem ser repassados aos seus alunos e, em seguida, fazer com que estes últimos verifiquem as informações discutidas. Nesse sentido, os vários gêneros sugeridos cumpririam exclusivamente com a função de subsidiar o contato com as informações envolvidas.

Olhando para a avaliação proposta para essa SD, com exceção da sugestão para observar questões comportamentais dos alunos individualmente e em grupo, as demais sugestões são centradas na transmissão de conhecimentos, sempre com base no uso de gêneros como meio: primeiro sugere-se ao professor verificar “se todos compreenderam e utilizando adequadamente os conceitos abordados ao longo das atividades realizadas”; depois são sugeridas outras atividades, nas quais são inseridos novos gêneros: “proponha a construção de um **mural** com as produções (desenhos e painéis, dentre outras) desenvolvidas ao logo do projeto a fim de verificar as possíveis dificuldades de cada um em relação à assimilação dos conceitos estudados. Sugira, ainda, a criação de um **blog** coletivo com a finalidade de divulgar os conhecimentos adquiridos durante cada atividade”.

¹³¹ Fernando Becker, em sua obra “A epistemologia do professor - O cotidiano da escola,” apresenta uma discussão sobre as concepções epistemológicas do professor e as consequências pedagógicas a sua prática na sala de aula, a partir de incoerências presentes no próprio discurso do professor.

Classificação dos gêneros da SD1 e da SD2

A partir das informações contidas nos Quadros 3.1 e 3.2 sintetizamos as informações relacionadas para classificar os gêneros discursivos textuais utilizados em cada etapa de cada sequência, de acordo com as diferentes “modalidades” de gênero.

Quadro 4.1: Classificação de gêneros por etapa (SD1)

		Oral	Escrito	Imagético	Multissemiótico
Etapas	1ª	➤ Conversa	➤ Tabela ➤ Registro no quadro	➤ Imagem	➤ Gráfico de barras ➤ Pequenos filmes
	2ª	-----	➤ Anotação no caderno ➤ Registro no quadro	-----	➤ Atlas Geográfico ➤ Mapas temáticos
	3ª	-----	➤ Texto expositivo*	-----	➤ Mapas do Atlas ➤ Site
	4ª	-----	-----	-----	➤ Mapa político e mapa temático
	5ª	-----	➤ Texto argumentativo*	-----	-----

***OBS.:** Não são gêneros discursivos textuais definidos.

De acordo com o Quadro 4.1, podemos observar que há uma grande variedade de gêneros sugeridos para o ensino de geografia na SD1. No total, são treze gêneros diferentes (já que consideramos todos tipos de mapas mencionados como um único gênero). Podemos observar também que há uma predominância na escolha de gêneros de texto verbais escritos, que são cinco no total, sendo que “registro no quadro” se repete, e de gêneros de texto multissemióticos, também podemos encontrar cinco ao todo, sendo que “mapas do Atlas Geográfico” e “mapas temáticos” se repetem. Dos treze, temos a presença de apenas um gênero oral, que é a “conversa”, e apenas um imagético. A seguir disponibilizamos o Quadro 4.2, com a classificação de gêneros da SD2.

Quadro 4.2: Classificação de gêneros por etapa (SD2)

		Oral	Escrito	Imagético	Multissemiótico
Etapas	1ª	➤ Música	➤ Lista ➤ Esquema	-----	-----
	2ª	➤ Roda de conversa	➤ Esquema ➤ Registro no quadro	-----	-----
	3ª	-----	-----	-----	➤ Mapas do Atlas ➤ Site
	4ª	➤ Apresentação oral de cartazes	➤ Cartaz	-----	➤ <i>Google Maps</i> ➤ <i>Google Earth</i>
	5ª	➤ Seminário	-----	➤ Imagem	➤ <i>Google Maps</i> ➤ <i>Google Earth</i>
	6ª	-----	-----	-----	-----

A partir do Quadro 4.2, observamos novamente uma variação de treze gêneros sugeridos no plano da SD2, levando em conta que alguns se repetem em diferentes momentos da SD, como o acesso ao *Google Earth* e ao *Google Maps* e o esquema. Outro elemento em comum entre as duas sequências é que o uso sugerido de gêneros como mapas do Atlas, imagem e registro no quadro se repetem em ambas as sequências. Desta vez, porém, podemos observar que há uma distribuição maior na frequência de uso das diferentes modalidades: os gêneros orais representam quatro dos treze, os escritos estão na mesma quantidade, assim como os multissemióticos, que também são quatro. Quanto aos imagéticos, estes permanecem aparecendo somente por uma vez.

Objetivos e funções relacionados aos gêneros das SDs

Para verificarmos como os gêneros estão considerados nas estratégias de ensino presentes nos planos das SDs, sintetizamos nos Quadros 5.1 e 5.2 os resultados referentes à classificação dos objetivos e funções relacionados aos gêneros de cada SD. Iniciamos pelo quadro referente à SD1:

Tabela 5.1: Classificação dos objetivos e funções relacionados aos gêneros da SD1

Quantidade total de gêneros utilizados: 17	Gênero como recurso	Gênero como produto mediado	Gênero como produto não mediado
Objetivo Não Especificado	5	0	0
Objetivo Explícito	3	1	1
Objetivo Implícito	5	1	1

Conforme os dados apresentados no Quadro 5.1, o plano da SD1 sugere o uso de um total de dezessete gêneros variados. Destes, treze tem sua função sugerida como recurso para aprendizagem de conteúdos de geografia em ações voltadas para processamento de informações e somente quatro gêneros são sugeridos como um produto da elaboração dos alunos. Dos quatro gêneros mencionados, dois destes não possuem ações prescritas para mediar o processo de aprendizagem relacionada à sua elaboração, sendo que apenas um destes dois gêneros possui seu objetivo explicitado nas ações prescritas no plano. E, dos outros dois gêneros visados como produto da elaboração dos alunos, mas que não possuem ações prescritas para a sua apropriação, também temos apenas um gênero com seu objetivo explicitado.

Dos treze gêneros utilizados como recurso, somente três têm seu objetivo explicitado nas ações prescritas do plano de SD1. Dos outros dez que sobram, foi possível estabelecermos um objetivo implícito nas ações prescritas para cinco gêneros e ainda sobram mais cinco gêneros para os quais não há nenhuma informação destinada ao seu possível objetivo. A seguir apresentamos os resultados referentes à classificação dos objetivos e funções relacionados aos gêneros da SD2:

Quadro 5.2: Classificação dos objetivos e funções relacionados aos gêneros da SD2

Quantidade total de gêneros utilizados: 14	Gênero como recurso	Gênero como produto mediado	Gênero como produto não mediado
Objetivo Não Especificado	2	0	0
Objetivo Explícito	5	0	0
Objetivo Implícito	5	0	2

Conforme os dados apresentados na Tabela 5.2, o plano da SD2 sugere o uso de um total de quatorze gêneros. Do total destes, verificamos que doze gêneros têm sua função sugerida como recurso para aprendizagem de conteúdos de geografia em ações voltadas para processamento de informações e somente dois gêneros são sugeridos como um produto da elaboração dos alunos, porém, mesmo assim, ambos não possuem ações prescritas para mediar o processo de aprendizagem relacionada à sua elaboração.

Além disso, esse quadro nos permite observar com maior precisão que somente cinco dos doze gêneros utilizados como seu recurso tem seu objetivo explicitado nas ações prescritas do plano de SD2. Dos outros sete que sobram, é possível estabelecermos um objetivo implícito nas ações prescritas para cinco gêneros e ainda sobram dois gêneros que não possuem nenhuma informação relacionada a um possível objetivo delineado para seu uso.

5.2 Outras análises de SDS

A partir da experiência piloto de análise, selecionamos mais seis SDS publicadas em revistas impressas e no novo site da revista digital NOVA ESCOLA que trabalham com o uso de diferentes gêneros discursivos textuais no ensino de Geografia. Decidimos manter o mesmo critério de seleção de sequências didáticas, ou seja, escolhemos sequências que têm como parte dos seus objetivos principais o ensino de diferentes gêneros de linguagem, além dos objetivos relacionados ao conteúdo conceitual de Geografia.

Observaremos nas próximas análises planos de sequências didáticas direcionados aos três níveis diferentes de ensino de Geografia na escola básica: dois planos do Ensino

Fundamental I (do 1º ao 5º ano); dois planos do Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano); e, por último, dois planos do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos). Portanto as análises serão realizadas a partir de três conjuntos de comparação entre os planos de SD dos diferentes segmentos de ensino.

5.2.1 Planos de Sequências Didáticas SD3 e SD4 – Ensino Fundamental I

Os planos de sequência didática SD3 e SD4 foram selecionados de revistas impressas publicadas em 2009 e 2010, respectivamente. Destas, apenas a primeira está disponível no site da revista. Ambos os planos de SD acompanhavam reportagens sobre projetos para aulas de Geografia no Ensino Fundamental I e envolviam a utilização de técnicas de trabalho de campo. Apresentamos a seguir a descrição das reportagens em que os planos estavam inseridos e as principais características destes planos.

SD3: “Bacias hidrográficas: dimensões e usos”

A sequência didática “*Bacias hidrográficas: dimensões e usos*” foi publicada na revista NOVA ESCOLA nº 219, em 2009, na seção “*Geografia – Paisagem Local*” acompanhada da reportagem “*Um rio em minha vida: Estudar a bacia hidrográfica da cidade é uma excelente forma de indicar como a intervenção humana modifica a paisagem natural*”, de Rodrigo Ratier e Thais Gurgel (equipe da revista). O plano de sequência didática oferecido nesta revista impressa está disponível online atualmente como plano de aula no site da revista¹³².

A reportagem aborda o projeto que foi desenvolvido pela Profa. Maria Helena Klein na 2ª série da EMEF Francisco Lacerda Aguiar, em Vitória/ES e premiado pelo concurso Educador Nota 10, promovido pela própria revista anualmente. O projeto envolveu a realização de trabalho de campo voltado para o estudo de bacias hidrográficas e seu objetivo principal seria “*ajudar os alunos a enxergar a paisagem pelos olhos da Geografia, relacionando sociedade e natureza e reconhecendo que é a interação entre esses dois polos que que constrói o espaço*”.

¹³² Disponível em: <http://rede.novaescolaclube.org.br/planos-de-aula/bacias-hidrograficas-dimensoes-e-usos-0>. Acesso 15/10/2016, às 15h00.

Sueli A. Furlan, professora da Universidade de São Paulo e selecionadora do prêmio da revista, ressalta a qualidade do projeto desenvolvido: *“A grande qualidade do trabalho dela é mostrar a interligação entre o uso da terra, poluição dos rios e proteção dos manguezais. É um avanço na abordagem da questão da água, que em geral é vista apenas sob a ótica da preservação, como se fosse possível separar os recursos naturais e da ação humana”*.

A reportagem ressalta diferentes aspectos didáticos sobre as etapas do projeto, esclarecendo a intencionalidade de cada atividade, como por exemplo *“um primeiro passo é desconstruir didaticamente a realidade, desdobrando-a em partes. Uma separação essencial é justamente entre os aspectos físicos e os socioculturais.”*. Ou então *“a etapa seguinte é recompor o que foi separado. A ideia é obter uma síntese melhorada pelos novos conhecimentos que a garotada adquiriu”*. Além disso, a reportagem menciona a importância de aproveitar a experiência de campo para trabalhar outros conceitos de Geografia, como o de *“área”*, *“ou seja, a noção de que um rio possui uma extensão que integra diferentes paisagens culturais”* e o de *“apropriação social”*, *“a forma como o homem utiliza os recursos da natureza”*.

A estrutura da reportagem traz o texto, acompanhado de fotografias do projeto com pequenos boxes explicativos, de 3,5 cm por 1,5cm, em que o processo retratado é comentado. Dois exemplos: 1) *“Representar o real: Completos os mapas da turma têm legendas construídas com base na observação do rio”*; 2) *“Escrever é aprender: o registro em texto foi essencial para a garotada reforçar o que viu e conheceu”*. A reportagem traz também uma seção em destaque, nomeada de *“Uma pesquisa de campo exemplar”*, que traz a apresentação da professora responsável pelo projeto e um relato do desenvolvimento com trechos do depoimento da professora, trazendo a sua percepção sobre os resultados obtidos com a experiência. Além do plano da sequência didática, que vem ao final da reportagem, é possível observar outras informações distribuídas:

- O slogan do *Planeta Sustentável*¹³³
- Um box *“Mais no site: Vídeo e informações sobre o trabalho da educadora Nota 10. www.novaescola.org.br”*

¹³³ O Planeta Sustentável é um projeto da Editora Abril com a finalidade de debater, informar e produzir conhecimento sobre Sustentabilidade. Disponível em: < <http://planetasustentavel.abril.com.br/movimento/>>.

- Um box “*Quer saber mais?*”, com indicação de bibliografia ao professor leitor – “*Os manguezais e Nós: uma Síntese de Percepções*”, de Maria Vannucci, Ed. Edusp, 63 reais – e os contatos da escola em que o projeto foi desenvolvido e o e-mail da professora que dá consultoria à revista Sueli Furlan.

SD4: “Recenseamento e representação”

A sequência didática “*Recenseamento e representação*” foi publicada na revista NOVA ESCOLA nº 238, em 2010, na seção “*Geografia, Ciência e informação*” acompanhada da reportagem “*Além dos muros: Aproveite os dados do censo para introduzir conceitos relacionados à dinâmica da população e à construção de uma pirâmide etária*”, de Elisângela Fernandes. O plano desta sequência didática não está disponível atualmente como plano de aula no site da revista.

A reportagem sugere ao professor leitor que aproveite a divulgação dos dados da pesquisa realizada pelo Censo Demográfico para ensinar geografia da população e facilitar a compreensão de conceitos e as dinâmicas envolvidas neste tipo de estudo, segundo o Prof. José Carlos Milléo, do Departamento de Geografia da UFF. Iara Castellani, geógrafa consultora desta reportagem e do plano de SD publicado, sugere o uso da pirâmide etária, ou populacional, como uma ferramenta importante para introduzir os conceitos de mortalidade e de natalidade e a reportagem apresenta ao leitor diversas informações esclarecendo os conceitos e formas de interpretação dessas pirâmides. Além disso, a reportagem apresenta outras sugestões do Prof. Milléo para aproximar o tema da dimensão cotidiana da vida dos alunos, como estratégias de comparação de uma família da década de 1950 com a das famílias atuais, em que as mulheres trabalham e outras para facilitar a análise da dinâmica populacional atual no país: “O ideal, diz Milléo, é mostrar com base na própria experiência dele (aluno), situações que se modificaram ao longo do tempo por causa da mudança da pirâmide etária do país”.

A estrutura da reportagem traz o texto, acompanhado de uma fotografia que retrata um aglomerado de pessoas em uma paisagem urbana – sem referência do local – oi com um pequeno box explicativo, de 3,5 cm por 1,5cm, em que o processo retratado é comentado: “*Contextualização: Dados do novo censo ajudam a entender quem são, como vivem e onde estão os brasileiros*”. A reportagem traz também uma imagem em destaque, composta de

diferentes gráficos relacionando pirâmides etárias e outras informações do Censo 2010, de 1950 a 2010, como tamanho da população brasileira e número médio de filhos. Além do plano da sequência didática, que vem ao final da reportagem, é possível observar outras informações distribuídas:

- Um box “*Quer saber mais?*”, com indicação dos contatos: os e-mails dos professores entrevistados e da consultoria e o site do IBGE para acesso a materiais do Censo: www.ibge.gov.br/vamos contar
- Um box “*No arquivo do site*” com a indicação do site da revista para outras informações sobre o tema.

A seguir apresentamos o **Quadro 1.2**, com as informações básicas das SD3 e SD4 e, logo após, apresentamos os **Quadros 3.3** e **3.4** com as sínteses das informações das do desenvolvimento das duas SDs para a análise discursiva das propostas de cada uma de suas etapas. Após a apresentação dos quadros, apresentaremos as análises comentadas.

Quadro1.2: Informações gerais das SD3 e SD4

Planos de SD	SD3: “Bacias hidrográficas: dimensões e usos”	SD4: Recenseamento e representação
Anos	➤ 2º e 3º anos	➤ 4º e 5º
Tempo estimado	➤ Seis aulas	➤ Oito aulas
Material necessário	➤ Cópias do mapa da bacia hidrográfica da área e fotos de rios.	➤ Papel em branco, papel quadriculado, papel craft, caixas de fósforos ou palitos de sorvete, cartolina, canetas coloridas ou tintas escolares e planta da escola.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar bacias hidrográficas e suas relações com o relevo. ➤ Perceber que o espaço resulta das interações entre natureza e sociedade. ➤ Produzir desenhos de representação geográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer e usar métodos de pesquisa de Geografia ➤ Adquirir noções da espacialidade. ➤ Identificar dados sobre a população em representações e mapas.
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relevo. ➤ Bacia hidrográfica. ➤ Usos dos recursos naturais. ➤ Desenhos de representação geográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ População e diversidade em sua composição: faixas etárias. ➤ Construção e significado de uma pirâmide etária.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observe a compreensão de cada um sobre as noções de bacia hidrográfica e suas relações com o relevo e com o uso dos recursos naturais em cada setor do rio. ➤ Use as fichas e os textos produzidos em campo para determinar quais pontos precisam ser reforçados. 	➤ Observe os registros dos alunos, a participação e a aprendizagem do conteúdo conceitual com base na retomada do quadro inicial.
Consultoria	➤ Sueli Angelo Furlan, professora do Dpto. Geografia da USP e selecionadora do Prêmio Educador Nota 10 da Revista NOVA ESCOLA.	➤ Iara Castellani, psicopedagoga com especialização no ensino de Geografia.
Flexibilização	➤ Não indica	➤ Para trabalhar com alunos com deficiência intelectual, acesse www.ne.org.br

Quadro 3.3 - Análise da SD3: “Bacias hidrográficas: dimensões e usos”

ETAPA	AÇÕES PRESCRITAS	GÊNERO/ AÇÕES RELACIONADAS	CONTEÚDO DOS GÊNEROS	OBJETIVO DE USO/FUNÇÃO DO GÊNERO/DESCRIÇÃO DO OBJETIVO	OBSERVAÇÕES
<p>1ª ETAPA:</p> <p><i>“Inicie a atividade com uma roda de conversa”*</i></p>	<p>A1- Inicie a atividade* com uma roda de conversa, apresentando aos alunos imagens de rios de planície ou de planalto, poluídos e não poluídos.</p> <p>A2 - Ao pedir para a turma apontar as principais características de cada uma das fotos, chame a atenção para os aspectos de relevo – comente que é ele que dá forma ao “chão” onde vivemos e ao leito do rio – e para os usos da terra e das águas</p> <p>A3 - mostre que** tanto os processos naturais, como as chuvas, quanto os humanos, caso do desmatamento e da descarga de esgoto, impactam toda a bacia.</p>	<p>G1: Roda de conversa (A1, A2, A3)</p> <p>G2: Imagem (A1, A2, A3)</p>	<p>G1: observações e comentários sobre imagens de “rios de planície ou de planalto, poluídos e não poluídos”.</p> <p>G2: imagens de “rios de planície ou de planalto, poluídos e não poluídos”.</p>	<p>G1: I./RECURSO: “(...) ao pedir para a turma apontar as principais características de cada uma das fotos, chame a atenção para(...)”</p> <p>G2: E./RECURSO: “(...) ao pedir para a turma apontar as principais características de cada uma das fotos, chame a atenção para(...)”</p>	<p>*OBS.1: A instrução contida nessa primeira etapa não esclarece qual é a atividade que deve ser iniciada e nem a finalidade. E a proposta da 1º etapa fica implícita a partir da ideia de “introdução” que está relacionada à A1, mas não está claro qual a proposta. O professor deve construir por si o significado desta atividade, que aparentemente, trata de leitura da paisagem, pois solicita o olhar para diferentes aspectos, como: tipos de rios por relevo e qualidade da água (“rios de planície ou de planalto, poluídos e não poluídos”), “aspectos de relevo”, “os usos da terra e das águas”.</p> <p>**OBS.2: A instrução expressa na A3 solicita que, através das imagens, o professor “mostre que tanto os processos naturais, como as chuvas, quanto os humanos, caso do desmatamento e da descarga de esgoto, impactam toda a bacia”, porém não é possível mostrar esse tipo de processo em uma imagem. Seria possível discutir sobre isso e apresentar dados, indicando um ou outro elemento expresso nas paisagens retratadas nas imagens. Ou seja, falta rigor no uso do vocabulário direcionado à mediação do professor.</p>

<p>2ª ETAPA:</p> <p><i>“Agora questione a turma sobre os rios que passam pelo município ou pela região.”</i></p>	<p>A1- “questione a turma sobre os rios que passam pelo município ou pela região. As crianças atravessam pontes para ir à escola ou percorrem um caminho ao longo de um córrego ou rio? O terreno é plano ou tem subidas e descidas? As águas são limpas ou poluídas?”*</p> <p>A2 – “Para finalizar essa etapa, peça que pesquisem em livros didáticos, publicações locais e sites de onde vem a água do rio principal da região. É sempre a mesma água? Ou ele muda ao longo do ano?”**</p>	<p>G1: Roda de conversa*** (A1)</p> <p>G2: Pesquisa em “livros didáticos, publicações locais e sites”. (A2)</p>	<p>G1: “rios que passam pelo município ou pela região”.</p> <p>G2: “de onde vem a água do rio principal da região”.</p>	<p>G1: N.E. /RECURSO</p> <p>G2: N.E./RECURSO</p>	<p>*OBS.1: A instrução contida em A1 sugere ao professor que faça questões relacionadas aos rios que passam no município ou na região, mas não esclarece qual é objetivo, o que não favorece a autonomia do professor para elaborar suas próprias questões ou adaptar as sugeridas e menos ainda para mediar as respostas de seus alunos para tais questões.</p> <p>**OBS.2: Como na OBS.1 desta etapa, a instrução contida em A2 sugere que o professor solicite uma pesquisa sobre a origem da água do rio principal da região, mas não esclarece qual é objetivo.</p> <p>***OBS.3: Na realidade, pelo texto fica implícito ao leitor que a roda de conversa deve continuar e o plano só especifica novas questões que devem ser realizadas sobre os rios da região.</p>
---	--	---	---	--	--

<p>3ª ETAPA: <i>“Divida a turma em grupos e distribua mapas para cada um”*</i></p>	<p>A1- Divida a turma em grupos e distribua mapas para cada um**, orientando para que marquem com círculos o rio principal e seus afluentes.</p> <p>A2 - Explique que**** os conjuntos destacados formam uma bacia hidrográfica, lembrando que represas artificiais e lagos naturais também fazem parte dessa área.</p> <p>A3 - Enfatize que em todas as bacias existe uma hierarquia na rede hídrica (desde os afluentes de primeira ordem, que são os que possuem menor vazão, passando pelos mais caudalosos, até chegar ao rio principal) e que as águas escoam dos pontos mais altos para os mais baixos, alcançando o mar.</p> <p>A4 - Explique, ainda, que as redes hídricas quase sempre abrangem áreas maiores que um município.</p>	<p>G1: Mapas** (A1, A2, A3, A4)</p> <p>G2: Explicação oral (do professor)</p>	<p>G1: Não está especificado. **</p> <p>G2: Informações e esclarecimentos sobre bacias hidrográficas.</p>	<p>G1: I./RECURSO: <i>“para que marquem com círculos o rio principal e seus afluentes”***</i></p> <p>G2: N.E./RECURSO.</p>	<p>*OBS.1: A instrução contida nessa etapa não esclarece qual é a atividade que deve ser iniciada. E a proposta da 1ª etapa fica implícita a partir da ideia contida na A1, de que os alunos devem ser divididos em grupos e analisar mapas.</p> <p>**OBS.2: Não é especificado qual é o tipo de mapa e nem o conteúdo dos mapas que devem ser distribuídos aos alunos.</p> <p>***OBS.3: Apesar de indicar qual é a ação dos alunos sobre o mapa em A1, o autor do plano de SD não indica o objetivo dessa ação. Além disso, as demais ações (A2, A3 e A4) não estabelecem relação direta com a ação proposta em A1 e são baseadas somente em explicações do professor, sem ações relacionadas ao mapa. O que demonstra uma concepção de ensino empirista do autor da SD.</p> <p>****OBS.4: Novamente, indica ao professor o que ele deve explicar, mas sem contextualização e justificativa do motivo pelo qual deve fazer isso.</p>
--	---	---	---	---	--

<p>4ª ETAPA:</p> <p><i>“proponha um estudo do meio para observar os usos da terra.”*</i></p>	<p>A1- Entregue aos alunos cópias do mapa do rio** e proponha um estudo do meio para observar os usos da terra.</p> <p>A2 - Prepare uma ficha de observação para que cada aluno possa anotar as ocorrências com símbolos: edificações, saídas de esgoto, lixo, peixes, aves etc.</p> <p>A3 - Peça, ainda, que cada criança escreva um pequeno texto relatando o que viu em campo.</p>	<p>G1: Cópia de mapa** (A1)</p> <p>G2: Ficha de observação *** (A2)</p> <p>G3: Pequeno texto**** (A3)</p>	<p>G1: <i>Mapa do rio**</i></p> <p>G2: ocorrências do estudo de meio: <i>“edificações, saídas de esgoto, lixo, peixes, aves etc.”</i></p> <p>G3: Relato de campo</p>	<p>G1: N.E./RECURSO</p> <p>G2: E/RECURSO</p> <p><i>“para que cada aluno possa anotar as ocorrências com símbolos”</i></p> <p>G3: E/PROD./N.M.</p> <p><i>“que cada criança escreva um pequeno texto relatando o que viu em campo”</i></p>	<p>*OBS.1: A proposta de estudo de meio no plano de SD não tem uma justificativa com base em argumentação ou problematização. Ficou reduzida à ideia de observação do tipo de uso da terra.</p> <p>**OBS.2: O enunciado presente na A1 não especifica ao professor a finalidade do uso das cópias do mapa nesta etapa e nem que tipo de mapa é este que deve ser utilizado.</p> <p>***OBS.3: não esclarece a importância do registro na ficha de observação.</p> <p>****OBS.4: O gênero do texto não é especificado, apenas o tamanho, ainda que a expressão “pequeno texto” seja subjetiva, pois não é apresentado qualquer critério. Fica implícito que a capacidade de linguagem utilizada seja a de “relatar”.</p>
---	--	--	---	---	---

Observações gerais da análise do Quadro 3.3

A SD3 tem como objetivos principais: (i) *Identificar bacias hidrográficas e suas relações com o relevo*; (ii) *Perceber que o espaço resulta das interações entre natureza e sociedade*; (iii) *Produzir desenhos de representação geográfica*. Inicialmente, observamos um traço em comum nos três objetivos que é a falta de um recorte que contextualize de forma mais específica o objetivo de ensino e de aprendizagem de Geografia do aluno. Os conteúdos de geografia envolvidos são: *relevo, bacia hidrográfica, uso dos recursos naturais e desenhos de representação geográfica* (que não é um conteúdo, mas um tipo de linguagem).

Observamos que tanto na indicação de objetivos, quanto na dos conteúdos, as informações apresentadas são muito abrangentes e sentimos que faltam informações para tornar tais indicações mais claras e eficientes, como recortes espaciais ou temporais, indicação de escala ou especificação do tipo de relação que será estudada. O primeiro objetivo, por exemplo, não deixa claro qual o recorte geográfico das bacias hidrográficas que deverão ser identificadas, ou que tipo de interação entre a sociedade e a natureza deverá ser aprendida, já que estas categorias são muito amplas. Esse tipo de generalização não contribui para o desenvolvimento de aprendizagens contextualizadas e significativas, nem para a problematização do conteúdo estudado.

Outra observação inicial se refere às solicitações envolvidas no segundo objetivo e na parte de avaliação, respectivamente: “*perceber que o espaço resulta das interações (...)*” e “*Observe a compreensão de cada um sobre (...)*”. As expressões utilizadas se referem tanto ao plano da percepção, quanto da compreensão, os quais o professor pode até realizar um esforço para mediá-las e instrumentalizar seu aluno para trabalhar com isso, mas não pode, de forma objetiva, garantir ou avaliar nem a percepção e nem a compreensão, pois a primeira depende do plano sensorial e a segunda ao plano da subjetividade do aluno.

Além disso no desenvolvimento das etapas da SD3, também observamos a falta de objetividade nas instruções contidas no plano e o descuido com o vocabulário utilizado na SD. Na primeira etapa, sugere-se ao professor que inicie a atividade com uma roda de conversa sem informar que atividade é essa que deve ser iniciada, além de não apresentar a sua finalidade. Portanto, a proposta da 1ª etapa fica implícita a partir da ideia de “introdução” que está relacionada à **A1**, mas não está claro qual a proposta. Deduz-se que o professor deva construir por si próprio o significado desta atividade, que aparentemente, trata-se de leitura da

paisagem, pois solicita o olhar para diferentes aspectos, como: tipos de rios por relevo e qualidade da água (*“rios de planície ou de planalto, poluídos e não poluídos”*), *“aspectos de relevo”*, *“os usos da terra e das águas”*.

Outro caso em que observamos este descuido se refere à instrução expressa na A3, na qual é solicitado ao professor que, através das imagens, *“mostre que tanto os processos naturais, como as chuvas, quanto os humanos, caso do desmatamento e da descarga de esgoto, impactam toda a bacia”*, porém não é possível mostrar esse tipo de processo em uma imagem. No lugar no que é solicitado, seria possível discutir sobre isso e apresentar dados, indicando um ou outro elemento expresso nas paisagens retratadas nas imagens. Ou seja, falta rigor no uso do vocabulário direcionado à mediação do professor.

Nas etapas seguintes (2ª e 3ª), as instruções relacionadas a suas principais ações não esclarecem o objetivo de suas propostas. A instrução contida em A1 da 2ª etapa sugere ao professor que faça questões relacionadas aos rios que passam no município ou na região, mas não esclarece qual é objetivo, o que não favorece a autonomia do professor para elaborar suas próprias questões ou adaptar as sugeridas e menos ainda para mediar as respostas de seus alunos para tais questões. Além disso, as demais ações (A2, A3 e A4) não estabelecem relação direta com a ação proposta em A1 e são baseadas somente em explicações do professor, sem ações relacionadas ao mapa. O que demonstra uma concepção de ensino empirista do autor da SD. Da mesma forma, a instrução contida em A2 (também da 2ª etapa) sugere que o professor solicite uma pesquisa sobre a origem da água do rio principal da região, mas não esclarece qual é objetivo. Podemos verificar este problema se repetindo na 3ª e 4ª etapas, também. Além disso, na última etapa o plano sugere ao professor que solicite que *“cada criança escreva um pequeno texto relatando o que viu em campo”*, entretanto sem especificar o gênero do texto. Ainda devemos lembrar que a expressão *“pequeno texto”* seja subjetiva, já que não é não é apresentado qualquer critério ou informação adicional sobre o que se espera deste *“pequeno texto”*. Fica implícito que a capacidade de linguagem utilizada seja a de *“relatar”*.

Na avaliação do processo realizado pelo aluno, são sugeridas ao professor duas ações: A1 *“Observe a compreensão de cada um sobre as noções de bacia hidrográfica e suas relações com o relevo e com o uso dos recursos naturais em cada setor do rio.”*; e A2 *“Use as fichas e os textos produzidos em campo para determinar quais pontos precisam ser reforçados.”* A partir delas também verificamos problemas relacionados à concepção de

aprendizagem envolvida, pois em A1 é solicitado ao professor que observe a compreensão dos alunos sobre as noções estudadas sem indicar como isso pode ser feito e, como já foi indicado antes, verificamos traços de subjetividade nas instruções, que deveriam ser caracterizadas por sua objetividade, em primeiro lugar.

Assim como foi discutido na análise das SD1 e SD2, não é possível verificar atividades ou tarefas que sejam delimitadas na SD3, já que somente instruções ou sugestões direcionadas diretamente à ação do professor são apresentadas nos planos da sequência didática.

Quadro 3.4 - Análise da SD4: “Recenseamento e representação”

ETAPA	AÇÕES PRESCRITAS	GÊNERO/ AÇÕES RELACIONADAS	CONTEÚDO DOS GÊNEROS	OBJETIVO DE USO/FUNÇÃO DO GÊNERO/DESCRIÇÃO DO OBJETIVO	OBSERVAÇÕES
<p>1ª ETAPA:</p> <p>Sem descrição da proposta geral da etapa*</p>	<p>A1- Forme grupos e entregue imagens de pirâmides etárias e dados do Censo 2010.</p> <p>A2 - Peça que os grupos discutam o que veem e montem um quadro em cartolina ou papel com duas colunas: “o que entendemos” e “o que não entendemos”.</p> <p>A3 - Abra a roda para que os grupos exponham seus quadros.</p> <p>A4 - Construa um quadro-síntese numa folha de papel craft com as colocações dos grupos.</p> <p>A5 - Fixe o quadro na parede da sala e comente as dúvidas. Em seguida, exponha a proposta da atividade: um recenseamento na escola.</p>	<p>G1: Imagem (A1, A2, A3)</p> <p>G2: Quadro em cartolina ou papel (A2, A3, A4)</p> <p>G3: Exposição oral em roda (A3, A4)</p> <p>G4: Quadro-síntese (A3, A4, A5).</p>	<p>G1: Pirâmides etárias e dados do Censo 2010.</p> <p>G2: Colunas com informações dos alunos sobre “o que entendemos” e “o que não entendemos” dos conteúdos das imagens.</p> <p>G3: Discussão sobre as informações dos quadros dos alunos em cartolina ou papel.</p> <p>G4: Síntese das informações dos quadros dos alunos em cartolina ou papel</p>	<p>G1: E./RECURSO <i>“Peça que os grupos discutam o que veem e montem um quadro em cartolina”</i></p> <p>G2: I./PROD./N.M. <i>“montem um quadro em cartolina ou papel com duas colunas: ‘o que entendemos’ e ‘o que não entendemos’”</i></p> <p>G3: E./RECURSO <i>“para que os grupos exponham seus quadros”</i></p> <p>G4: I./RECURSO <i>“Fixe o quadro na parede da sala e comente as dúvidas”</i></p>	<p>*OBS.1: Não há uma apresentação das etapas da SD e nem articulação entre as atividades propostas e os conceitos trabalhados. As instruções são dadas direta e sucessivamente sem uma apresentação do trabalho ou uma introdução que justifique as escolhas didáticas. Portanto o plano não esclarece o objetivo do que é sugerido ao professor e, conseqüentemente, prejudica o planejamento das mediações da aprendizagem de Geografia necessárias para o desenvolvimento de uma atividade contextualizada e com significado.</p>

<p>2ª ETAPA:</p>	<p>A1 - Previamente, prepare a reprodução da planta da escola, dividindo-a em áreas numeradas conforme a quantidade de grupos. A2 - Apresente um vídeo sobre o Censo 2010 que mostre ferramentas dos recenseadores (abr.io/videosdocenso)* A3 - Lance algumas perguntas: “Quantas pessoas fazem parte da escola nesse período?” e “Como são essas pessoas quanto à idade?”. A4 - Em grupos, os alunos devem elaborar uma ficha de entrevista para a obtenção de dados. Cada equipe expõe suas perguntas e todos colaboram na elaboração do questionário final. A5 - Distribua uma planta para cada grupo.** A6 – Sorteie a distribuição das áreas pesquisadas.**</p>	<p>G1: Planta da escola (A1, A5, A6) G2: Vídeo (A2, A3) G3: Ficha de entrevista (A4)</p>	<p>G1: Espaço da Escola G2: Censo 2010 G3: Dados da entrevista realizada pelo aluno</p>	<p>G1: N.E./RECURSO G2: I./RECURSO <i>“que mostre ferramentas dos recenseadores (...) e lance perguntas (...)”*</i> G3: E./PROD./N.M. <i>“para a obtenção de dados”</i></p>	<p>*OBS.1: Referência apresentada em meio à instrução (indica desorganização textual, porque não foi indicado na lista de materiais necessários?). Além disso, não esclarece a finalidade desta atividade e nem a importância da observação das ferramentas dos recenseadores pelos alunos. **OBS.2: Não fica explicitado o motivo do uso da planta da escola, apenas na A6, fica implícito que as áreas pesquisadas estão representadas na planta, mas não fica claro se o objetivo de uso da planta se restringe a delimitar os espaços em que cada grupo realizará a pesquisa. Também não é proposta a mediação da leitura da planta pelos alunos.</p>
-------------------------	---	---	--	--	--

<p>3ª ETAPA:</p>	<p>A1- Organize a ida a campo, o que inclui a preparação dos demais segmentos da escola para a visitação das crianças. *</p> <p>A2 - Ajude os grupos na classificação dos dados coletados.**</p> <p>A3 – Construa com eles um quadro*** que mostre todos os dados coletados.</p> <p>A4 – De acordo com a quantidade populacional, planeje a escala em que serão representados os dados</p> <p>A5 - Escolha os materiais mais viáveis (caixas de fósforo, palitos de sorvete etc.). ***</p>	<p>G1: Ida a campo (A1) ****</p> <p>G2: Quadro*** (A2, A3, A4, A5)</p>	<p>G1: Recenseamento da escola</p> <p>G2: Dados coletados do recenseamento da escola</p>	<p>G1: I./RECURSO “dados coletados” (em campo)</p> <p>G2: E./PROD./M.*** “que mostre todos os dados coletados”</p>	<p>*OBS.1: Não são estabelecidos critérios para organizar a ida à campo (que na realidade consiste na realização de entrevistas no próprio espaço da escola, pelo que fica subentendido), que seria a atividade mais complexa a ser desenvolvida na SD. Também não apresenta nenhum esclarecimento quanto à preparação dos outros segmentos, que é sugerida.</p> <p>**OBS.2: Sugere-se que o professor ajude os grupos na classificação dos dados sem a indicação de critérios para tanto.</p> <p>***OBS.3: Não esclarece que tipo de quadro é esse, nem a finalidade da atividade e nem justifica a sugestão dos materiais a serem utilizados.</p> <p>****OBS.4: A realização de entrevistas nos espaços da escola, ou seja, a coleta de dados empíricos é chamada de “ida a campo”.</p>
-------------------------	---	--	--	--	---

<p>4ª ETAPA:</p>	<p>A1- Dê início à representação tridimensional dos dados, lançando a pergunta “Como transformar os dados numéricos em uma representação tridimensional?” A2 - Mostre o material para os alunos e problematize a noção de escala, relacionando os números coletados com as medidas dos materiais: altura ou espessura fixa para os grupos etários e comprimentos variáveis e proporcionais de acordo com o número de pessoas dentro de cada faixa de idade. A3 - Decida a escala com eles. A4 - Cada grupo constrói a sua representação com legenda*, procurando a melhor forma de expor seus dados. A5 - Faça uma exposição das representações. **</p>	<p>G1: Quadro ou ficha * (A1) G2: representação tridimensional com legenda* (A1, A2, A3, A4, A5). G3: exposição das representações** (A5)</p>	<p>G1: Dados coletados do recenseamento da escola G2: Dados coletados do recenseamento da escola com legenda G3: representação tridimensional dos dados</p>	<p>G1: I./RECURSO <i>SE FICHA: “para a obtenção de dados”</i> <i>SE QUADRO: “que mostre todos os dados coletados”</i> G2: E./PROD./M. <i>“representação tridimensional dos dados”</i> G3: N.E./RECURSO</p>	<p>*OBS.1: Não está claro quais os dados devem ser utilizados para a elaboração da representação tridimensional: se são os do quadro (a soma dos dados colhidos por toda a turma) ou somente daqueles que foram coletados pelo grupo. OBS.2: Não justifica a finalidade da exposição e nem se esta deve ser realizada pelo próprio professor ou pelos alunos.</p>
<p>5ª ETAPA:</p>	<p>A1 - Para transformar a representação tridimensional em um gráfico, entregue a cada aluno um papel quadriculado e peça que represente nele a sua pirâmide tridimensional, considerando as devidas proporções. A2 – Promova a apresentação coletiva usando a estratégia que</p>	<p>G1: Gráfico (A1, A2) G2: Pirâmide tridimensional (A1, A3) * G3: Apresentação coletiva</p>	<p>G1: informações das pirâmides tridimensionais. G2: dados coletados na escola G3: gráficos feitos pelos alunos G4: Imagens de</p>	<p>G1: I./PROD./N.M. G2: E./RECURSO <i>“Para transformar a representação, tridimensional em um gráfico”</i></p>	<p>* OBS.1: Este gênero antes estava sendo chamado de representação tridimensional, esta é a primeira vez que está sendo chamado de pirâmide. **OBS.2: Não justifica a relevância de realizar a apresentação coletiva em A2.</p>

	<p>verifique a eficácia das mensagens (por exemplo: um lê o gráfico do outro). **</p> <p>A3 – Apresente variadas pirâmides etárias, associando-as às que foram construídas pelos alunos.</p>	<p>G4: Exposição oral de imagens (da professora)</p>	<p>pirâmides etárias</p>	<p>G3: N.E./RECURSO</p> <p>G4: N.E./RECURSO</p>	
<p>6º ETAPA:</p>	<p>A1 – Para trabalhar qualitativamente os dados de uma pirâmide etária por idade, introduza textos jornalísticos que falem da infância, da terceira idade etc.</p>	<p>G1: Textos jornalísticos (A1)</p>	<p>G1: “<i>que falem da infância , da terceira idade etc.</i>”</p>	<p>G1: E./RECURSO</p> <p>“<i>Para trabalhar qualitativamente os dados de uma pirâmide etária por idade</i>”.</p>	<p>OBS.1: A atividade proposta nesta sexta etapa não tem instruções voltadas para conclusão da SD e não indica critérios de análise para trabalhar, mais uma vez. Além disso, não justifica a importância de realizar este tipo de atividade.</p>

Observações gerais do Quadro 3.4

A SD4 tem como objetivos principais: (i) “*Conhecer e usar métodos de pesquisa em Geografia*”; (ii) “*Adquirir noções de espacialidade*”; (iii) “*Identificar dados sobre a população em representações e mapas*”. E envolve os seguintes conteúdos: “*População e diversidade em sua composição: faixas etárias*” e “*Construção e significado de uma pirâmide etária*”.

Neste caso, também consideramos que o plano indica objetivos amplos que poderiam estar mais delimitados, como é o caso do objetivo (ii), em que as noções de espacialidade poderiam ser definidas, já que não serão trabalhadas todas as noções de espacialidade e definir duas noções já seria um objetivo bastante significativo para a aprendizagem de Geografia no Ensino Fundamental I.

Da mesma forma, os conteúdos indicados também apresentam problemas em sua estruturação, em que o segundo conteúdo indica a “construção e significado de uma pirâmide etária”, que mistura um tipo de procedimento (construção) a um tipo de representação (pirâmide etária), deixando confuso o tratamento dos conteúdos conceituais no planejamento do professor.

Neste plano não há a apresentação das etapas que serão desenvolvidas na SD para o professor, as instruções são apresentadas direta e sucessivamente sem argumentos que justifiquem as escolhas didáticas em cada “atividade” – ainda que o plano não estabeleça limites definindo quando começa e termina uma atividade). E como as atividades não estão definidas, também não é possível definir a articulação entre as solicitações prescritas ao professor e os conceitos que, supostamente, estariam sendo trabalhados.

Na segunda etapa, observamos alguns problemas de organização textual, como a referência do vídeo que deve ser utilizado em meio a instrução A2, que deveria estar indicado na lista de materiais, e a ausência de esclarecimento da relevância desta atividade sugerida nesta sequência. Fica oculta a importância da observação das ferramentas dos recenseadores pelos alunos. Observamos o mesmo tipo de situação na instrução A6, em que o motivo de uso da planta da escola não é explicitado e não fica claro se o objetivo de uso da planta se restringe a delimitar os espaços em que cada grupo realizará a pesquisa. Outro problema que aparece relacionado a A6 é que nenhum tipo de mediação da leitura da planta é proposta para auxiliar os alunos, como se fosse suposto que eles tivessem essa competência,

desconsiderando, mais uma vez o fato destes alunos ainda estarem cursando o Ensino Fundamental I.

Outros problemas aparecem nas etapas seguintes, como a ausência de indicação de critérios para organização da ida à campo uma atividade de maior complexidade, à princípio. Na realidade, também não fica claro que esta ida a campo consiste na realização de entrevistas no próprio espaço da escola, apenas subentendido. Na quarta etapa, também não são apresentadas informações sobre os dados que devem ser utilizados para a elaboração da representação tridimensional em A4: se são os do quadro (a soma dos dados colhidos por toda a turma) ou somente daqueles que foram coletados pelo grupo. Em A5, também não há nenhuma indicação ou justificativa da finalidade da exposição das representações que é solicitada. Na verdade, não é informado ao professor se esta exposição deve ser realizada pelo próprio professor ou pelos alunos.

Outro problema relacionado à linguagem utilizada é que em cada ação prescrita, o plano se refere à pirâmide tridimensional de uma forma diferente e só se refere a esta como pirâmide a partir da A1 da quinta etapa. Na A2 desta mesma etapa, uma apresentação coletiva é sugerida, porém sem indicar a sua finalidade novamente. Já a atividade proposta na sexta etapa não propõe instruções voltadas para conclusão da SD e não indica critérios de análise para trabalhar os dados como sugerido m A1 e, novamente, não justifica a importância de realizar este tipo de atividade.

Para concluir, consideramos que este plano não esclarece os objetivos dos trabalhos e prescrições sugeridos ao professor e, conseqüentemente, compromete um planejamento voltado para realização de mediações da aprendizagem de Geografia que possam emergir nos contextos de interação que são característicos de um processo de ensino contextualizado e com significado.

Observamos que, em comparação ao plano de SD3, referente à reportagem “Bacias Hidrográficas: dimensões e usos”, este plano de SD apresenta-se mais incompleto e superficial, pois suas instruções e prescrições muitas vezes são ambíguas e não apresentam em seu discurso um cuidado procedimental e conceitual, necessários à didática do professor de Geografia. Muitas vezes, as prescrições não apresentam justificativas para as escolhas didáticas e a linguagem utilizada é coloquial, que, se por um lado busca uma aproximação do seu leitor, por outro não demonstra a preocupação pedagógica que seria necessária para a confiabilidade em sua consistência, e que, em teoria, permitiria ao professor a segurança

teórica que é requerida para concretizar tais sugestões. O plano desta SD, ao contrário do outro plano que comentamos, não conversa diretamente com a reportagem e, mesmo considerando a leitura desta, não é possível esclarecer pontos que estão duvidosos do plano e que precisariam de mais informações para serem esclarecidos.

Classificação dos gêneros da SD3 e da SD4

A partir das informações contidas no Quadro 3.3 e no Quadro 3.4 sintetizamos no Quadro 4.3 e no Quadro 4.4 a classificação dos gêneros discursivos textuais utilizados em cada etapa de cada sequência, de acordo com as diferentes “modalidades” de gênero.

Quadro 4.3: Classificação de gêneros por etapa da SD3

		Oral	Escrito	Imagético	Multissemiótico
Etapas	1^a	➤ Roda de conversa	➤ -----	➤ Imagem	➤ -----
	2^a	➤ Roda de conversa	➤ Pesquisa em livros didáticos, publicações locais e sites	➤ -----	➤ -----
	3^a	➤ -----	➤ -----	➤ -----	➤ Mapas
	4^a	➤ -----	➤ Ficha de observação ➤ Pequeno texto	➤ -----	➤ Mapa

De acordo com o Quadro 4.3, podemos observar um total de oito gêneros sugeridos para o ensino de geografia na SD3, considerando a repetição de dois gêneros nas etapas (roda de conversa e uso de mapas). Destes, os gêneros de texto verbais e orais são a maioria, sete no total. A seguir disponibilizamos o Quadro 4.4, com a classificação de gêneros da SD4.

Quadro 4.4: Classificação de gêneros por etapa da SD4

		Oral	Escrito	Imagético	Multissemiótico
Etapas	1^a	➤ Exposição oral	➤ Quadro ➤ Quadro-síntese	➤ Imagem	➤ -----
	2^a	➤ -----	➤ Ficha de entrevista	➤ -----	➤ Planta da escola ➤ Vídeo
	3^a	➤ Ida a campo /entrevista	➤ Quadro	➤ -----	➤ -----
	4^a	➤ Exposição oral das representações	➤ Quadro ou Ficha de Entrevista	➤ -----	➤ Representação tridimensional com legenda
	5^a	➤ Apresentação coletiva ➤ Exposição oral de imagens	➤ -----	➤ Imagem	➤ Gráfico ➤ Pirâmide tridimensional com legenda
	6^a	➤ -----	➤ Textos jornalísticos	➤ -----	➤ -----

De acordo com o Quadro 4.4, podemos observar o uso de 14 gêneros diferentes para o ensino de Geografia no plano de SD4. Neste plano, observamos uma variação maior na modalidade dos gêneros utilizados, com exceção da modalidade imagética, que apenas está representada por um único gênero, imagem. Na modalidade oral, além da entrevista que deve ser realizada em campo, exposições ou apresentações orais são prescritas em três etapas diferentes da SD, assim como a sugestão de registro em quadro, na modalidade de gêneros escritos.

Objetivos e funções relacionados aos gêneros da SD3 e SD4

Para verificarmos como os gêneros estão considerados nas estratégias de ensino presentes nos planos das SDs, sintetizamos nos Quadros 5.3 e 5.4 os resultados referentes à classificação dos objetivos e funções relacionados aos gêneros de cada SD. Iniciamos pelo quadro referente à SD3:

Quadro 5.3: Classificação dos objetivos e funções relacionados aos gêneros da SD3

Quantidade total de gêneros utilizados: 8	Gênero como recurso	Gênero como produto mediado	Gênero como produto não mediado
Objetivo Não Especificado	3	0	0
Objetivo Explícito	3	0	1
Objetivo Implícito	1	0	0

Conforme os dados apresentados no Quadro 5.3, o plano da SD3 sugere utilizar de oito formas diferentes os gêneros prescritos. Destes, sete tem sua função sugerida como recurso para aprendizagem de conteúdos de Geografia em ações voltadas para processamento de informações e somente um gênero é sugerido como um produto da elaboração dos alunos, e apesar de ter seu objetivo de elaboração explicitado, o mesmo não possui nenhuma ação prescrita para mediar o processo de aprendizagem relacionada à sua elaboração.

Dos outros sete gêneros utilizados como recurso, somente três deles têm seu objetivo explicitado nas ações prescritas do plano de SD3, enquanto outros três gêneros não possuíam informações relativas ao objetivo de seu uso na SD. A seguir apresentamos os resultados referentes à classificação dos objetivos e funções relacionados aos gêneros da SD4.

Quadro 5.4: Classificação dos objetivos e funções relacionados aos gêneros da SD4

Quantidade total de gêneros utilizados: 21	Gênero como recurso	Gênero como produto mediado	Gênero como produto não mediado
Objetivo Não Especificado	4	2	3
Objetivo Explícito	3	2	2
Objetivo Implícito	4	0	1

De acordo com os dados apresentados no Quadro 5.4, o plano da SD4 prescreve ao professor que utilize gêneros de 21 formas diferentes. Dos 21, onze tem sua função sugerida como recurso para aprendizagem de conteúdos de Geografia e dez ações consideram a utilização de gêneros elaborados pelos alunos, sendo que apenas seis destas possuem orientações voltadas para a mediação do seu processo de elaboração.

Dos gêneros utilizados como recurso, somente três deles têm seu objetivo explicitado nas ações prescritas do plano de SD3, enquanto outros quatro gêneros não possuíam informações relativas ao objetivo de seu uso na SD e ainda quatro ações deixam o objetivo de uso dos gêneros implícito.

5.2.2 Planos de Sequência Didática SD5 E SD6 – Ensino Fundamental II

Os planos de sequência didática SD5 e SD6 foram selecionados diretamente do site da revista NOVA ESCOLA e foram elaborados pelo mesmo autor, Roberto Giansanti, apresentado pela revista como professor de Geografia, autor de livros didáticos para Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos e consultor educacional. Este autor é responsável pela consultoria a diversos planos de aula publicados no site da revista, assim como os professores acadêmicos Sueli A. Furlan e Jaime Oliva. Apresentamos a seguir a descrição das informações básicas dos planos publicados e suas principais características.

“Relações entre natureza e sociedade” (SD5)

O plano de aula SD5 “Relações entre natureza e sociedade” está disponível online¹³⁴ no site da revista e foi elaborado por Roberto Giansanti e foi elaborado com o objetivo de ser aplicado a qualquer dos anos do Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º). Como outros planos de aula voltados a este nível de ensino que estão publicados no site, este plano indica os conteúdos, o tempo de aula estimado (de quatro aulas) e a forma de avaliação, diferentemente dos planos de aula da SD7 e SD8, que são destinados ao Ensino Médio (analisados por nós na sequência das análises dos planos de SD5 e SD6).

São propostos como objetivos “*Ler, interpretar e produzir textos escritos e orais para compreender e explicar a espacialidade dos fenômenos em diferentes escalas*”. Podemos verificar aqui novamente um problema na linguagem utilizada na apresentação das informações básicas, considerando que o objetivo genérico “*explicar a espacialidade dos fenômenos em diferentes escalas*”, não indica qual é o fenômeno estudado em questão

¹³⁴ Disponível em: <http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/relacoes-entre-natureza-e-sociedade>. Acesso, dia 15/10/2016, às 15h00.

(portanto não indica a relação com conteúdos conceituais de Geografia). Aliás, não é esclarecido sequer como parte dos conteúdos que devem ser ensinados nesse plano – “Leitura e produção de textos informativos” e o estudo das “Dinâmicas da sociedade e da natureza e suas inter-relações”. Outro problema identificado está relacionado ao primeiro conteúdo, que trata de “textos informativos”, demonstrando o desconhecimento da necessidade da abordagem dos gêneros textuais, considerando-se que um “texto informativo” não é um gênero textual definido e pode ter diversas interpretações, inclusive um tratamento sem compromisso com a mediação de das características estáveis do gênero, que deveriam ser ensinadas aos alunos.

O plano está dividido em três etapas, porém não há uma introdução que apresente a proposta a ser desenvolvida na SD ao professor. Observamos, ao invés disso, a recorrência de uma série de instruções prescritas de forma direta e sucessiva, em meio a questionamentos sugeridos em cada ação proposta ao professor de Geografia. Entretanto o fator mais marcante do discurso deste plano é que ele sugere inúmeros procedimentos desprovidos de qualquer conteúdo e todas as atividades são, portanto, relativas.

“Fluxos populacionais entre estados e regiões brasileiras” (SD6)

O plano de aula “Fluxos populacionais entre estados e regiões brasileiras” está publicado online no site da revista¹³⁵ e também foi elaborado por Roberto Giansanti. Tem como objetivos: (i) “Identificar os principais fluxos populacionais entre estados e regiões brasileiras e compreender suas causas”; e (ii) “Elaborar, ler e interpretar gráficos sobre dinâmicas demográficas.”

Ele indica apenas um conteúdo para ser trabalhado na SD “Migrações - Dinâmica demográfica”, que consideramos ser genérico e incompleto, já que carece de mais informações que contextualizem de maneira objetiva o tipo de estudo da, considerando que este é um tema amplo da Geografia. Isso poderia ser feito através da indicação de um recorte espacial (migrações no Brasil, na América etc) e temporal (indicando quando, em que décadas ou século), por exemplo, o que facilitaria, inclusive, a escolha do plano pelo professor que busca no site materiais para suas aulas.

¹³⁵ Disponível em: <http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/fluxos-populacionais-entre-estados-e-regioes-brasileiras>. Acesso em 15/10/2016, às 15h00.

No campo de avaliação, o autor do plano solicita o exame da clareza e da organização dos textos escritos e orais e o modo de exposição dos resultados nas exposições (como pode ser observado no Quadro 2.3). Entretanto, mesmo ao longo das instruções prescritas ao professor nas etapas, não há observações sobre os critérios que poderiam ser utilizados para instrumentalizar o professor em sua mediação no processo com os alunos e, portanto, também não são indicados critérios que possam ser utilizados no processo de avaliação. Trataremos deste problema nas observações gerais do Quadro 3.6.

Apesar destas questões, em oposição ao plano da SD5, o autor apresenta textos que auxiliam a esclarecer, pelo menos, parte do conteúdo que deverá ser trabalhado na SD6, discutindo os elementos da dinâmica demográfica, as taxas de natalidade e de mortalidade e tratando brevemente do tratamento dado à análise das migrações.

Após os textos, o plano disponibiliza dois mapas de fluxos de migração interna no Brasil em dois períodos distintos e, em seguida, apresenta uma introdução ao tema abordado, que antecede as instruções prescritas das primeiras aulas. Em seguida, o autor apresenta as prescrições para as aulas das 1 e 2 etapas e sugere um modelo de exemplo para organizar as informações dos alunos em um gráfico. O plano encerra com as instruções finais e disponibiliza a seção “*Quer saber mais*”, com bibliografias de referência:

BIBLIOGRAFIA

Atlas do Brasil: disparidades e dinâmicas do território, de Hervé Théry e Neli A. de Mello. Edusp, 2005.

Espaço e modernidade: temas da geografia do Brasil, de Jaime Oliva e Roberto Giansanti. Atual, 199 (Seção 8 - A população e o espaço geográfico brasileiro).
Evolução demográfica, de Elza Berquó. In SACHS, I. et al. Brasil: um século de transformação. Companhia das Letras, 2001.

INTERNET

Dados sobre dinâmicas demográficas e fluxos migratórios podem ser encontrados no portal do IBGE. Examine em especial os Censos Demográficos e a Contagem de população. <http://www.ibge.gov.br>

Apresentamos, na página seguinte, o quadro comparativo com as informações básicas das sequências didáticas SD5 e SD6, e, em seguida, os Quadros 3.5 e 3.6 com suas respectivas análises.

Quadro 2.3: Informações gerais das SDs

Planos de SD	SD5: “Relações entre natureza e sociedade”	SD6: Fluxos populacionais entre estados e regiões brasileiras
Anos	➤ 6º, 7º, 8º e 9º	➤ 6º e 7º
Tempo estimado	➤ 4 aulas	➤ 3 aulas
Material necessário	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Jornais ➤ Revistas ➤ Computadores com acesso à internet ➤ Cartolina ou papel kraft ➤ Cola ➤ Régua ➤ Tesoura ➤ Papel sulfite 	➤ Textos, quadro e mapas
Objetivos	➤ Ler, interpretar e produzir textos escritos e orais para compreender e explicar a espacialidade dos fenômenos em diferentes escalas.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar os principais fluxos populacionais entre estados e regiões brasileiras e compreender suas causas. ➤ Elaborar, ler e interpretar gráficos sobre dinâmicas demográficas.
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura e produção de textos informativos. ➤ Dinâmicas da sociedade e da natureza e suas inter-relações. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Migrações ➤ Dinâmica demográfica
Avaliação	➤ Considere a participação de cada estudante nas tarefas individuais e coletivas. Examine a clareza e a organização dos textos escritos e orais e o modo de exposição dos resultados nas apresentações. No texto individual, leve em conta a maneira como apresentam e discutem, bem como a correta apresentação e utilização das bases de dados, noções e conceitos.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promova uma avaliação coletiva dos resultados do trabalho e verifique as aprendizagens ocorridas de acordo com os objetivos estabelecidos inicialmente. ➤ Registre as observações feitas sobre a participação de cada um nos momentos de trabalho individual e coletivo. ➤ Considere também a qualidade e correção dos produtos finais apresentados e leve em conta eventuais desdobramentos da proposta de trabalho, como estudos sobre migrações de retorno, emigração de brasileiros ou adaptação de migrantes do campo nas grandes cidades.
Consultoria	➤ Roberto Giansanti, professor de Geografia, autor de livros didáticos para Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos e consultor educacional.	➤ Roberto Giansanti, professor de Geografia, autor de livros didáticos para Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos e consultor educacional.

Quadro 3.5 - Análise da SD5: “Relações entre natureza e sociedade”

ETAPA	AÇÕES PRESCRITAS	GÊNERO/ AÇÕES RELACIONADAS	CONTEÚDO DOS GÊNEROS	OBJETIVO DE USO/FUNÇÃO DO GÊNERO/DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÕES
<p>1ª ETAPA:</p> <p>Sem descrição da proposta geral da etapa</p>	<p>A1- Pergunte aos alunos como se dá a relação entre sociedade e natureza. As ações do homem geram impactos no meio ambiente? De que tipo?</p> <p>A2 – Anote as respostas no quadro.</p> <p>A3 - Observe se eles mencionam enchentes, desmatamentos e desmoronamentos, entre outros.</p> <p>A4 - Divida a turma em grupos e distribua jornais e revistas para todos.</p> <p>A5 – Proponha que leiam e selecionem reportagens, artigos e editoriais sobre problemas que envolvem as relações humanas com a natureza. O caso das cheias dos rios Pinheiros e Tietê, em São Paulo, é exemplar e pode ser explorado em diversos aspectos (...)**</p> <p>A6 - Após ler diversos textos, identificando onde, quando, como se dá o problema e quais são as pessoas e instituições envolvidas, cada grupo escolhe um campo de pesquisa.</p>	<p>G1: Registro no quadro (A1, A2, A3)</p> <p>G2: reportagens* (A4, A5, A6)</p> <p>G3: artigos* (A4, A5, A6)</p> <p>G4: editoriais* (A4, A5, A6)</p>	<p>G1: respostas dos alunos.</p> <p>G2: “sobre problemas que envolvem as relações humanas com a natureza”</p> <p>G3: idem</p> <p>G4: idem</p>	<p>G1: N.E./RECURSO</p> <p>G2: I./RECURSO: Leitura “sobre problemas que envolvem as relações humanas com a natureza”</p> <p>G3: idem</p> <p>G4: idem</p>	<p>OBS.1: As instruções são prescritas sucessivamente e não estão organizadas por atividades. Além disso, não é apresentada nenhuma justificativa em relação à relevância do que é proposto, o que não favorece uma prática de ensino contextualizada.</p> <p>*OBS.2: estes gêneros devem ser selecionados pelos alunos nos suportes jornais e revistas que foram distribuídos.</p> <p>**OBS.3: O autor do plano de SD passa a explicar os exemplos que podem ser dados, com a finalidade de ilustrar a proposta de sua prescrição.</p>

<p>2ª ETAPA:</p> <p>Sem descrição da proposta geral da etapa</p>	<p>A1- Com base nos textos escolhidos, os grupos devem identificar e analisar os elementos naturais e sociais envolvidos, as intervenções humanas e seus efeitos para o equilíbrio do local.</p> <p>A2 – Leve a garotada até a biblioteca e o laboratório de informática para pesquisar mais sobre os temas escolhidos.</p> <p>A3 - Oriente a consulta a livros e atlas e a portais confiáveis e atualizados.</p> <p>A4 - Questione se os problemas listados ocorrem em outros lugares, regiões e países e se é possível analisar a extensão dos fenômenos em diferentes escalas. Nesse caso, peça comparações.</p>	<p>G1: Textos escolhidos* (A1)</p> <p>G2: Livros** (A2, A3, A4)</p> <p>G3: Atlas** (A2, A3, A4)</p> <p>G4: Portais de sites da internet ** (A2, A3, A4)</p>	<p>G1: “sobre problemas que envolvem as relações humanas com a natureza”</p> <p>G2: “sobre os temas escolhidos” (dos grupos de pesquisa)</p> <p>G3: Idem.</p> <p>G4: Idem.</p>	<p>G1: E./RECURSO: “Com base nos textos escolhidos, os grupos devem identificar e analisar os elementos naturais e sociais envolvidos.”</p> <p>G2: E./RECURSO: “para pesquisar mais sobre os temas escolhidos”.</p> <p>G3: Idem.</p> <p>G4: Idem.</p>	<p>*OBS.1: A referência aos textos em A1 está ambígua: não está claro a que textos o autor do plano de SD se refere, se são os próximos textos que serão escolhidos nesta etapa, ou se são os textos escolhidos na etapa anterior.</p> <p>**OBS.2: Na realidade, estes são suportes para outros textos, mas o plano deixa livre para a escolha dos alunos.</p> <p>OBS.3: Nesta etapa, as instruções continuam sendo prescritas sucessivamente, sem organização por atividades e sem contextualização.</p>
---	---	---	--	---	--

<p>3ª ETAPA: Sem descrição da proposta geral da etapa</p>	<p>A1- As reportagens e os dados servirão para a elaboração de cartazes informativos. A2 - Cada grupo deve coletar também imagens diversas (fotos, ilustrações, mapas e esquemas gráficos). A3 - Assim, textos e imagens, dispostos sobre cartolina ou papel kraft, podem receber título, legendas e explicações. A4 - Destaque a importância de indicar as fontes. A5 - Os cartazes serão usados em apresentações para a classe.</p>	<p>G1: Reportagem (A1) G2: Imagem* (A2, A3) G3: Cartaz (A3, A4 e A5) G4: Apresentação oral (A5)</p>	<p>G1: “sobre os temas escolhidos” (dos grupos de pesquisa) G2: fotos, ilustrações, mapas e esquemas gráficos das reportagens. G3: dados e imagens das reportagens selecionadas pelos alunos. G4: explicações sobre os cartazes elaborados pelos alunos</p>	<p>G1: E./RECURSO: “para a elaboração de cartazes informativos” G2: N.E./RECURSO G3: I./PROD/N.M. “os cartazes serão utilizados em apresentações para a classe” G4: N.E./PROD/N.M.</p>	<p>*OBS.1: Na realidade, o autor se refere a vários tipos textuais semióticos e multissemióticos: “fotos, ilustrações, mapas e esquemas gráficos”. OBS.2: As prescrições (Em A1, A2, A3, A4 e A5) continuam sem orientações relativas à relevância e ao significado do que está sendo proposto para ensinar os alunos. Não é possível identificar a relevância pedagógica desta atividade para a aprendizagem conceitual em Geografia.</p>
--	--	--	--	---	---

<p>4ª ETAPA:</p> <p>Sem descrição da proposta geral da etapa</p>	<p>A1- Para as exposições, é importante que cada grupo elabore um roteiro com introdução ao tema, motivações do grupo para a investigação, textos explicativos para cada aspecto do problema, a distribuição das falas dos integrantes e a ordem da apresentação.</p> <p>A2 - Ao longo das apresentações, peça explicações sobre a escolha das imagens e faça perguntas que levem à reflexão.</p> <p>A3 - Ao fim, reserve um tempo para o debate coletivo, destacando os principais resultados e conclusões.</p> <p>A4 - Sugira que os grupos encarreguem um colega de anotar os nomes e a ordem de quem vai falar.</p> <p>A5 - Cada um deve registrar as considerações para, depois, escrever um texto individual* sobre as relações natureza-sociedade em diferentes escalas.</p>	<p>G1: Exposição oral (também chamada de apresentação)* (A1, A2)</p> <p>G2: Roteiro (A1, A2)</p> <p>G3: Debate coletivo (A3, A4, A5)</p> <p>G4: Registro individual (A3, A4, A5)</p> <p>G5: Texto individual* (A5)</p>	<p>G1: Temas de pesquisa escolhidos pelos alunos</p> <p>G2: “roteiro com introdução ao tema, motivações do grupo para a investigação, textos explicativos para cada aspecto do problema, a distribuição das falas dos integrantes e a ordem da apresentação”</p> <p>G3: Resultados e conclusões dos grupos</p> <p>G4: Considerações do debate</p> <p>G5: “Relações natureza-sociedade em diferentes escalas”</p>	<p>G1: N.E./PROD./M.</p> <p>G2: I./PROD. /M. para organizar a apresentação</p> <p>G3: I. /RECURSO destacando os principais resultados e conclusões</p> <p>G4: E./PROD/N.M. “para, depois, escrever um texto individual”</p> <p>G5: N.E./PROD./N.M.</p>	<p>OBS.1: Nesta etapa são propostas diferentes formas de produção dos alunos, porém, todas sem apresentar justificativas de sua relevância pedagógica e, portanto, sem apresentar o significado de cada produção realizada para o desenvolvimento do tema ensinado.</p> <p>*OBS.2: O objetivo de escrita do texto individual não é especificado.</p> <p>OBS.3: Concluímos que este plano de SD está baseado em uma série de instruções genéricas. Além disso, não apresenta conteúdo pedagógico ou próprio da conceitualização em Geografia.</p>
---	--	---	---	---	---

Observações gerais do Quadro 3.5

O Quadro 3.5 demonstra, primeiramente, duas características que se destacam neste plano: a ausência de organização das ações prescritas ao professor em atividades didáticas delimitadas e a ausência de definição dos conteúdos que devem ser trabalhados pelo professor de Geografia. O plano é marcado pelo levantamento de conhecimentos prévios e seu “ritmo” é dado pela condução do trabalho espontâneo dos alunos através da busca de informações em diferentes materiais e, a partir do qual, o professor deve conduzir discussões. O que nos leva a concluir que sem apresentar justificativas que norteiem o professor em relação à relevância do que é proposto, este tipo de prescrição simplesmente não favorece o desenvolvimento de uma prática de ensino que seja contextualizada.

Poderíamos até, à princípio, considerar essa metodologia um aspecto positivo se fosse baseada naquela que é conhecida como “aprendizagem por descoberta”, caso fosse observado qualquer referência feita ao professor que se remetesse aos fundamentos da psicologia da aprendizagem, como a de Jerome Bruner, por exemplo. Entretanto, não é este o caso que se verifica aqui. Na realidade, nem referência a fundamentos da psicologia e nem a fundamentos da Geografia são mencionados em qualquer instrução dada ao professor.

Até a última etapa, observamos que as instruções continuam sendo prescritas sucessivamente, sem organização por atividades e sem contextualização. As prescrições em A1, A2, A3, A4 e A5, na terceira etapa, continuam sem orientações relativas à relevância e ao significado do que está sendo proposto para ensinar os alunos. Não é possível identificar a relevância pedagógica desta atividade para a aprendizagem conceitual em Geografia. Além disso, verificamos a recorrência de instruções confusas e ambíguas, com em A1, da segunda etapa, na qual não é esclarecido ao leitor a que textos o autor do plano de SD está se referindo, se seriam os próximos textos escolhidos naquela etapa, ou se seriam os textos escolhidos na etapa anterior. Na quarta etapa são propostas diferentes formas de produção dos alunos, porém, todas sem apresentar justificativas de sua relevância pedagógica e, portanto, sem apresentar o significado de cada produção realizada para o desenvolvimento do tema ensinado, assim como o objetivo de escrita do texto individual que também não é informado.

Quadro 3.6 - Análise da SD6: “Fluxos populacionais entre estados e regiões brasileiras”

ETAPA	AÇÕES PRESCRITAS	GÊNERO/ AÇÕES RELACIONADAS	CONTEÚDO DOS GÊNEROS	OBJETIVO DE USO/FUNÇÃO DO GÊNERO/DESCRIÇÃO DO OBJETIVO	OBSERVAÇÕES
<p>1ª ETAPA:</p> <p>Primeira e segunda aulas</p> <p>“proponha aos alunos que examinem inicialmente os mapas que mostram as migrações internas do país em dois momentos: de 1970 e 1980 e após 1991”</p>	<p>A1 - Para compreender alguns elementos dos fluxos migratórios no Brasil, proponha aos alunos que examinem inicialmente os mapas que mostram as migrações internas do país em dois momentos: de 1970 e 1980 e após 1991.*</p> <p>A2 - Eles poderão verificar algumas mudanças importantes. No primeiro período, sobressaem os fluxos de longa distância (...) No segundo período, os fluxos são multidirecionais e de curta distância(...) O segundo mapa denota também as migrações de retorno no sentido Sudeste-Nordeste.</p> <p>A3 - A partir dessas informações, proponha que os estudantes investiguem os percursos e deslocamentos realizados por país, avós e outros familiares. **</p> <p>A4 - Converse informalmente com a turma sobre as origens de cada um e as histórias de deslocamentos de suas famílias.</p> <p>A5 – Para mobilizá-los, você pode promover a audição de canções brasileiras, como Lamento Sertanejo (Gilberto Gil & Dominginhos), ou a</p>	<p>G1: Mapa temático (A1, A2)</p> <p>G2: Pesquisa/entrevista* (A3, A6, A7)</p> <p>G3: Conversa informal (A4)</p> <p>G4: Canção (A5)</p> <p>G5: Quadro (pintura) (A5)</p>	<p>G1: “fluxos migratórios no Brasil”</p> <p>G2: (A3) “A partir dessas informações, proponha que os estudantes investiguem os percursos e deslocamentos realizados por país, avós e outros familiares”</p> <p>(A6) “é importante que eles conversem com os familiares* e procurem conhecer melhor os movimentos realizados por essas pessoas, lugares de origem e destino e causas para o deslocamento.”</p>	<p>G1: E/RECURSO: “Para compreender alguns elementos dos fluxos migratórios no Brasil”</p> <p>G2: I/RECURSO: “procurem conhecer melhor os movimentos realizados por essas pessoas, lugares de origem e destino e causas para o deslocamento”</p> <p>G3: N.E/RECURSO</p> <p>G4: E/RECURSO: “Para mobilizá-los”</p> <p>G5: E/RECURSO: “Para mobilizá-los”</p>	<p>*OBS.1: A instrução A1 está relacionada ao uso do mapa oferecido no Plano de Aula – verificar na seção de anexos.</p> <p>**OBS.2: Na A3 fica subentendido que a atividade proposta é uma pesquisa: “A partir dessas informações, proponha que os estudantes investiguem os percursos e deslocamentos realizados por país, avós e outros familiares”. Na A6, o autor do plano se refere a uma conversa, porém o intuito é de aprofundar o conhecimento sobre os movimentos migratórios recolhendo novas informações através da realização de pesquisa ou de entrevista com familiares e amigos.</p>

<p>observação do quadro Retirantes, de Candido Portinari.</p> <p>A6 - Em seguida, é importante que eles conversem com os familiares* e procurem conhecer melhor os movimentos realizados por essas pessoas, lugares de origem e destino e causas para o deslocamento.</p> <p>A7- Para os alunos cujas famílias estão assentadas no mesmo lugar há pelo menos três gerações, pode-se partir para recolher dados de familiares de amigos, vizinhos ou membros da comunidade.</p>		<p>G3: “<i>canções brasileiras, como Lamento Sertanejo (Gilberto Gil & Dominginhos)</i>”</p> <p>G4: “<i>quadro Retirantes, de Candido Portinari</i>”</p>		
--	--	--	--	--

<p>2ª ETAPA:</p> <p>Proponha uma organização dos dados levantados pelos alunos em um gráfico de barras</p>	<p>A1- Proponha uma organização dos dados levantados pelos alunos em um gráfico de barras (linhas ou colunas) que destaque os lugares de origem e destino do universo de pessoas pesquisadas.</p> <p>A2 – Em papel quadriculado, serão registrados os resultados (nº de alunos X Estado de origem).</p> <p>A3 - Adote o padrão "cada quadrícula, uma pessoa".</p> <p>A4 - Organize a anotação do número de alunos originários de cada Estado - que formarão as colunas ou linhas do gráfico.</p> <p>A5 – Faça uma discussão coletiva sobre os resultados obtidos.</p> <p>A6 - Junto com os alunos, assinale os Estados e regiões com maior número de migrantes.</p> <p>A7- Discuta as causas mais freqüentes dos deslocamentos e as dificuldades ou oportunidades encontradas no lugar de destino (trabalho, moradia, relações sociais etc).</p> <p>A8- É importante também discutir e estabelecer relações entre os movimentos migratórios e os processos de urbanização ocorridos no país.</p> <p>A9 – Em seguida, elabore no quadro-de-giz uma síntese com as principais conclusões.</p> <p>A10 – Peça a todos que registrem os resultados.</p>	<p>G1: Gráfico de barras (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8)</p> <p>G2: Discussão coletiva (A5, A6, A7, A8)</p> <p>G3: Síntese no quadro de giz (A9)</p> <p>G4: Registro individual (A10)</p>	<p>G1: os lugares de origem e destino do universo de pessoas pesquisadas</p> <p>G2: “sobre os resultados obtidos”</p> <p>G3: “síntese com as principais conclusões”</p> <p>G4: Resultados da pesquisa</p>	<p>G1: E/PROD/M.</p> <p><i>“organização dos dados levantados pelos alunos em um gráfico de barras (linhas ou colunas) que destaque os lugares de origem e destino do universo de pessoas pesquisadas”</i></p> <p>G2: I/RECURSO: <i>“assinale os Estados e regiões com maior número de migrantes. Discuta as causas mais freqüentes dos deslocamentos e as dificuldades ou oportunidades encontradas no lugar de destino.”</i></p> <p>G3: N.E/RECURSO</p> <p>G4: N.E/RECURSO</p>	<p>OBS.1: A proposta de elaborar o gráfico de barras está organizada detalhadamente através das instruções A1, A2, A3, A4. Entretanto faltaram informações para que o professor possa atuar de forma mais contextualizada em A5, A6, A7, A8, A9 e A10, considerando a mediação necessária à leitura e discussão de dados do gráfico elaborados, visando cumprir com os objetivos da SD: I) Identificar os principais fluxos populacionais entre estados e regiões brasileiras e compreender suas causas; II) Elaborar, ler e interpretar gráficos sobre dinâmicas demográficas. Portanto, faltou articular as instruções ao professor de forma mais objetiva.</p>
---	--	--	---	---	--

Observações gerais da análise do Quadro 3.6

O Quadro 3.6 reitera a discussão realizada a partir da análise do Quadro 3.5, pois encontramos novamente a proposta de um ensino de Geografia reduzido e, no mínimo, fragilizado em seu discurso, marcado por instruções ambíguas e propostas confusas, que não oferecem ao professor e seus alunos a possibilidade de construir nas aulas a aprendizagem requerida dos métodos de análise de acordo com a complexidade envolvida nos fenômenos espaciais que são propostos como objeto de estudo.

Ambos os planos não propõem atividades organizadas, apenas uma série de instruções sucessivas. Além deste problema, os planos não indicam atividades que envolvam uma leitura mediada que favoreça a aprendizagem conceitual de maneira mais consistente e contextualizada, ainda que seja parte de seus objetivos a aprendizagem da leitura e da escrita de diferentes gêneros. Ao sugerirem a atuação do professor sobre atividades que consistem basicamente no trabalho espontâneo dos alunos, os planos de SD deixam de oferecer a possibilidade de trabalhar com problemas de forma contextualizada e complexa.

Quando o professor fica sujeito a mediar uma série de informações trazidas aleatoriamente sobre tantas abordagens possíveis – como as que emergem nas pesquisas em materiais midiáticos como os sugeridos (reportagens, artigos e editoriais) – e estabelecer correlações com informações levantadas do plano empírico – com seus familiares, amigos e conhecidos – ele perde a possibilidade de focar no desenvolvimento de questões mais profundas e relevantes, e, com isso, o espaço de sua aula pode se tornar confuso e subjetivo. Aparentemente, o autor do plano de SD idealiza situações que estariam de acordo com alunos ideais – organizados, disciplinados, com pensamento objetivo, com alto funcionamento cognitivo etc., que não estão de acordo com a diversidade existente no plano da realidade em que deve ser levado em conta as subjetividades dos alunos.

Além disso, para que a realização deste trabalho fosse possível, seria necessário incluir atividades voltadas para a articulação das discussões realizadas e para sintetizar mapa conceituais, e esclarecer pontos que possam estar confusos etc. Por fim, nos resta lembrar que para tornar este processo eficiente, o professor não pode restringir o desenvolvimento deste tema a apenas a três aulas, como é indicado no plano.

Classificação dos gêneros da SD5 e da SD6

A partir das informações contidas nos Quadros 3.5 e 3.6, sintetizamos as informações relacionadas para classificar os gêneros discursivos textuais utilizados em cada etapa de cada sequência, de acordo com as diferentes “modalidades” de gênero.

Quadro 4.5: Classificação de gêneros por etapa da SD5

		Oral	Escrito	Imagético	Multissemiótico
Etapas	1^a	➤ -----	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Registro no quadro ➤ Reportagem (de revista ou jornal) ➤ Artigo (de revista ou jornal) ➤ Editorial (de revista ou jornal) 	➤ -----	➤ ----- -
	2^a	➤ -----	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Texto escolhido de reportagem, artigo ou editorial* ➤ Livro* 	➤ ----- -	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atlas* ➤ Portal de site
	3^a	➤ Apresentação oral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reportagem ➤ Cartaz 	➤ Imagem	➤ -----
	4^a	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Exposição oral ➤ Debate coletivo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Roteiro de apresentação ➤ Registro individual* ➤ Texto individual 	➤ -----	➤ ----- -

De acordo com o Quadro 4.5, podemos observar a utilização de quatorze gêneros sugeridos para o ensino de geografia na SD5, considerando a repetição de dos gêneros “Apresentação oral” (que também é chamada de “exposição oral”) e dos textos selecionados ou de reportagens ou de artigos ou de editoriais ao longo das etapas. Dos gêneros utilizados a modalidade dos escritos se destaca como maioria presente em todas as etapas, utilizados por onze vezes na SD5. A seguir disponibilizamos o Quadro 4.6, com a classificação dos gêneros utilizados na SD6.

Quadro 4.6: Classificação de gêneros por etapa da SD6

		Oral	Escrito	Imagético	Multissemiótico
Etapa s	1^a	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pesquisa/entrevista ➤ Conversa informal ➤ Canção 	➤ -----	➤ Quadro de pintura	➤ Mapa temático
	2^a	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Discussão coletiva 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Síntese no quadro de giz ➤ Registro individual 	➤ ----- -	➤ Gráfico de barras

De acordo com o Quadro 4.6, primeiramente observamos que em apenas três aulas divididas em duas etapas o plano prescreve a utilização de nove gêneros para ensinar fluxos de migração na SD5. Dos nove, nenhum gênero se repete e, desta vez, verificamos uma distribuição menos desigual das modalidades de gêneros utilizados: quatro orais, dois escritos, um imagético e dois multissemióticos. Apesar desta SD apresentar um uso significativo de gêneros orais, não podemos afirmar que seus procedimentos considerem relevante o ensino mediado da oralidade – por exemplo, instruções voltadas para organizar as falas dos alunos e as formas de se apresentarem – já que não há instruções prescritas com esta finalidade.

Objetivos e funções relacionados aos gêneros das SDs

Apresentamos a seguir no Quadro 5.5 e no Quadro 5.6 a classificação dos objetivos e funções relacionados aos gêneros das SD5 e SD6, a partir dos quais verificamos como o tratamento da finalidade de uso dos gêneros aparece nas estratégias de ensino presentes nos planos de cada uma dessas SDs.

Quadro 5.5: Classificação dos objetivos e funções relacionados aos gêneros da SD5

Quantidade total de gêneros envolvidos: 17	Gênero como recurso	Gênero como produto mediado	Gênero como produto não mediado
Objetivo Não Especificado	2	1	2
Objetivo Explícito	5	0	2
Objetivo Implícito	4	1	0

Os dados apresentados no Quadro 5.5 indicam que o plano da SD5 prescreve 17 formas diferentes de utilizar os gêneros envolvidos ao longo apenas de 4 aulas. Do total, onze têm sua função sugerida como recurso para aprendizagem de conteúdos de Geografia em ações voltadas para processamento de informações. Por seis vezes é solicitada a elaboração de gêneros como produto dos alunos. Dentre esses, apenas duas vezes a elaboração do gênero é mediada, porém com a ressalva de que em uma delas o objetivo de uso deste gênero (exposição ora dos alunos na 4ª etapa) não é especificado ao professor e em outra o objetivo de uso do gênero roteiro de apresentação está, pelo menos, implícito. Das quatro vezes em que é solicitada a elaboração de gêneros por alunos sem mediação, metade delas tem seu objetivo explicitado e metade não. Ou seja, verifica-se um descuido muito grande na prescrição de utilização dos diferentes gêneros ao longo da SD por parte da publicação da revista.

Quadro 5.6: Classificação dos objetivos e funções relacionados aos gêneros da SD6

Quantidade total de gêneros envolvidos: 9	Gênero como recurso	Gênero como produto mediado	Gênero como produto não mediado
Objetivo Não Especificado	3	0	0
Objetivo Explícito	3	1	0
Objetivo Implícito	2	0	0

Os dados apresentados no Quadro 5.6 indicam a prescrição de nove formas diferentes de utilizar os gêneros envolvidos nas três aulas da SD6. Desses, oito têm sua função sugerida como recurso para aprendizagem de conteúdos de Geografia e apenas uma vez é prescrita a elaboração de gênero como produto dos alunos, no caso o gráfico de barras, para o qual, pelo menos, o autor do plano de SD explica sua finalidade ao professor em suas instruções. Entretanto continuamos verificando um uso excessivo de gêneros em um plano de apenas três aulas como este da SD6.

5.2.3 Planos de Sequência Didática SD7 e SD8 – Ensino Médio

Os planos de sequência didática SD7 e SD8 foram selecionados diretamente do site da revista NOVA ESCOLA e apresentam alguns aspectos comuns entre si, mas que os diferenciam dos outros planos de SD do Ensino Fundamental. Ambos utilizam reportagens da Revista Veja como material necessário e não indicam ao professor o tempo estimado de desenvolvimento da SD, o conteúdo envolvido e nem a forma de avaliação do trabalho proposto com os alunos, três informações básicas que pertencem ao quadro de informações usualmente apresentado nos planos publicados da revista NOVA ESCOLA. Apresentamos, a seguir, a descrição das informações básicas dos planos publicados e suas principais características.

Use o *Google Maps* para estudar cartografia (SD7)

O plano de aula “Use o “*Google Maps* para estudar cartografia” foi elaborado por Roberto Giansanti, mesmo autor do plano de SD5, já analisado. O plano está disponível somente online¹³⁶ no site da revista e tem parceria com a revista *Veja*, pois faz indicação de uso de uma reportagem publicada como material necessário através do link de acesso oferecido ao clicar no nome do texto – [Do espaço à loja da esquina](#). Entretanto, ao clicar sobre este link, o site da *Veja* oferece outra reportagem – “*Para 2008, papa Bento XVI fala sobre ameaças*”¹³⁷. O plano possui o slogan da *Veja na sala de aula*, como um link de acesso a um site da *Veja*, porém, que atualmente, está indisponível ao internauta.

Diferentemente de outros planos de SD acessados, este plano não tem indicação nem dos conteúdos trabalhados, nem da quantidade de aulas previstas e nem de avaliação a ser realizada. Além disso, apresenta em sua 1ª etapa uma *Introdução* sobre o tema ao e oferece links de acesso do *Google Maps* (maps.google.com) e do *MSN* (www.virtualearth.com) como possibilidades para trabalhar em aula com alunos. Ao final do texto introdutório, as instruções

¹³⁶ Disponível em: <http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/use-o-google-maps-para-estudar-cartografia>. Acesso 15/10/2016, às 15h.

¹³⁷ Reportagem disponível no site na data de acesso: 15/10/2016, às 15h.

para atuação em sala de aula são apresentadas diretamente, sem nenhuma transição no texto, como pode ser observado abaixo:

Desenvolvimento

1ª etapa

Introdução

No final da década de 1990, o uso dos computadores e o acesso à internet já eram realidades tão corriqueiras que pouca gente se lembra de como era possível fazer alguma coisa sem o auxílio dessas ferramentas. Naquela época, o filósofo francês Pierre Lévy, um respeitado estudioso da chamada cibercultura, destacou o extraordinário potencial de comunicação e informação da rede mundial de computadores. O texto de VEJA anuncia que a última novidade da web são os atlas digitais, programas lançados pelo Google (maps.google.com) e pelo MSN (www.virtualearth.com), que ajudam o internauta a localizar endereços residenciais e pontos de comércio de seu interesse. Ambos certamente vão revolucionar as diversas áreas do ensino, da pesquisa, da difusão de informação e, claro, da prestação de serviços - propósito maior para o qual nasceram. Afinal, basta um clique no mouse para visualizar de perto quarteirões, ruas e casas em grandes metrópoles, enxergar detalhes exuberantes do relevo, vegetação e hidrografia dos continentes e se deleitar com cenários históricos, como a Muralha da China e as pirâmides do Egito. Como a turma só tem a ganhar com a novidade, explore as diversas possibilidades de uso dos atlas digitais e lembre como a cartografia é importante para entendermos o mundo. Leve a turma para o laboratório de informática e acesse os endereços indicados acima.

Aparentemente, devido ao seu único objetivo de “*Estudar cartografia a partir de ferramentas digitais*”, este plano de aula presta ao professor uma prescrição de caráter exploratório, em que não há o mesmo tipo de preocupação didática que pode ser observado nos planos do ensino fundamental, nos quais é esclarecido ao professor a finalidade das atividades propostas. E, portanto, o plano desta SD contém explicações apenas relativas a uma contextualização mínima sobre a cartografia na internet, seguida de instruções diretas que podem ser seguidas simplesmente como parte de uma receita à título de curiosidade de seus alunos, como fica subentendido na oração: “*Como a turma só tem a ganhar com a novidade, explore as diversas possibilidades de uso dos atlas digitais e lembre como a cartografia é importante para entendermos o mundo.*”

Importância e características das informações obtidas por satélites” (SD8)

O plano de aula “*Importância e características das informações obtidas por satélites*” foi elaborado pelo geógrafo Heliton Gomes Duarte e também está disponível online¹³⁸ no site da revista. Este plano, como o da SD7, indica como material necessário o uso de reportagem publicada da Veja, e oferece o link com o nome do texto que de ser acessado para leitura – [Luzes na Amazônia](#). Mais uma vez, ao clicar sobre este link¹³⁹, o site da Veja oferece outra reportagem – “*Para 2008, papa Bento XVI fala sobre ameaças*” e o link de acesso ao “*Veja na sala de aula*” também está indisponível.

O plano da SD8, também não indica conteúdos, tempo estimado ou forma de avaliação. Apresenta um texto introdutório sobre a importância das imagens de satélite no monitoramento da Floresta Amazônica e instruções gerais para a SD. Portanto, mais uma vez observamos um plano sem preocupação com o esclarecimento da finalidade pedagógica das atividades que são prescritas ao professor, apresentando informações que ressaltam a importância da reportagem para tratar do gênero imagem de satélite, já que é este o seu objetivo principal: “*Examinar as características e a importância das informações obtidas por meio de satélites.*”

Copiamos abaixo o texto de introdução apresentado como parte da 1ª Etapa da SD8. É interessante notar que o discurso presente nesta introdução tem características e “ritmo” de uma reportagem e não é possível discernir se é de autoria do plano ou se foi retirado da própria reportagem da Veja, como nas seguintes orações: “*A reportagem de VEJA mostra que agora, com a ajuda de imagens obtidas por satélite, é possível localizar os principais focos de desmatamento. E traz ainda uma revelação insuspeita graças ao processamento especial de fotos noturnas.*”

¹³⁸ <http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/importancia-e-caracteristicas-das-informacoes-obtidas-por-satelites...>, acesso em 15/10/2016, às 15:30 min.

¹³⁹ Acesso dia 15/10/2016, às 15:30 min.

Desenvolvimento

1ª etapa

Introdução

Muito já se noticiou sobre as formas de devastação da Amazônia. O processo mais comum é o uso do fogo, sucedido pelo corte de madeiras nobres em áreas de difícil acesso e nas imensas propriedades rurais. Isso impedia uma fiscalização rigorosa da área por parte dos órgãos governamentais e mantinha à distância eventuais "ações bisbilhoteiras" das ONGs (organizações não-governamentais). A reportagem de VEJA mostra que agora, com a ajuda de imagens obtidas por satélite, é possível localizar os principais focos de desmatamento. E traz ainda uma revelação insuspeita graças ao processamento especial de fotos noturnas. Ao contrário do que ocorre na formação clássica das cidades, que se faz motivada pelo desenvolvimento industrial, a urbanização na maior floresta tropical do mundo vem acompanhando as áreas devastadas. Trata-se de leitura mais do que recomendada para seus alunos. A pertinência do assunto e os recursos tecnológicos envolvidos no mapeamento da região justificam uma abordagem transversal em classe.

Utilizando mapas, faça uma relação entre a extrema urbanização na área litorânea brasileira e as concentrações industriais. Reforce os aspectos históricos e o modelo econômico agroexportador nacional e, posteriormente, de industrialização secundária, que configuram o atual mapa.

Após a terceira etapa do plano de aula, vem uma seção em destaque, denominada “Um lugar no Guinness”, com novas instruções relacionadas à proposição da leitura de outra reportagem, “*Gigante Adormecido*”, mas sem qualquer indicação do local de publicação da reportagem. Mais uma vez, podemos observar o descuido com a apresentação das informações necessárias à compreensão do plano proposto ao professor, o que compromete uma execução objetiva e planejada da própria SD que seria desenvolvida.

O plano da SD8 é encerrado com a seção “*Veja também*”, na qual são propostas outras opções de leituras, a partir de recomendações bibliográficas e de um links do IBGE para consulta na internet.

BIBLIOGRAFIA

Amazônia Monopólio, Expropriação e Conflitos, Ariovaldo U. de Oliveira, Ed. Papyrus, tel.: (19) 3272.4500

Espaço e Modernidade, Temas da Geografia Mundial, J. Oliva e R. Giansanti, Ed. Atual, tel.: (11) 3613-3000

INTERNET

[IBGE](#)

Na próxima página apresentamos o Quadro 2.4 com as informações das sequências didáticas SD7 e SD8 e, em seguida, os quadros de análise discursiva com as informações de cada etapa das mesmas sequências.

Quadro 2.4: Informações gerais das SDs

Planos de SD	SD7: Use o Google Maps para estudar cartografia	SD8: Importância e características das informações obtidas por satélites
Anos	➤ 1º, 2º, 3º do Médio	➤ 1º, 2º, 3º do Médio
Tempo estimado	➤ Não indica	➤ Não indica
Material necessário	➤ Reportagem da Veja “Do espaço à loja de esquina”	➤ Reportagem da Veja: “Luzes na Amazônia”
Objetivos	➤ Estudar cartografia a partir de ferramentas digitais	➤ Examinar as características e a importância das informações obtidas por meio de satélites.
Conteúdos	➤ Não indica	➤ Não indica
Avaliação	➤ Não indica	➤ Não indica
Consultoria	➤ Roberto Giansanti, professor de Geografia, autor de livros didáticos para Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos e consultor educacional.	➤ Heliton Gomes Duarte, geógrafo, de São Paulo

Quadro 3.7 - Análise da SD7: “Use o Google Maps para estudar cartografia”

ETAPA	AÇÕES PRESCRITAS	GÊNERO/ AÇÕES RELACIONADAS	CONTEÚDO DOS GÊNEROS	OBJETIVO DE USO/FUNÇÃO DO GÊNERO/DESCRIÇÃO DO OBJETIVO	OBSERVAÇÕES
<p>1ª ETAPA:</p> <p><i>“explore as diversas possibilidades de uso dos atlas digitais e relembre como a cartografia é importante para entendermos o mundo”</i></p>	<p>A1- (...) explore as diversas possibilidades de uso dos atlas digitais e relembre como a cartografia é importante para entendermos o mundo.</p> <p>A2 - Leve a turma para o laboratório de informática e acesse os endereços indicados acima.*</p>	<p>G1: Atlas digital (A1)</p> <p>G2: Google Maps (A1, A2) (maps.google.com)</p> <p>G3: MSN (A1, A2) (www.virtualearth.com)</p>	<p>G1, G2, G3:</p> <p>Não indica conteúdo específico.</p> <p><i>“explore as diversas possibilidades de uso dos atlas digitais e relembre como a cartografia é importante para entendermos o mundo”</i></p>	<p>G1, G2, G3:</p> <p>I/RECURSO:</p> <p><i>“explore as diversas possibilidades de uso dos atlas digitais e relembre como a cartografia é importante para entendermos o mundo”</i></p>	<p>OBS.1: Este plano de aula tem um texto de introdução ao tema para o professor.</p> <p>OBS.2: Não indica os conteúdos a serem trabalhados na SD e nem o tempo estimado.</p> <p>OBS.3: Não indica o conteúdo dos gêneros de forma específica.</p> <p>* OBS.4: Os endereços são indicados de forma mais contextualizada no texto de Introdução da SD. Verificar a descrição realizada da SD ou o plano na íntegra na seção de anexos.</p>

<p>2ª ETAPA:</p> <p>Oriente a leitura da reportagem e fale sobre as múltiplas possibilidades de uso dos atlas digitais.</p>	<p>A1- Oriente a leitura da reportagem* e fale sobre as múltiplas possibilidades de uso dos atlas digitais.</p> <p>A2 – Pergunte o que esse novo modelo cartográfico representa para o conhecimento humano. Que aplicações ele tem na escola e fora dela?</p> <p>A3 - Aos poucos, descubra com os alunos *** como os programas funcionam e explique que o novo recurso contém um acervo de imagens de satélite que recobre toda a superfície terrestre.</p> <p>A4 - Deixe os estudantes viajarem pelos lugares aleatoriamente e observe quais são os pontos mais procurados.</p> <p>A5 – Explore a linguagem dos mapas.****</p> <p>A6 - Proponha que os jovens situem determinados locais na superfície terrestre (cidades, vales, montanhas, litoral, desertos, rios etc.).</p> <p>A7- Peça que direcionem o foco em diversas distâncias do nível do solo como forma de reforçar as diferenças entre as escalas cartográficas e os detalhes que elas apresentam.</p> <p>A8- Ressalte que o programa assinala as coordenadas geográficas de cada ponto (...) e lembre que os mapeamentos cartográficos tradicionais são feitos a partir de imagens aéreas em visão vertical, como as dos atlas digitais.</p>	<p>G1: Reportagem (A1)</p> <p>G2: Atlas digital (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8)</p> <p>G3: Programa** (A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8)</p>	<p>G1: “<i>anuncia que a última novidade da web são os atlas digitais, programas</i>”</p> <p>G2: não indica conteúdo específico.</p> <p>G3: não indica conteúdo específico.</p>	<p>G1: I/RECURSO: “<i>fale sobre as múltiplas possibilidades de uso dos atlas digitais</i>”</p> <p>G2, G3: E/RECURSO “<i>Isso permite visualizar regiões e lugares em diferentes escalas e níveis de detalhe.</i>” <i>Etc.</i></p>	<p>*OBS.1: A instrução A1 se refere à reportagem da Veja sugerida como leitura aos alunos (“<i>Do espaço à loja de esquina</i>”).</p> <p>**OBS.2: O G3 se refere aos programas digitais sugeridos para navegação em mapas da internet.</p> <p>***OBS.3: A instrução A3, na tentativa de utilizar uma linguagem coloquial e próxima do professor-leitor, propõe que o professor descubra junto com seus alunos os programas, ao invés de sugerir ao professor que planeje a exploração mediada dos programas através de questões mais eficientes.</p> <p>****OBS.4: O autor da SD não indica como a linguagem dos mapas pode ser explorada e nem justifica a importância desta ação.</p> <p>OBS.5: Nesta etapa, o autor prescreve instruções genéricas e não justifica a importância do que é solicitado como em A4, A5, A6. O professor deve simplesmente seguir os passos como uma receita?</p>
--	--	--	--	---	--

<p>3ª ETAPA:</p> <p>Ensine a reconhecer as cidades</p>	<p>A1- Ensine a reconhecer as cidades.*</p> <p>A2 - incentive os jovens a percorrer as grandes cidades e buscar pontos de referência conhecidos - como o Pão de Açúcar, no Rio de Janeiro, e as avenidas marginais do Tietê e Pinheiros, em São Paulo.</p> <p>A3 - Essas duas cidades, informe à turma, estão entre as que oferecem maior nitidez no território brasileiro.</p> <p>A4 - Explique que essas manchas referem-se à reunião de municípios num processo chamado de conurbação.</p> <p>A5 - Mostre que nas imagens aproximadas já aparecem os nomes desses lugares.</p> <p>A6 - Em pequenos grupos, os estudantes podem identificar outros monumentos tombados como Patrimônio da Humanidade.</p>	<p>G1: Atlas digital (A1, A2, A3, A4, A5, A6)</p>	<p>G1: cidades, pontos de referência e monumentos dos mapas</p>	<p>G1: E/RECURSO</p> <p><i>“Ensine a reconhecer as cidades”.</i></p> <p><i>“percorrer as grandes cidades e buscar pontos de referência conhecidos.”</i></p> <p><i>“consegue-se reconhecer as diferentes manchas urbanas e ter uma ideia aproximada de sua extensão.”</i></p> <p><i>“É possível ainda verificar e comparar o grau de verticalização das cidades.”</i></p>	<p>OBS.1: As instruções são apresentadas sucessivamente e não estão organizadas por atividades.</p> <p>*OBS.2: Novamente, uma prescrição genérica, na qual faltam informações que possibilitem a atuação do professor de forma contextualizada.</p> <p>OBS.2: Nesta etapa, novamente faltam as informações que justificam a relevância didática de cada atividade. O autor apresenta informações para serem trabalhadas a partir de explicações para conduzir a observação dos alunos durante a atividade, porém não demonstra preocupação com a mediação da aprendizagem do aluno que será realizada pelo professor. O que demonstra uma concepção de ensino empirista, na qual o professor explica e o aluno, automaticamente, aprende.</p>
---	---	--	--	---	--

<p>4ª ETAPA:</p> <p>Ajude a turma a perceber que elementos naturais</p>	<p>A1 - Aponte detalhes da natureza. A2 - Ajude a turma a perceber que elementos naturais, antes conhecidos apenas por meio de imagens estáticas, mapas ou vídeos, agora podem ser visualizados de forma interativa. A3 - Oriente os estudantes a localizar lagos e mares, sua extensão e posição, assim como estruturas de relevo tais como as cadeias montanhosas resultantes de tectonismo terciário, como os Alpes. A4 - Promova a identificação e comparação do extenso litoral brasileiro. A5 - Mostre como a parte relativa ao Nordeste compõe uma espécie de tapete reto de areia, enquanto as praias do Sul e Sudeste são bastante recortadas por montanhas que se aproximam do mar. A6 - Proponha a escolha de pontos determinados para identificar a incorporação da natureza pelos sistemas técnicos humanos.</p>	<p>G1: Atlas digital (A1, A2, A3, A4, A5, A6)</p>	<p>G1: Elementos naturais da geografia física dos mapas</p>	<p>G1: E/RECURSO</p> <p><i>“Ajude a turma a perceber que elementos naturais, antes conhecidos apenas por meio de imagens estáticas, mapas ou vídeos, agora podem ser visualizados de forma interativa”</i></p>	<p>OBS.1: O plano de SD propõe ao professor um tipo de roteiro de observação dos elementos contidos nas imagens de satélites, porém não articula a observação em uma atividade que possibilite a contextualização e nem a articulação com conteúdos de Geografia, visando uma aprendizagem mais significativa e problematizadora.</p>
<p>5ª ETAPA:</p>	<p>A1 – Com base nas informações de VEJA, pergunte se os atlas digitais porventura estão a serviço</p>	<p>G1: Reportagem (A1) G2: Atlas Digital (A1)</p>	<p>G1: informações sobre os atlas</p>	<p>G1: E/RECURSO:</p> <p><i>“Com base nas informações de VEJA,</i></p>	<p>OBS.1: Não justifica a relevância da instrução prescrita em A1 para a aprendizagem do aluno.</p>

	<p>de grupos econômicos, tanto por meio dos anúncios de propaganda nas páginas dos sites quanto na localização de determinados estabelecimentos predeterminados, como shoppings, restaurantes e supermercados.</p>	<p>G3: Site (A1)</p>	<p>digitais G2: não indica G3: atlas digital</p>	<p><i>pergunte se os atlas digitais porventura estão a serviço de grupos econômicos”</i> G2: E/RECURSO: IDEM G3: E/RECURSO: IDEM</p>	
--	--	-----------------------------	--	--	--

Observações gerais do Quadro 3.7

Este plano de SD tem como foco o ensino da cartografia através de recursos digitais, portanto seu foco está na linguagem em primeiro lugar e não em trabalhar conteúdos conceituais específicos de Geografia. Suas instruções são prescritas ao professor como um roteiro das observações que ele deve propor aos alunos em suas aulas. Embora o discurso inicial do plano se assemelhe bastante ao discurso jornalístico, as instruções dadas ao professor apresentam uma linguagem bastante coloquial, talvez na tentativa de se aproximar deste professor leitor.

Em alguns casos, como na A3, da segunda etapa da SD, o plano propõe que o professor descubra os programas digitais junto com seus alunos, ao invés de sugerir ao professor que planeje uma exploração mediada dos programas através de questões mais eficientes. O plano sugere que o professor explore diferentes elementos da linguagem dos mapas digitais, entretanto faz isso de maneira genérica, sem estabelecer critérios que fundamentem a análise pelos alunos.

Além disso, na terceira etapa, novamente faltam as informações que justificam a relevância didática de cada atividade. O autor apresenta informações para serem trabalhadas a partir de explicações para conduzir a observação dos alunos durante a tarefa, porém não demonstra preocupação com a mediação da aprendizagem do aluno que será realizada pelo professor. Podemos afirmar, portanto, que o plano tem uma abordagem técnica e, que, ao mesmo tempo, demonstra uma concepção de ensino empirista, na qual o professor explica e o aluno, automaticamente, aprende.

Assim, novamente observamos em nossa análise um descuido em relação ao processo de elaboração conceitual associado a uma forma de prescrição técnica e desorganizada, já que suas instruções estão prescritas direta e sucessivamente, sem justificativas da finalidade de cada tarefa envolvida e sem articular essas prescrições em unidades de atividades didáticas, que possibilitariam um ensino contextualizado.

Se considerarmos a nossa referência para pensar sobre as características de uma SD, de acordo com o que já foi exposto em nosso capítulo de procedimentos metodológicos

a *sequência de ensino* permite realizar um recorte do *objeto de ensino* através de sua organização em “um fluxo contínuo de objetos de ensino nas aulas, unidades relativamente bem delimitadas, compreendendo diversas atividades articuladas entre si, organizadas para o ensino de um objeto considerado como um todo com um início e um fim delimitado. Desta forma, a *sequência de ensino* está relacionada tanto à seleção de conteúdos, quanto à organização destes em conjuntos de situações, que, em progressão, seriam programadas de acordo com as capacidades dos alunos¹⁴⁰

concluimos que o discurso do plano não está de acordo com a concepção de atividade didática como um processo que deve ser mediado do princípio ao fim, em que cada ação possui um significado e uma justificativa pedagógica em unidades bem delimitadas.

Portanto, podemos afirmar que o plano de SD propõe ao professor simplesmente um tipo de roteiro de observação dos elementos contidos nas imagens de satélites, que, entretanto, não articula esse tipo de observação a uma atividade que permita ao professor contextualizar e articular os conteúdos envolvidos de Geografia, como deveria ocorrer caso o objetivo fosse proporcionar uma aprendizagem mais significativa e problematizadora.

Apresentamos a seguir o Quadro 3.8 de análise das instruções prescritas para o desenvolvimento da SD8.

¹⁴⁰ Capítulo 3 “Procedimentos Metodológicos” desta dissertação, p. 65.

Quadro 3.8 - Análise da SD8: “Importância e características das informações obtidas por satélites”

ETAPA	AÇÕES PRESCRITAS	GÊNERO/ AÇÕES RELACIONADAS	CONTEÚDO DOS GÊNEROS	OBJETIVO DE USO/FUNÇÃO DO GÊNERO/DESCRIÇÃO DO OBJETIVO	OBSERVAÇÕES
<p>1ª ETAPA: <i>“Utilizando mapas, faça uma relação entre a extrema urbanização na área litorânea brasileira e as concentrações industriais.”</i></p>	<p>A1- Utilizando mapas**, faça uma relação entre a extrema urbanização na área litorânea brasileira e as concentrações industriais.*</p> <p>A2 – Reforce os aspectos históricos e o modelo econômico agroexportador nacional e, posteriormente, de industrialização secundária, que configuram o atual mapa.</p>	<p>G1: Mapas** (A1, A2)</p>	<p>G1: Não indica.</p>	<p>G1: I/RECURSO</p> <p><i>“faça uma relação entre a extrema urbanização na área litorânea brasileira e as concentrações industriais.”</i></p>	<p>* OBS.1: A instrução A1 apresenta linguagem coloquial e imprecisa “faça uma relação”, descuido com o vocabulário utilizado. Para que esta instrução fosse mais adequada, poderia ser escrita assim: “ensine ao aluno a relacionar os aspectos históricos da urbanização litorânea aos das concentrações industriais...”</p> <p>**OBS.2: Sem especificação do tipo de mapa que deve ser utilizado com o aluno.</p> <p>OBS.3: O plano de SD não esclarece ao leitor a finalidade das suas atividades em A1 e A2 e também não propõe uma articulação que possa contextualizar o que será ensinado aos alunos. Fica restrito à prescrição de temas e de ações.</p>

<p>2ª ETAPA:</p> <p><i>“Com o mapa de urbanização, compare a região litorânea do Brasil com a região Amazônica.”</i></p>	<p>A1- Com o mapa de urbanização, compare a região litorânea do Brasil com a região Amazônica.</p> <p>A2 – Para tanto, baseie-se nas seguintes reflexões:</p> <p>a) Sob o aspecto histórico, quais foram os principais fatores que inibiram a urbanização da Amazônia e incentivaram a do litoral?</p> <p>b) As formas de exploração econômica nessas áreas foram preponderantes para a urbanização? O meio natural foi ou é capaz de inibir a criação de núcleos populacionais?</p>	<p>G1: Mapa temático</p>	<p>G1: urbanização</p>	<p>G1: E/RECURSO:</p> <p><i>“compare a região litorânea do Brasil com a região Amazônica.”</i></p>	<p>OBS.1: Não contextualiza as ações propostas em uma atividade justificada pedagogicamente.</p>
---	--	---------------------------------	-------------------------------	---	---

<p>3ª ETAPA: <i>“Promova um debate entre os alunos, separando-os em três grupos”</i></p>	<p>A1- Promova um debate entre os alunos, separando-os em três grupos. A2 - Procure municiar os alunos com dados sobre experiências de desenvolvimento sustentável, legislação ambiental e as principais atividades econômicas na Amazônia. A3* - Leia com os alunos a reportagem "Gigante Adormecido" sobre a paraense Altamira, que pleiteia o reconhecimento internacional como o maior município do mundo. A4 - Peça que eles comparem a densidade populacional dos municípios da Amazônia com a de outras áreas brasileiras. A5 - Será interessante que eles confrontem também o número de municípios nos Estados da região Norte com os de Minas Gerais e São Paulo. A6 - Desenvolva questões como: Quais são os requisitos para a emancipação de um distrito a município? Que interesses envolvem o processo? A7 - Diferencie área de município, área urbana e área rural e relacione-as com as atividades econômicas, tomando por base o município onde se localiza a sua escola.</p>	<p>G1: Debate (A1, A2) G2: Reportagem* (A3, A4, A5, A6, A7)</p>	<p>G1: Tema da reportagem lida da Veja: <i>“a importância dos núcleos urbanos na Amazônia para o avanço do desmatamento”</i> G2: Reportagem <i>“Gigante adormecido”*</i></p>	<p>G1: E/RECURSO <i>“Um grupo representará e argumentará como técnicos e fiscais que agem para a diminuição ou a organização das atividades exploratórias, principalmente a madeira; sua proposta será a discussão das vantagens e a viabilidade do desenvolvimento sustentável na área. Uma segunda equipe representará setores de moradores, que temem a perda de empregos e subsistência caso a atividade se interrompa. Ao terceiro grupo caberá o papel de pessoas diretamente envolvidas na exploração dos recursos naturais, como os fazendeiros e donos de madeiras.”</i> G2: I/RECURSO <i>“Peça que eles comparem a densidade populacional dos municípios da Amazônia com a de outras áreas brasileiras. (...)”</i></p>	<p>*OBS.1: As instruções relacionadas à reportagem (A3-A7), são apresentadas após um tópico denominado <i>“Um lugar no Guinness”</i>. Mas não fica claro se esta deve ser a continuação da 3ª Etapa ou se é uma seção à parte, como uma atividade extra. Também não está claro onde o professor-leitor pode acessar a reportagem. OBS.2: Não justifica a finalidade das atividades prescritas em A1 e A7.</p>
---	--	--	--	--	---

Observações gerais do Quadro 3.8

Sendo o objetivo central deste plano a identificação das características das informações obtidas por imagens de satélites, verificamos novamente um discurso pouco comprometido com o ensino conceitual da Geografia. Além disso, suas instruções são caracterizadas por uma linguagem coloquial e por vezes, imprecisa. Podemos verificar este problema na instrução A1, da primeira etapa, por exemplo: “*faça uma relação entre a extrema urbanização na área litorânea brasileira e as concentrações industriais*”. Para que esta instrução fosse mais adequada, poderia ter a seguinte formulação: “ensine ao aluno a relacionar os aspectos históricos da urbanização litorânea aos das concentrações industriais...”.

Outro problema de imprecisão na A1 se refere à sugestão de uso de *mapas*, sem especificar ao professor qual tipo de mapa deve ser utilizado com seus alunos. Em A2, da mesma etapa, também verificamos que falta uma articulação entre os conteúdos trabalhados e a proposta de tarefa apresentada. As prescrições das três etapas da SD continuam sem esclarecer ao leitor sua finalidade e o plano ainda fica restrito apenas à prescrição de assuntos para serem discutidos e ações sem propósitos definidos.

Aparentemente, estes dois planos de SD (SD7 e SD8) demarcam uma concepção de ensino de Geografia no nível do Ensino Médio menos preocupada com as questões pedagógicas e com as questões conceituais. Dentre todos os planos analisados, estes são os mais superficiais e incompletos. O ensino dos gêneros cartográficos não inclui nestes planos as questões mais importantes do ensino de Geografia.

Classificação dos gêneros da SD7 e da SD8

A partir das informações contidas nos Quadros 3.7 e 3.8 sintetizamos as informações relacionadas para classificar os gêneros discursivos textuais utilizados em cada etapa de cada sequência, de acordo com as diferentes “modalidades” de gênero.

Quadro 4.7: Classificação de gêneros por etapa da SD7

		Oral	Escrito	Imagético	Multissemiótico
Etapas	1^a	➤ -----	➤ -----	➤ -----	➤ Atlas digital ➤ Google maps ➤ MSN
	2^a	➤ -----	➤ Reportagem	➤ ----- -	➤ Atlas digital ➤ Programa digital
	3^a	➤ -----	➤ -----	➤ ----- -	➤ Atlas digital
	4^a	➤ -----	➤ -----	➤ ----- -	➤ Atlas digital
	5^a	➤ -----	➤ Reportagem	➤ ----- -	➤ Atlas digital ➤ Site

De acordo com o Quadro 4.7, podemos uma quantidade menor de gêneros sugeridos para SD7, apenas quatro, considerando a repetição dos mesmos gêneros em todas as etapas, com exceção de reportagem que apenas se repete na segunda e na quinta etapa. Neste caso também a predominância é de uso de gêneros multissemióticos e as modalidades oral e imagética não aparecem nenhuma vez. A seguir disponibilizamos o Quadro 4.8, com a classificação de gêneros da SD8.

Quadro 4.8: Classificação de gêneros por etapa da SD8

		Oral	Escrito	Imagético	Multissemiótico
Etapas	1^a	➤ -----	➤ -----	➤ -----	➤ Mapa
	2^a	➤ -----	➤ -----	➤ -----	➤ Mapa temático
	3^a	➤ Debate	➤ Reportagem	➤ -----	➤ -----

O Quadro 4.8 também demonstra que plano da SD8 utiliza poucos gêneros em relação aos demais planos analisados, apenas três no total: um oral, um escrito e um multissemiótico, representado pelo mapa e que se repete nas duas primeiras etapas.

Objetivos e funções relacionados aos gêneros da SD7 e SD8

Os próximos quadros, 5.7 e 5.8 sintetizam os resultados referentes à classificação dos objetivos e funções relacionados aos gêneros envolvidos nas SD7 e SD8.

Quadro 5.7: Classificação dos objetivos e funções relacionados aos gêneros da SD7

Quantidade total de gêneros envolvidos: 6	Gênero como recurso	Gênero como produto mediado	Gênero como produto não mediado
Objetivo Não Especificado	0	0	0
Objetivo Explícito	6	0	0
Objetivo Implícito	2	0	0

O plano da SD8 sugere apenas um tipo de função sugerida nas oito vezes em que os gêneros são solicitados: como recurso para aprendizagem de conteúdos de geografia em ações voltadas para processamento de informações e nenhuma vez é solicitado que os alunos produção qualquer tipo de gênero. Das oito vezes, seis têm seu objetivo explicitado e em apenas duas o objetivo de uso dos gêneros está implícito. A seguir apresentamos os resultados referentes à classificação dos objetivos e funções relacionados aos gêneros da SD8:

Quadro 5.8: Classificação dos objetivos e funções relacionados aos gêneros da SD8

Quantidade total de gêneros envolvidos: 4	Gênero como recurso	Gênero como produto mediado	Gênero como produto não mediado
Objetivo Não Especificado	0	0	0
Objetivo Explícito	2	0	0
Objetivo Implícito	2	0	0

Das quatro vezes que os gêneros foram solicitados na SD8, todas caracterizaram-se pela utilização destes gêneros como recursos para a aprendizagem de Geografia. Duas delas tinham seus objetivos explicitados e duas apresentaram seus objetivos de forma implícita.

5.3 Conclusões sobre o resultados das análises

Quando consideramos a proposta construtivista da Revista Nova Escola, baseada na interação ativa dos alunos perante a construção do conhecimento, do ponto de vista da centralidade dada ao aluno e do que é proposto ao aluno fazer (observado através das ações prescritas), o plano aparentemente cumpre com sua proposta, pois sugere inúmeras ações voltadas à pesquisa dos alunos, à troca de conhecimentos entre estes e ao diálogo aberto entre o professor e o aluno.

Porém, do ponto de vista do contexto de recepção do texto plano de SD, ou seja, do diálogo estabelecido entre o(a) autor(a) do plano da SD e o professor que é o leitor receptor desse plano, esta perspectiva se torna bastante comprometida, pois, ao deixar implícito os objetivos de uso dos gêneros perante as atividades desenvolvidas, o plano não permite que o professor dialogue com seu texto, ao desconhecer os objetivos das ações prescritas, não pode traçar critérios para avaliar a pertinência do que está sendo proposto e nem realizar a regulação¹⁴¹ que é necessária à sequência de ensino no período de sua execução, pois a regulação depende dos ritmos e demandas particulares apresentadas por cada turma de alunos ao longo do processo.

Como consequência disso, apontamos duas possibilidades de implicações para os principais sujeitos do espaço-tempo aula, concebido nessas SDs: o professor e os alunos. Do ponto de vista do papel do professor, os planos das SDs demonstram a desconsideração do professor enquanto sujeito de seu processo, pois, devido ao fato da maioria dos objetivos de uso dos gêneros – e, também, das ações relacionadas a estes – não ter sido explicitada no texto, é como se o professor fosse considerado um mero aplicador desse plano, que deve seguir estritamente o que está sendo proposto.

Tal fato nos coloca diante da desconsideração do trabalho docente como uma elaboração de alta complexidade, que envolve inúmeras variáveis, como as apresentadas por Schneuwly (regulação, instrumentos de ensino, estratégias etc.), e, as quais, estão sempre vinculadas a objetivos educacionais bem delimitados dentro do processo de construção do objeto ensinado da transposição didática do saber.

Do ponto de vista das implicações referentes aos alunos, apontamos o prejuízo em seu processo de aprendizagem de Geografia, pois esta depende diretamente da prática de

¹⁴¹ A ideia da relevância da regulação está presente também no mesmo trabalho citado de Schneuwly: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2010.

mediação realizada pelo professor, que está vinculada à mediação de semioses, ou seja, de construção de sentidos e significados comuns, o que dependeria, em primeiro lugar, de um objetivo que dê significado ao que o professor propõe em sua prática.

Considerações finais

Cinco bombas atômicas
Em cima do meu cérebro
Quando eu era pequeno
Saudades eletrônicas

Jorge Mautner

O maior perigo, ligado à psicologia docente, ocorre quando na personalidade do professor começa a predominar o seguinte aspecto: o professor começa a sentir-se no papel de um gramofone que não possui a sua própria voz e canta o que o disco lhe dita.

Lev S. Vigotski

Para encerrar este longo diálogo que durou alguns anos, gostaríamos de comentar parte dos resultados em um esforço de indicar as principais contribuições das análises realizadas nesta pesquisa. Aliás, pesquisa essa, que principiou com uma indignação significativa quanto à autonomia do professor em ser autor de seu discurso ou ceder às tentações prescritas em livros didáticos vistosos. Pesquisa essa que só continuou por conta de um bocado de curiosidade e só se encerrou porque existe um prazo.

Ler e reler revistas impressas das décadas passadas nos trouxeram indícios dos discursos que permearam o contexto escolar de nossa infância e que àquela época era incompreensível a criança em questão. Mas estes indícios contextualizaram, de certa forma, as expressões e representações que circulavam entre os nossos professores do que devia ser um bom ensino, de como deveria ser um bom professor, do que deveria ser uma boa escola, do que devia ser a nova Educação brasileira naqueles idos dos anos 80.

O desejo pelo *novo*, vendido pela revista NOVA ESCOLA de forma muito inteligente, casava com o aparecimento cotidiano das inovações tecnológicas, extremamente atraentes ao imaginário da sociedade brasileira à época. Casava muito bem com a redemocratização do país e com os novos ares de liberdade, exceto é claro, para aqueles que sofreram com a queda do muro de Berlim, que revelou os limites do mundo *dito* socialista. Mas, tão logo a

depressão tivesse passado, a sociedade do consumo já estava consolidada e pacotes de inovação poderiam ser comprados e devorados ansiosamente nesta fabulosa era da informação. Aliás, a Revista NOVA ESCOLA era vendida à preço de banana da época, na realidade à preço de custo, mesmo... E logo estava sobre as mesas de todas as escolas do país e nas casas dos seus respectivos professores. A revista e seu discurso midiático moderno e poderoso.

Quando a *Galáxia da Internet* se fez soberana, a revista adaptou-se e passou a ser publicada também no ambiente virtual, em versão digital, onde poderia ser acessada de qualquer lugar do mundo. Desde então, ela não parou mais de atualizar-se e agora faz parte de um clube que oferece a possibilidade de reunir educadores e especialistas a apenas um clique de distância na grande rede das redes e, somente, por vinte e um reais e noventa centavos!

Para encerrar a ironia e iniciar nossas reflexões, incluímos abaixo o alerta de Castells sobre a interação via internet que atravessa as discussões sobre os resultados desta pesquisa:

“Embora o medo da mudança seja uma constante histórica na experiência humana (paradoxalmente, de par com a premência de inovação dos mais ousados) acredito que grande parte da resistência do mundo em rede conduzido pela Internet, e da insatisfação com ele, pode estar relacionada com uma série de desafios não respondidos. O primeiro é a própria liberdade. (...) O segundo desafio é o oposto: a exclusão das redes. (...) O terceiro maior desafio é o estabelecimento da capacidade de processamento de informação e de geração de conhecimentos em cada um de nós e particularmente em cada criança. Não me refiro com isso, obviamente, ao adestramento no uso da internet em suas formas em evolução (isso está pressuposto). Refiro-me à educação. Mas em seu sentido mais amplo, fundamental; isto é, a aquisição da capacidade intelectual de aprender a aprender ao longo de toda a vida, obtendo a informação que está digitalmente armazenada, recombina-a e usando-a para produzir conhecimento para qualquer fim que tenhamos em mente. Esta simples declaração põe em xeque todo o sistema educacional desenvolvido durante a Era Industrial. Não há reestruturação mais fundamental. E muitos poucos países e instituições estão verdadeiramente voltados para ela, porque, antes de começarmos a mudar a tecnologia, a reconstruir as escolas, a reciclar os professores, precisamos de uma nova pedagogia, baseada na interatividade, na personalização e no desenvolvimento da capacidade autônoma de aprender a pensar. Isso, fortalecendo ao mesmo tempo o caráter e reforçando a personalidade. E esse é um terreno não mapeado.”¹⁴²

Nossa análise considera o terceiro desafio mencionado por Castells como o núcleo da preocupação relacionada aos discursos que se referem às práticas de ensino e de

¹⁴² CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet**: Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003, p. 227.

aprendizagem de Geografia. *Como nós professores processamos e geramos conhecimentos para nós mesmos, para nossas aulas, para nossos alunos? Como podemos favorecer aprendizagem deste mesmo processo aos nossos alunos? Como este aspecto se apresenta nos discursos direcionados ao professor através dos planos de ensino da Revista NOVA ESCOLA?*

Nos discursos veiculados nos planos de SD publicados online, observamos a interdependência entre as técnicas apresentadas ao professor em prescrições para as suas aulas e a consultoria destes planos por intermédio dos ditos especialistas. Todos os planos de SD indicam autoria da própria Revista NOVA ESCOLA, entretanto publicam os nomes dos especialistas que merecem os créditos por sua consultoria. Ao longo da história da revista, as atividades prescritas ao professor se descolaram dos contextos das reportagens em que eram publicadas e, inicialmente, marcadas pela divulgação de experiências bem-sucedidas de professores de todo o Brasil. Essas reportagens eram vendidas como se fossem parte de uma troca entre pares, e talvez estivessem no lugar do que seria hoje a ferramenta do “*compartilhar*”, amplamente utilizada nas redes sociais.

As prescrições relacionadas ao ensino escolar, ao mesmo tempo que se descolavam das reportagens, também foram mudando suas características discursivas e quando culminaram nos modelos atuais de planos de aula online, o caráter técnico e conteudista sobressaiu-se. Atualmente, a Revista não contextualiza as aulas como parte de um projeto na escola básica – como era antes –, os planos são publicados isoladamente, muitas vezes sem apresentar introdução de sua proposta ao professor. Os planos estão disponíveis no site, como produtos na vitrine, como receitas para professores complementarem seu ensino.

A prescrição no ensino tornou-se o “*remédio*” do tecnicismo implementado na Educação, modelo aceito e requerido, condizente com a política neoliberal cada dia mais influente nas relações que envolvem a produção do conhecimento. Infelizmente, não precisamos mais justificar a transição pela qual a Educação vem passando (ou já passou!), considerando o problema político que enfrentamos neste exato momento com a proposição da PEC 241¹⁴³ que promete estacionar de vez os investimentos em saúde e educação e ainda reformular o ensino médio, estabelecendo tristes horizontes.

¹⁴³ Proposta de Emenda da Constituição que institui novo regime fiscal e tem como principal objetivo o corte das despesas do Governo Federal ditas *discricionárias*, basicamente relacionadas às áreas de Saúde e Educação públicas.

Acreditamos que a atual proposta de retrocesso político no investimento à pesquisa e ao setor educacional coaduna com a cooptação do mercado educacional pelos os setores privados e com os interesses empresariais, que no entanto, não percebem a Educação como um setor estratégico, inclusive, para um projeto de país desenvolvido. A Educação, ao transitar para um paradigma neoliberal e tecnicista, retrata as mazelas do reprodutivismo e da massificação no ensino superior e básico, se reduzindo, cada dia que passa, à categoria de mercadoria e estabelece uma dicotomia que nos obriga a refletir sobre o cerco que está imposto: a produtividade versus a qualidade da pesquisa e do ensino na Educação.

Retomando os resultados obtidos com as análises realizadas neste trabalho, nos surpreendeu muito o fato da maioria dos planos analisados não apresentarem fundamentos teóricos pedagógicos ou mesmo conceituais do campo científico de Geografia. Pelo menos não são consistentes o bastante para amparar suas prescrições destinadas ao ensino e a aprendizagem de Geografia nas aulas com professores e alunos reais. Espantosamente, as questões que emergiram ao final das análises dos planos de sequências didáticas foram: *“Qual é mesmo a finalidade destes planos? O que esses planos oferecem de fato ao professor?”*

Observamos, também, que enquanto parte dos planos analisados apresenta um enfoque conteudista para o ensino da Geografia, outra parte contraditoriamente sequer apresenta conteúdos de Geografia como parte de seus objetivos e tem foco apenas nas competências de leitura das diferentes linguagens – gráficos, imagens de satélite ou mapas. E, ainda, se considerarmos que estes planos oferecem apenas uma sequência de ideias organizadas para as aulas, podemos afirmar que eles não representam nenhum tipo de inovação para o ensino de Geografia – como o discurso vendido pela revista NOVA ESCOLA faz crer. Pior, podemos afirmar que esses planos contribuem para a reproduzir a alienação sobre a relação que envolve ensinar e aprender Geografia na realidade do ensino básico, já que estes planos não são capazes de projetar um conjunto de aulas que ultrapassem meros conjuntos de técnicas descontextualizadas.

Podemos considerar como um indício forte dessa desorientação os diversos problemas encontrados em relação aos diversos gêneros envolvidos dentro das estratégias prescritas para organizar o ensino de Geografia nos planos de SD. Sintetizamos esses problemas de acordo com três questões principais, que são apresentadas a seguir.

A primeira questão é relativa à observação da linguagem presente no texto do plano da sequência, com foco nas instruções prescritas ao professor e permitiu localizarmos dois

problemas principais: (i) as instruções que prescrevem ações para o professor em sala de aula não são organizadas em um conjunto de ações como “atividades” ou “tarefas” didáticas e não estão relacionadas a objetivos explícitos, o que as torna ambíguas e compromete a compreensão do professor e, conseqüentemente, a sua instrumentalização para o ato de planejar e de ensinar; (ii) ao longo das etapas de cada plano, verificamos uma confusão recorrente quanto à forma de expressar o que é uma ação relevante do professor – para o contexto de aplicação do plano da SD – e o que é uma informação relevante sobre o conteúdo estudado para apresentar aos alunos.

A segunda questão refere-se à mediação da linguagem utilizada enquanto *objeto de ensino* e possibilitou destacar outros dois problemas específicos: (i) verificamos a falta de rigor no uso do vocabulário envolvido nos planos em geral, tanto em relação aos conceitos científicos envolvidos, quanto em relação ao nome dos diferentes gêneros linguísticos sugeridos para o incremento do ensino de Geografia; (ii) verificamos que as ações propostas nas instruções ao professor não possuem encaminhamentos objetivos que favoreçam a continuidade do processo de formação de conceitos, de acordo com a finalidade relacionada a tais práticas, o que pode trazer implicações negativas como o comprometimento do conhecimento de Geografia.

A terceira questão refere-se à observação dos gêneros envolvidos no ensino de Geografia e à observação das diferentes funções e dos objetivos de utilização destes gêneros na sequência didática. Neste quesito, verificamos em todos os planos – com exceção de SD7 e de SD8 – a prescrição de uma quantidade abusiva de gêneros diferenciados para ensinar Geografia em cada sequência didática. Inclusive, a finalidade principal reservada a esses gêneros foi de servir como recurso para o processamento de informações requerido para a aprendizagem dos conteúdos de Geografia. Apenas em poucos casos foram prescritas ações voltadas para a mediação da aprendizagem das características do gênero – incluindo seus contextos de produção, recepção e circulação – quando este deveria ser produzido pelos alunos durante a sequência.

Ao refletirmos sobre esse tipo de uso indiscriminado de gêneros no ensino de Geografia – e descompromissados com a aprendizagem, portanto – como uma possível tendência atual, da qual ainda não temos dimensão das conseqüências envolvidas para as concepções de currículo e de ensino de Geografia, ressaltamos a necessidade de novas pesquisas que possibilitem ampliar a compreensão sobre esta discussão.

Finalizamos nossas considerações indicando problemas observados em relação às concepções de aula, de ensino e de aprendizagem, envolvidas nos planos de SDs. O primeiro deles refere-se ao estilo discursivo adotado nos planos de SD em que as instruções são prescritas ao professor de modo desorganizado, sem articulação por meio de atividades. Este estilo pode estar relacionado à concepção da aula como um texto que tem centralidade no professor, o qual é responsável por *instruir* seus alunos. Ou pior, à concepção do professor gramofone, de Vigotski, na qual o professor “não possui a sua própria voz e canta o que o disco lhe dita”, ou seja, está apto a reproduzir o plano como uma receita.

Dentro dessa lógica, para se elaborar um plano de aula, bastaria montar um passo a passo com instruções divididas por etapas para que este pudesse ser aplicado. E, assim, de acordo com esta hipótese, seria descartada a ideia de trabalho docente como um processo de interação mediada da construção do conhecimento que envolve a construção de significados a partir do que emerge no processo, segundo a transmissão cultural de Vigotski, assim como da aula como um espaço tempo de diálogo, segundo Bakhtin.

O segundo problema se refere à restrição da linguagem a um papel instrumental no ensino de Geografia em que os vários gêneros sugeridos nos planos cumpririam exclusivamente com a função de subsidiar o contato com as informações envolvidas. Portanto, neste discurso, a linguagem não seria considerada como parte de um processo estruturante do pensamento – necessário para o desenvolvimento de conceitos científicos – e, por isso, não são delimitadas ações voltadas para a sua aprendizagem, e a linguagem fica reduzida a um mero recurso aplicável.

O terceiro problema indica que os enunciados contidos nos planos de SD não se propõem realmente a um diálogo ampliado com o professor voltado para aprimorar a sua prática. Mas, no lugar disso, o que pode ser encontrado é um *não diálogo* com o leitor desse plano, pois não existe preocupação significativa em esclarecer os objetivos de cada ação proposta ou da utilização dos gêneros sugeridos no desenvolvimento das etapas da SD, o que compromete e prejudica a possibilidade do professor dialogar com seu texto, que neste caso é o planejamento. Se o planejamento é uma ferramenta fundamental para o trabalho do professor, ele deve ser elaborado com mais seriedade e comprometimento no tocante à forma e conteúdo de sua enunciação.

Isso nos indica a nítida a desconsideração do papel do professor enquanto sujeito de seu processo nos discursos que permeiam os planos analisados, pois a consequência disso é

um texto endereçado a um mero aplicador desse plano, que deve seguir o que está sendo proposto ainda que esteja confuso em relação ao que é sugerido e ainda que não haja espaço e possibilidade para a reflexão sobre os objetivos e consequências práticas de tais propostas. Dessa forma, fica descartada, também, a relevância da autoria do texto aula pelo sujeito professor.

Este último problema está relacionado ao prejuízo do processo de aprendizagem de Geografia dos alunos, devido à ausência de objetivos que subsidiem as ações prescritas ao professor, já que o processo de aprendizagem depende diretamente da prática de mediação de construção de sentidos e significados comuns pelo professor. Sem que haja o esclarecimento de objetivos concretos, a prática do professor torna-se um discurso vazio e o conhecimento de Geografia reduz-se à discussão de curiosidades ou, na melhor das hipóteses, a uma *passagem* pelas atualidades.

Ao contrário disso, entretanto, acreditamos que o ensino de Geografia tem uma importância muito grande em auxiliar o desenvolvimento da *capacidade de linguagem* argumentação¹⁴⁴ e que, a Geografia enquanto disciplina que possui um potencial científico de categorizações, requer a mobilização cognitiva das funções cognitivas de orientação espacial e temporal, em torno da categoria mundo. Portanto o ensino de Geografia tem alta relevância na formação dos indivíduos e não pode estar restrito à discussão de atualidades e outros usos reducionistas que foram observados em nossas análises.

Destarte, em seu processo de autoria e elaboração, o professor deve considerar, necessariamente, o problema da interação e da mediação da linguagem, considerando concepções filosóficas de ser humano e de mundo para a formação de alunos que sejam *sujeitos* de seus processos e autores, capazes de se ver como parte do mundo para pensar seus problemas e de sentirem motivados para elaborar enunciados próprios. E, por isso mesmo, não consideramos razoáveis as propostas de ensino que têm como foco o ensino de conteúdos ou habilidades estanques, com olhares atomizados e sem perspectiva para as questões da Geografia, limitando seu conhecimento amplo e complexo à reprodução de um conhecimento morto ou relativista.

¹⁴⁴ Uma breve apresentação das capacidades de linguagem, a partir da tipologia proposta por Dolz e Schneuwly pode ser encontrada no *Dicionário de Gêneros Textuais*, de Sérgio Roberto Costa: “agrupa o gêneros levando em conta as capacidades de linguagem dominantes dos indivíduos”. Seriam elas: relatar, narrar, argumentar, expor e prescrever ações ou instruir.

O ensino de Geografia deve ser parte de uma elaboração de autoria de professor comprometido com o estudo e a pesquisa que considerem referenciais metodológicos da Geografia e referenciais psicológicos e pedagógicos, que o auxiliem no processo de construção de sua própria prática didática, considerando as prioridades das necessidades de aprendizagem de seus alunos. Mas, além disso, o professor precisa também ser formado a partir de referenciais filosóficos, que deem sustentação ao significado de seu trabalho, a partir de reflexões sobre a importância da linguagem e de reflexões sobre as diversas concepções de ser humano que estão nas bases dos paradigmas do pensamento científico contemporâneo.

“No fundo, é o que afirmava Kant. Para ele, as interrogações humanas fundamentais são as seguintes: ‘O que posso saber?’ (questão metafísica); ‘O que devo fazer?’ (questão moral); ‘O que posso esperar?’ (questão religiosa). Todas elas dependem, porém de uma quarta: ‘O que é o homem?’ Com efeito, ‘poderíamos, no fundo, reduzir as outras à questão antropológica, pois as três primeiras estão vinculadas à última’. Responder à questão do homem seria, por assim dizer, a melhor maneira, talvez a única possível, de responder às questões que o homem se coloca.”¹⁴⁵

Ao final deste processo, acreditamos, mais do que nunca, que o ensino de Geografia seja fundamental na busca por uma Educação voltada para a formação de sujeitos – professores e alunos – que sejam autores de seus próprios discursos, sem aceitar discursos que façam baixar sua cabeça e sem aceitar ingenuamente pacotes prontos de verdades do conhecimento sejam elas quais forem.

Para concluir, ressaltamos que nossas reflexões nos apontam a necessidade de novas pesquisas sobre o problema da prescrição e da autoria do professor e, portanto, consiste em um estímulo essencial para que novas análises deem prosseguimento a esta pesquisa.

¹⁴⁵ WOLFF, Francis. **Nossa Humanidade**: De Aristóteles às neurociências. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: editora Unesp, 2012, p. 8.

Referências Bibliográficas

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M.T; JOBIM E SOUZA, S; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

AZANHA, J. M. P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Questões de literatura e estética**. Trad. Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: UnespHucitec, 1988, p. 41.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2013.

BECKER, F. **A Epistemologia do professor: O cotidiano da escola**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. *Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final*. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede: a era da informação – economia, sociedade e cultura**. Tradução: Roneide Venâncio Majer. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CAVALCANTI, L.S. Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. In: CASTELLAR, S. M.V. (Org.). **Educação geográfica e as teorias de aprendizagens**. Campinas, vol. 25, n.66, maio/ago. 2005.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. Tradução Fabiana Komesu. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CLAVAL, Paul. **Terra dos Homens: a geografia.** Tradução de Domitila Madureira. São Paulo: Contexto, 2010.

COSTA, S.A. **Dicionário de gêneros textuais.** 2.ed revista e ampliada, São Paulo: Autêntica, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso.** São Paulo: Contexto, 2013.

FONSECA, Vitor da. **Aprender a Aprender, a Educabilidade Cognitiva.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREITAS, M. T. de A. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** BRAIT, Beth. (Org.) 2 ed. rev. 2. reimpr. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2008.

GEHLEN, S; DELIZOICOV, D. A dimensão epistemológica da noção de problema na obra de Vygotsky: implicações no ensino de ciências. *Investigações em Ensino em Ciências*, v. 17 (1), p. 59-79, 2012.

HANKS, W. **Língua como prática social:** das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo, Cortez editora, 2008.

HARGREAVES, A. Colaboración y colegialidad artificial (Copa reconfortante o cáliz envenenado?). In: **Profesorado, cultura y postmodernidad:** Cambian los tempos, cambia el professorado. 5 ed., Madrid: Morata S. L., 2005.

HELLENE, O. **Um diagnóstico da Educação Brasileira e de seu financiamento.** Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea)

IANNI, Octavio. A Metáfora da viagem. In: **Enigmas da Modernidade-Mundo.** 3ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

KALYUGA, Slava; PASS, Fred; RENKL, Alexander. Facilitating Flexible Problem Solving: A Cognitive Load Perspective. *Educational Psychology Revue.* v. 22, p. 175-186, 2010.

KOCH, I. G. V. Cap. II. Texto e Contexto. In: **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

KOZULIN, Alex. **Instrumentos psicológicos**: La educación desde uma perspectiva sociocultural. Tradução de Genís Sánches Barberán. Barcelona: Paidós Ibérica, 2000.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 11 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LEME, M. I. S. As especificidades humanas e a aprendizagem: relações entre cognição, afeto e cultura. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 22(4), p. 703-723, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o Ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: O caso do conceito de contextualização. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

MASSCHLEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MARRACH, Sônia. Neoliberalismo e educação. In: GUIRALDELLI JR, Paulo. **Infância educação e neoliberalismo**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

MIRANDA, Maria Eliza. A atualidade de Pierre Monbeig e o direito de aprender Geografia. *Revista do Departamento de Geografia, USP*, Volume Especial 30 anos p. 52-67, 2012.

_____. A Reinvenção da prática docente: interfaces e aproximações para a ressignificação da prática docente In: EGAL, ENCONTRO DE GEÓGRAFOS LATINO-AMERICANOS, 14., 2013, *Anais...*Lima, Peru, 2013, p. 6.

MONBEIG, Pierre. Papel e Valor do Ensino de Geografia e de sua Pesquisa. In: IBGE , Conselho Nacional de Geografia., p.16, 1956.

MORIN, Edgar. **Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento**: A cabeça bem-feita. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol.26, n. 90, p. 223 -238, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br> >.

NOVA ESCOLA. São Paulo, BR: Fundação Victor Civita, 1986-2014. Mensal (exceto janeiro e julho). ISSN: 0103-0116, nº 01-128; nº150-274.

NOVOA, A. **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora LDA, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para Ensinar**. São Paulo: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

ROCKWELL, E. Gêneros do Ensino: uma abordagem bakhtiniana. *Trabalhos de Linguística Aplicados*, Campinas, n.51, v.2, p. 487-513, jul./dez. 2012.

SENNET, Richard. **A Cultura do Novo Capitalismo**. Rio Janeiro: Record, 2006.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2010.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J.& Col. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3 ed. Campinas: Mercado de Letras, julho/2011.

SILVA, E. F. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2012 (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

VYGOTSKY, L. **Mind in society**. Cambridge: Mass. Harvard University Press, 1978.

_____. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na criança. In: **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. Estudo experimental do desenvolvimento de conceitos. In: **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010

WOLFF, Francis. **Nossa Humanidade**: De Aristóteles às neurociências. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

e-Links

FOLHA DE SÃO PAULO, jornal eletrônico. São Paulo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2014/02/1410579-grupo-abril-avalia-venda-do-segmento-de-educacao.shtml>> Acesso dia 13 de fevereiro de 2014, às 17h19min.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Disponível em: <<http://www.fvc.abril.com.br>>.

GEEKIE, Portal do site. Disponível em: <www.geekie.com.br>. Acesso em 29/03/2014, às 22h.

G1 ECONOMIA, jornal eletrônico. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2015/12/revistas-nova-escola-e-gestao-escolar-serao-transferidas.html>. Acesso em 26/10/2016, às 16h.

O PLANETA SUSTENTÁVEL, São Paulo: Abril. Disponível em: <<http://planetasustentavel.abril.com.br/movimento/>>.

NOVA ESCOLA, Central de Assinaturas. Disponível em: http://assinanovaescola.org.br/index.asp?Site_txt=google&Origem_txt=busca&Formato_txt=novaescolaadg&Banner_txt=&Versao_txt=oferta_volta_as_aulas&utm_source=google&utm_medium=busca&utm_campaign=novaescolaadg&utm_content=&utm_term=oferta_volta_as_aulas&gclid=CPfApsOa4M8CFRcJkQodoFcEzA. Acesso em 15/10/2016, às 15h.

NOVA ESCOLA, Entrevista com Bernard Charlot. Disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/871/bernard-charlot-o-conflito-nasce-quando-o-professor-nao-ensina>. Acesso 26/10/2016, às 8h.

NOVA ESCOLA, Portal do site. Disponível em: <http://novaescola.org.br/>. Acesso dia 16/10/2016, às 19h.

NOVA ESCOLA, Revistas Digitais. Disponível em: <http://novaescolaclub.org.br/revistas/nova-escola>. Acesso dia 16/10/2016, às 19h.

Sequência Didática 1 (SD1): “*Biodiversidade: Parte 1 – Países Megadiversos*”. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/imprima-essa-pagina.shtml?http://revistaescola.abril.com.br/geografia/pratica-pedagogica/biodiversidade-parte-1-paises-megadiversos-607259.shtml?page=all>. Acesso em 25/06/2013, às 15h.

Sequência Didática (SD2): “*O funcionamento de rios e bacias hidrográficas*”. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/imprima-essa-pagina.shtml?http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/plano-de-aula-funcionamento-rios-bacias-hidrograficas-735717.shtml?page=all?page=all>. Acesso em 25/06/2013, às 15h.

Sequência Didática (SD3): “*Bacias hidrográficas: dimensões e usos*”. Disponível em: <http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/bacias-hidrograficas-dimensoes-e-usos-0>. Acesso em 15/10/2016, às 15h.

Sequência Didática (SD5): “*Relações entre natureza e sociedade*”. Disponível em: <http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/relacoes-entre-natureza-e-sociedade>. Acesso em 15/10/2016, às 15h.

Sequência Didática (SD6): “*Fluxos populacionais entre estados e regiões brasileiras*”. Disponível em: <http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/fluxos-populacionais-entre-estados-e-regioes-brasileiras>. Acesso em 15/10/2016, às 15h.

Sequência Didática (SD7): “*Use o Google Maps para estudar cartografia*”. Disponível em: <http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/use-o-google-maps-para-estudar-cartografia>. Acesso em 15/10/2016, às 15h.

Sequência Didática (SD8): “*Importância e características das informações obtidas por satélites*”. Disponível em: <http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/importancia-e-caracteristicas-das-informacoes-obtidas-por-satelites>. Acesso em 15/10/2016, às 15h.

ANEXOS

Seqüências Didáticas da Revista NOVA ESCOLA

analisadas neste trabalho

**O Amazonas ganha a guerra contra a evasão
Halley: tudo para uma aula sobre o cometa**

NOVA **Escola**

Para professores do 1.º Grau - Ano I - n.º 1 - março 1986 - Cr\$ 12 000

O MILAGRE DA MULTIPLICAÇÃO DE VAGAS

**Adonilson: de moleque
de rua a aluno de
Primeiro Grau**

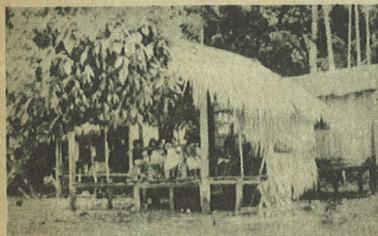


LEGISLAÇÃO: CONHEÇA SEUS DIREITOS

sumário

PARA SE INFORMAR

Um novo calendário escolar no Amazonas ... 6



Você e a lei.....	16
Livros.....	30
O milagre da multiplicação.....	46
A cartilha que deu certo.....	58
Ilhéus: é o fim da repetência.....	61
Mural.....	62

PARA DISCUTIR

Cartas.....	12
Voltar ao passado não resolve o nosso futuro	24
Como vai a Educação na Nova República?...	40
Opinião.....	66

PARA USAR EM CLASSE

Idéias.....	14
Volta às aulas.....	20
Halley, anotações para uma aula.....	26
Professora, o que é Constituinte?.....	32

Era uma vez... ..	34
É fácil ensinar Matemática.....	36
Um jeito simples de explicar o "vai um" ...	39

PARA SE DIVERTIR

Cileuza, a professora.....	11
"Como era o meu aluno".....	42



PARA REFLETIR

"Ensinar é um ato de amor".....	22
"Não sei mais o que fazer com essa criança".....	50
Cuidado! O livro que você adotou pode estar cheio de preconceitos contra a mulher.....	54



CAPA: Foto de João Ramid
Tiragem desta edição:
310 000 exemplares



FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA

Presidente: Victor Civita
Vice-Presidente: Roberto Civita

CONSELHO CURADOR: Angelo Rossi, Anna Bernardes da Silveira Rocha, Antonio de Pádua Rocha Diniz, Edgard de Sílvio Faria, José Augusto P. Moreira, José E. Mindlin, Roberto Pompeu de Souza Brasil
Secretário Executivo: José Alcione Pereira

Escola

Diretor Responsável: José Alcione Pereira

Diretora de Redação: Ana Maria Sanchez
Editores: Amélia do Nascimento e Oswaldo Coimbra

Chefe de Arte: Sergio Vendramini
Diagramador: Odair Silva das Neves
Coordenadora de Produção: Elienai de Lima Silva

Colaboradores: Eva Furnari, Edmir Perrotti, Tânia Celidônio, Ledy Valporto Leal, Ana Maria Lombardi, Eduardo Toaldo (São Paulo); Isa Cambará, Paulo Fernando Figueiredo (Rio de Janeiro); Laurentino Gomes (Belém); Nilson de Souza (Porto Alegre); Raimundo Luedy (Salvador); Martha Feldens (Campo Grande); Rosângela Guerra (Belo Horizonte); Francisco Karam (Florianópolis); Zínia Araripe (Fortaleza); Betânia Mascarenhas (Recife); Marialda Gonçalves (Curitiba); Jacy Magalhães (Brasília)

Departamento Comercial: Armando de Arruda Sampaio (Secretário Adjunto da Fundação)

Nova Escola é uma publicação da Fundação Victor Civita. São Paulo - Redação, Publicidade, Administração e Correspondência: r. Jaguaretê, 213, CEP 02515, tel.: (011) 858-4511, Telex: (011) 22115 e 36223. Assinatura anual - 9 edições: Cr\$ 108 000 a vista. A Fundação Victor Civita garante aos assinantes desta publicação que a interrupção definitiva da entrega dos exemplares contratados, sem que para isto tenha dado motivo o próprio assinante, implicará a restituição da parte do preço total antecipadamente pago, correspondente aos exemplares que não forem entregues, acrescido de correção monetária calculada com base na variação do valor nominal das ORTNs verificada no período. Esta revista vai às bancas mensalmente na última 5.ª feira do mês anterior à data de capa. **Números atrasados:** ao preço da última edição em banca, por intermédio de seu jornalista ou no distribuidor das revistas Abril de sua cidade. Pedidos pelo correio: DINAP - Estrada Velha de Osasco, 132, Jardim Teresa, 06000, Osasco, SP. Todos os direitos reservados. Distribuída com exclusividade no país pela Editora Nova Cultural Ltda., São Paulo.

IMPRESSA NA DIVISÃO GRÁFICA DA EDITORA ABRIL S.A.

carta do editor

Prezada Professora,



É com alegria e uma certa dose de orgulho que lhe entregamos o número 1 da NOVA ESCOLA — resultado de um velho sonho e de um longo trabalho de uma equipe de experimentados jornalistas e profissionais da Educação. Esperamos que a revista — que não é nem deseja ser uma publicação pedagógica — cumpra os objetivos que inspiraram sua criação: fornecer à professora informações necessárias a um melhor desempenho do seu trabalho; valorizá-la; resgatar seu prestígio e liderança junto à comunidade; integrá-la ao processo de mudança que ora se verifica no país; e proporcionar uma troca de experiências e conhecimentos entre todas as professoras brasileiras de 1.º Grau. Isto só nos foi possível graças ao apoio que recebemos de algumas empresas privadas e do próprio Ministério da Educação, que assinou contrato com a FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (entidade sem fins lucrativos), através do qual cada uma das 220 000 escolas públicas de 1.º Grau existentes no país receberá, mensalmente, de março a junho e de agosto a dezembro, um exemplar de NOVA ESCOLA. Tal fato não apenas revela o clima de diálogo e colaboração que impera hoje no Ministério da Educação, mas também demonstra o espírito público daquelas empresas privadas. Desejamos que esta nossa revista se transforme num elemento de leitura agradável e instrutiva para o professor de 1.º Grau, para o estudante de Pedagogia, de Letras, do Normal e para todos aqueles que, de uma forma ou de outra, estão envolvidos com o processo de Educação no país. Queremos que cada um deles aguarde com ansiedade a chegada de sua revista e que nos escreva sugerindo, criticando, esclarecendo, retificando ou revelando alguma experiência de interesse do seu colega. Esta será a nossa grande recompensa.

Um fraternal abraço de

Victor Civita

Sequência Didática

Biodiversidade: Parte 1 - Países megadiversos



Introdução

Esta sequência didática é parte de uma série de 21 propostas para trabalhar o tema da biodiversidade com as turmas de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O conteúdo é produzido em parceria com o Planeta Sustentável. Confira ao lado as aulas que já estão disponíveis.

Objetivos

Ler mapas temáticos ambientais;
Introduzir noção de megadiversidade;
Analisar tabelas e construir gráfico.

Conteúdos

Leitura de legendas de mapas temáticos ambientais;
Elaboração de carta regional com símbolos precisos;
Conceito de megadiversidade.

Anos

8º e 9º anos

Tempo estimado

De cinco a seis aulas

Material necessário

Lápis preto e colorido, prancheta para desenho, cola, canetas hidrográficas, cópias dos mapas temáticos citados, Atlas de Geografia.

Desenvolvimento

1ª etapa

Coloque no quadro a pergunta "Porque alguns países possuem uma megadiversidade?". Questione se os alunos já ouviram falar sobre esse conceito. Organize uma sequência de imagens de fauna e flora para que eles percebam a variedade das formas de vida em diferentes regiões do planeta. *(Para saber mais sobre biodiversidade, leia a reportagem [Biodiversidade nas regiões tropicais cai 60% em 40 anos](#), produzida*

pele **Planeta Sustentável**).

Durante a exposição, converse com a classe sobre a riqueza de espécies de alguns locais do mundo - entre eles as florestas tropicais, as florestas temperadas, os desertos, as montanhas e os oceanos. Mostre aos alunos que a vida se distribui de modo desigual no planeta, sendo pautada por variáveis climáticas e históricas. Questione a classe também sobre as interações entre plantas e animais. Cite como exemplos a polinização, a dispersão de sementes, o abrigo para reprodução etc. Se for possível, exiba pequenos filmes sobre o tema (*pesquise referências no youtube ou veja sugestões ao final desta sequência*).

Após a apreciação das imagens e as primeiras conversas, apresente à classe o ranking dos países mais ricos em biodiversidade.

Ranking Biodiversidade (clique para ampliar)

	Plantas	Mamíferos	Pássaros	Répteis	Anfíbios
Brasil	1º - 56.000	1º - 524 (131)	3º - 1.622 (191)	5º - 468 (172)	2º - 517 (294)
Colômbia	2º - 51.000	4º - 456 (28)	1º - 1.815 (142)	3º - 520 (97)	1º - 583 (367)
Indonésia	3º - 37.000	2º - 515 (201)	5º - 1.531 (397)	4º - 511 (150)	6º - 270 (100)
China	4º - 30.000	3º - 499 (77)	8º - 1.244 (99)	7º - 387 (133)	5º - 274 (175)

Países com maior

Fonte: CHALLENGER, 1998, Conservation International, 2005. Clique para ampliar

diversidade estimada de espécies conhecidas de vários grupos taxonômicos

Obs: os números entre parênteses representam as espécies endêmicas, ou seja, exclusivas dos ecossistemas do país.

Com base na tabela, proponha que os alunos construam gráficos de barras por país, colocando as quantidades de cada grupo de animais e plantas existente. Em seguida, pergunte por que esses países são ricos em diversidade. Questione a turma também sobre a posição do Brasil no ranking. Deixe que os alunos apresentem suas hipóteses e registre-as no quadro.

2ª. etapa

Explique aos estudantes que eles vão buscar respostas às perguntas da etapa anterior por meio da análise de mapas temáticos.

Comece explorando os conhecimentos prévios da turma. Coloque no quadro os títulos e temas dos seguintes mapas: político; físico; clima e correntes marítimas; vegetação nativa; florestamento e desmatamento; utilização da terra.

Estimule a classe a falar a respeito dos temas tratados. Apresente os mapas e peça que os estudantes comparem as regiões do mundo. Registre as contribuições no quadro e solicite que as anotem nos cadernos. Aproveite para relembrar alguns conceitos cartográficos como legenda, proporção, área e visão vertical. Avalie a compreensão da turma.

Organize a classe em grupos e distribua alguns Atlas de Geografia. Proponha uma leitura exploratória e sugira que procurem mapas que possam explicar a megadiversidade. Deixe que selecionem os conteúdos.

Se possível, proponha que pesquisem na internet outras referências.

Para ajudar na análise, apresente as questões abaixo:

Suporte: Os mapas que vamos trabalhar fazem parte do Atlas de Geografia, vocês conhecem outras fontes de mapas temáticos? Costumam pesquisar mapas na internet? Com qual objetivo?

Origem: A quem podem interessar as informações dos mapas em geral? Quem poderia elaborar um documento como este Atlas? Qual a fonte dos mapas do Atlas? E da internet? Em que ano os dados destes mapas foram recolhidos? Em que ano foram publicadas essas representações?

Período: As informações dos mapas mudam ao longo dos anos? Por quê? Indique três razões para os dados mudarem ao longo do tempo.

Conteúdo: Como vocês imaginam a biodiversidade nos lugares que conhecem? Nossa localidade está representada nestes mapas temáticos? Quais seriam as características de nossa localidade segundo os mapas selecionados?

Valorização: Como a leitura destes mapas pode nos ajudar a entender a megadiversidade? Será que conseguimos obter mais informações sobre a megadiversidade da região em que vivemos?

3ª. etapa

Proponha que os alunos apresentem os mapas que selecionaram. Utilize o Atlas como referência durante todo o trabalho. A ideia é que eles confrontem as informações encontradas com as hipóteses levantadas na primeira aula a respeito da classificação de alguns países como megadiversos. Isto deve ser feito com base na leitura e elaboração de uma composição sintética de dados.

Com base nos mapas político, de clima e de vegetação, oriente-os para:

- Destacar os 17 países considerados megadiversos.
- Checar as hipóteses levantadas (descritas na primeira aula)
- Organizar as informações mais importantes, segundo critério estabelecido pelos alunos.
- Buscar mais informações sobre a biodiversidade destes países na internet (*veja sites sugeridos ao final deste plano*).

Feito isso, proponha aos grupos a elaboração de um texto expositivo destacando:

Localização: Quais são os dados referentes aos países megadiversos? Em que continentes ficam? Qual a faixa de latitude e longitude?

Interpretação: Os países megadiversos estão localizados no hemisfério norte ou sul? Estão localizados em quais continentes? Que tipo de clima predomina nessas regiões? Que tipo de vegetação.

Reflexão: Como vocês explicam a relação entre clima e megadiversidade? Qual a relação entre o clima e a cobertura vegetal?

Solicite que os grupos apresentem suas reflexões e esclareça as dúvidas.

4ª. etapa

Nesta etapa, explore com a moçada os demais mapas. Em seguida, proponha que construam um mapa

de correlação dos dados e um croqui de síntese.

Croqui cartográfico

O croqui cartográfico é uma representação esquemática dos fatos geográficos e tem um valor interpretativo para expor questões. Portanto, não se espera um rigor quanto às convenções cartográficas. Essa representação, porém, deve deixar clara a complexidade dos fatos.

O croqui é elaborado com base em um ou mais mapas, de acordo com o critério estabelecido pelo autor - neste caso cada grupo de alunos. Os integrantes do grupo vão selecionar as informações que julgarem importantes, o que é diferente de copiar informações já apresentadas no mapas de consultas. O croqui pode ser feito em tamanho A4 ou A3, se for necessário.

Entregue a cada grupo um mapa político - que será a base para o croqui - e dois temáticos: cobertura vegetal e outro (selecione mapas listados anteriormente, como o de meio físico ou de clima). Se possível, organize dois grupos por conjuntos de mapas para obter análises. Para uma sala com quarenta alunos, por exemplo, é possível criar oito grupos com cinco integrantes e propor as seguintes combinações:

Mapas de correlação	Grupos
Vegetação nativa e clima	I e II
Vegetação nativa e relevo	III e IV
Vegetação nativa e utilização da terra	V e VI
Vegetação nativa e megadiversidade	VII e VIII

Peça que cada grupo comece a atividade decifrando a legenda dos mapas que recebeu. Diga para seguirem o mesmo caminho anterior: localização, interpretação e reflexão.

Em seguida, os grupos devem desenhar por transparência os temas propostos para depois sobrepor. Utilize o passo a passo abaixo para orientar a turma.

- 1** - Sugerir que os alunos construam a carta base da vegetação nativa. Isso pode ser feito com base em um overlay em papel transparente sobre o mapa recebido. Orientar os grupos para analisar a legenda e selecionar as classes de cobertura vegetal que irão utilizar. Discutir o padrão de cores e definir a legenda da carta temática 1.
- 2** - Preparar o overlay da carta temática 2. Ela deve ter a legenda de cores convertida em hachuras. Essa conversão auxilia na sobreposição dos temas.
- 3** - Preparar a base do mapa político mudo. Neste mapa, destacar em preto os contornos dos 17 países megadiversos. Para cada grupo temático, construir as composições.
- 4** - Pedir que os grupos apresentem os seus trabalhos para a turma por meio dos croquis cartográficos. Organizar um grande debate para comparar os croquis e retomar as hipóteses sobre porque alguns países são megadiversos.

5ª. etapa

Como produto final, solicite que alunos escrevam um texto argumentativo sobre países megadiversos.

Avaliação

Analise os produtos cartográficos quanto às legendas e convenções do mapa;

Analise a disponibilidade dos alunos para trabalhar em grupo;

Analise a compreensão do conceito de megadiversidade com produto das condicionantes físicas e biológicas dos países incluídos neste rol.

Quer saber mais?

Internet

[GUEDES-BRUNI, R. Uma amostra de floresta: conheça a biodiversidade de Mata Atlântica - publicado em 15/12/2000 | atualizado em 04/08/2010](#)
[Conservação Internacional](#)

Consultoria [Sueli Furlan](#)

Selecionadora do Prêmio Victor Civita - Educador Nota 10

Gostou desta reportagem? Assine NOVA ESCOLA e receba muito mais em sua casa todos os meses!



Professor, dê suas opiniões, críticas e sugestões sobre este Plano de Aula:

planetasustentavel@abril.com.br

Sequência Didática

O funcionamento de rios e bacias hidrográficas

Utilize recursos como o Google Maps e o Google Earth para trabalhar as bacias hidrográficas com os alunos



Objetivos

- Aprender sobre o conceito de bacia hidrográfica.
- Identificar as principais bacias do Brasil e suas possíveis utilizações.
- Reconhecer a importância e a necessidade de sua preservação.

Conteúdo

Bacias hidrográficas.

Ano

5º.

Tempo estimado

Seis aulas de 50 minutos.

Material necessário

Textos e imagens sobre o tema (indicados ao longo da sequência), atlas geográfico e computadores conectados à internet.

Desenvolvimento

1ª etapa

Inicie a aula questionando os estudantes sobre os caminhos percorridos pela água até as torneiras de casa, buscando valorizar os conhecimentos prévios trazidos por eles. Pergunte se conhecem a origem da água que abastece a cidade onde moram. Questione: "De onde vem a água que utilizamos em nosso cotidiano?" Organize uma lista no quadro relacionando os trajetos citados. Se necessário, destaque outros, esclarecendo como ocorre o ciclo da água na natureza. Para estimular a construção de conhecimentos, apresente a música *Água*, do grupo [Palavra Cantada](http://www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/palavra-cantada/agua/1184191) (disponível em www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/palavra-cantada/agua/1184191). Ela mostra os percursos da água, desde que sai das nuvens e retorna a ela novamente. Oriente os estudantes a produzir uma representação (um desenho ou esquema, por exemplo), ilustrando como ocorre o ciclo da água. Socialize as diferentes soluções encontradas.

2ª etapa

Faça a mediação de uma roda de conversa sobre as águas que percorrem o lugar onde todos moram. Problematize: "Qual o nome de onde o rio nasce?", "E do local onde termina?", "Qual é o nome do principal curso d'água que passa pela cidade ou município em que vivemos?", "Onde ele nasce e onde acaba?", "Quais os córregos ou rios secundários que deságuam nesse rio principal, ou seja, quais seus principais afluentes?" e "Quais as principais formas de utilização das águas desse rio pelas pessoas que moram no município?". Alguns exemplos nesse caso: abastecimento da cidade, irrigação de plantações, produção de energia elétrica, lazer, transporte e navegação. Anote as informações no quadro.

Ressalte que os rios nascem em determinado lugar e deságuam em outro. Explique que o local onde ele nasce chama-se nascente, que ele termina na foz e que afluentes são rios menores que deságuam em outros, maiores. Aproveite a conversa para abordar o conceito de bacia hidrográfica. Pontue que ela é o conjunto de todos os elementos de um rio e se forma graças a diferentes cursos d'água, constituindo uma área de drenagem que funciona como se fosse um cone. Apresenta as bordas elevadas. Por isso, toda água que cai em forma de chuva corre por diferentes caminhos até chegar a um rio ou lago principal. Mostre um esquema de bacia hidrográfica (disponível em www.caminhodasaguas.ufsc.br/bacia.jpg).

Ressalte que uma bacia hidrográfica se constitui como uma importante unidade de planejamento e execução de atividades socioeconômicas, ambientais, culturais e educativas, citando exemplos, como a do rio São Francisco, importante no processo de interiorização da ocupação econômica do Brasil, principalmente no Nordeste, e a do Tietê, principal eixo de exploração e de ocupação do estado de São Paulo.

3ª etapa

Organize grupos e proponha uma atividade no laboratório de informática. A finalidade dessa aula é promover conhecimentos sobre as principais bacias hidrográficas do Brasil. Peça uma pesquisa no **Geoatlas** (Maria Elena Simielli, 184 págs., Ed. Ática, tel. 4003-3061) ou na

internet sobre as principais existentes em nosso país. Indique sites como portalbrasil.net/brasil_hidrografia.htm e mundoeducacao.com.br/geografia/bacias-hidrograficas-brasil.htm. Proponha que a turma observe o mapa contendo as bacias hidrográficas e problematize: "Quantas são as bacias hidrográficas existentes no território brasileiro?", "Qual é a maior e a menor de nosso país?", "Quais estão situadas no estado em que moramos?", "De qual bacia o lugar em que vivemos faz parte?" e "Qual é o principal rio dessa bacia?". Permita que todos expressem suas observações e, se necessário, esclareça as possíveis dúvidas. Para obter informações sobre os principais rios de cada bacia brasileira, oriente a garotada a acessar o site Britannica Escola Online (escola.britannica.com.br) e digitar o nome deles no item "busca".

4ª etapa

Dê continuidade à discussão ao desenvolver outra atividade no laboratório de informática. Oriente os estudantes e os auxilie a acessar o Google Maps ou o Google Earth. Ambos dispõem de recursos diversos, como a possibilidade de zoom para aproximação ou afastamento, inclinação, iluminação e giro de uma imagem, busca de endereços, identificação e marcação de lugares, cálculo da distância entre dois pontos, obtenção de uma visão tridimensional de determinada localidade e de informações de latitude e longitude de um local, além do street view, que permite explorar lugares por meio de imagens em 360 graus no nível da rua.

Utilizando o efeito de zoom dos programas sugeridos, problematize: "Em qual município se localiza a nascente do rio principal da bacia do lugar onde moramos?", "Quais outros estados são drenados por ela, além do nosso?", "Onde esse rio deságua?", "Qual a importância dele para o estado onde vivemos?" e "Quais são os usos dessa bacia em outras unidades da federação?". Cite alguns desses usos, como abastecimento de cidades, projetos de irrigação, produção de energia elétrica, transporte e navegação, entre outros. Questione: "Quais são as condições das águas desse rio (limpas, poluídas, abundantes, escassas...)" e "O que você pode fazer, no lugar em que vivemos, para contribuir com a preservação do rio principal desta bacia?". Oriente os grupos a organizar uma apresentação demonstrando os resultados da pesquisa por meio de cartazes.

5ª etapa

Oriente os grupos e os auxilie a escolher uma das bacias hidrográficas brasileiras para que realizem uma pesquisa sobre o rio principal dessa bacia. É interessante que cada grupo escolha uma diferente. Novamente, solicite que acessem o Google Maps e/ou o Google Earth e, utilizando os recursos de zoom e street view, busquem compreender as seguintes questões: "Qual o nome do rio pesquisado?", "Onde nasce e deságua esse rio?", "Qual a sua importância para a região?" e "Quais são as condições das águas (limpas, poluídas, abundantes, escassas...)?". Caso haja algum problema com ele, pergunte: "Quais são as suas possíveis causas?" e "Que ações podem ser desenvolvidas pela sociedade em geral para minimizar tais problemas?". Ilustre com algumas imagens do rio pesquisado. Auxilie os grupos a organizar um seminário sobre os resultados da pesquisa.

6ª etapa

Auxilie a turma a sistematizar suas aprendizagens sobre a importância das bacias hidrográficas. Resgate as ideias e informações mais interessantes apontadas no decorrer das discussões e propicie a compreensão de que a ação humana pode ter impactos positivos e/ou negativos sobre elas e, conseqüentemente, sobre a qualidade de vida. Problematize: "Que ações podem ser positivas para a preservação das bacias?" e "Que ações podem ser prejudiciais?". Cite alguns exemplos.

Avaliação

Verifique se todos compreenderam e utilizaram adequadamente os conceitos abordados ao longo das atividades realizadas. Atente à participação individual e coletiva, avaliando a postura de cada um e destacando os aspectos que necessitam ser melhorados para uma ação efetivamente colaborativa dentro dos grupos. Proponha a construção de um mural com as produções (desenhos e painéis, dentre outras) desenvolvidas ao longo do projeto a fim de verificar as possíveis dificuldades de cada um em relação à assimilação dos conceitos estudados. Sugira, ainda, a criação de um blog coletivo com a finalidade de divulgar os conhecimentos adquiridos durante cada atividade.

Consultoria Suely Gomes

Professora da Escola de Aplicação (Eseba) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).



FOTOS KRIZ KNACK

ENXERGAR LONGE
A classe da EMEF Francisco Lacerda de Aguiar aprendeu a ver outra paisagem

Um rio em minha vida

Estudar a bacia hidrográfica da cidade é uma excelente forma de indicar como a intervenção humana modifica a paisagem natural

RODRIGO RATIER rratier@abril.com.br

Com reportagem de Thais Gurgel, de Vitória, ES tgurgel@abril.com.br



A primeira impressão foi chocante para aquelas crianças de 8 e 9 anos. Em um mangue próximo à foz do rio Santa Maria da Vitória, na capital capixaba, a classe de 2ª série da EMEF Francisco Lacerda de Aguiar encontrou um cheiro forte e lixo, muito lixo. “Como isso tudo veio parar aqui?”, perguntou um dos alunos à professora Maria Helena Klein. Ela, que mais tarde iria usar essa curiosidade para explicar as causas da poluição e como combatê-las, preferiu apontar para uma cena curiosa: a lama do mangue parecia ser revolvida por pequenas garras negras. Eram siris. Em meio aos dejetos, a natureza respirava. E servia de sustento para uma comunidade ribeirinha, como todos ficaram sabendo depois.

MAIS NO SITE
Vídeo e informações
sobre o trabalho
da Educadora Nota 10.
www.novaescola.org.br

Levar a garotada a compreender as relações que estruturam uma paisagem cultural – a união de elementos naturais e de construções humanas num determinado espaço – é uma das principais tarefas de quem leciona Geografia. Maria Helena conseguiu cumprir essa missão ao desenvolver uma sequência didática muito bem estruturada (*leia o quadro ao lado*), que lhe rendeu o troféu de Educadora Nota 10 do Prêmio Victor Civita de 2008. “A grande qualidade do trabalho dela é mostrar a interligação entre uso da terra, poluição dos rios e proteção dos manguezais. É um avanço na abordagem da questão da água, que em geral é vista apenas sob a ótica da preservação, como se fosse possível separar os recursos naturais e da ação humana”, diz Sueli Angelo Furlan, professora da Universidade de São Paulo e selecionadora do Prêmio.

Ao construir o olhar geográfico, é preciso desdobrar a realidade

Como toda cidade ou região tem um rio próximo, a iniciativa de Maria Helena pode servir de incentivo a educadores de todo o país. E não apenas porque o estudo de bacias hidrográficas é um conteúdo curricular importante. O objetivo principal é ajudar os alunos a enxergar a paisagem pelos olhos da Geografia, relacionando sociedade e natureza e reconhecendo que é a interação entre esses dois polos que constrói o espaço (*leia a sequência didática na página 59*). “Do 1º ao 5º ano, é mais importante enfatizar essa intensa ligação do que se aprofundar em conhecimentos específicos, como as características dos diferentes tipos de vegetação ou de rios”, afirma Sueli.

O trabalho de campo oferece ótimas possibilidades de abordar o assunto. Mas o professor precisa direcionar a atenção da turma para os conteúdos que planeja ensinar. Para isso, um primeiro passo é desconstruir didaticamente a realidade, desdobrando-a em partes. Uma separação essencial é justamente entre os ➡

Uma pesquisa de campo exemplar



DA NASCENTE À FOZ
Maria Helena ajudou a turma a entender que o rio integra diversos espaços culturais

A professora Maria Helena Klein nasceu em Domingos Martins, a 64 quilômetros de Vitória, em 1967. Vinda de uma família de agricultores – seu pai até hoje tem um sítio, em que planta banana, café e hortaliças –, ela é a caçula de 13 irmãos. Para tornar-se docente, mudou-se com uma irmã para a capital capixaba, onde cursou o Magistério e leciona desde os 17 anos. Aos 23, atraída pelas questões ambientais, optou pela graduação em Geografia na Universidade Federal do Espírito Santo.

O projeto premiado do Prêmio Victor Civita Educador Nota 10 foi realizado ao longo de quatro meses, envolvendo estudo em sala de aula e trabalho de campo. O passo inicial foi uma visita ao manguezal próximo à EMEF Francisco Lacerda de Aguiar, uma área degradada na foz do rio Santa Maria da Vitória. “Expliquei que ele nascia nas montanhas de Santa Maria de Jetibá e passava por outros municípios até desaguar em Vitória.” Foi a deixa para mostrar o trajeto no mapa do estado.

Em seguida, a professora explicou à classe que a proposta era conhecer alguns lugares do percurso e interagir com alunos de escolas desses municípios para entender melhor a relação do rio com as pessoas que vivem ao redor dele. Primeiro, a garotada tomou contato com as cidades que seriam visitadas por meio de postais, reportagens de jornal e internet. Logo começaram as viagens. Primeiro, ao município

de Santa Leopoldina, oportunidade para a turma observar a fauna, a flora, o relevo e as modificações feitas pelo homem no médio curso do rio. Depois, à nascente, em Santa Maria de Jetibá, onde os alunos puderam ver que o assoreamento e a poluição começam por lá. Por fim, na visita a Cariacica, em região de estuário como a da própria escola, a classe viu uma situação bem conhecida: um grande manguezal, de onde catadores de mariscos e siris extraem seu sustento.

Em cada etapa, entrevistas com a comunidade local ajudavam a ampliar a percepção. O registro também não foi esquecido: relatos escritos e desenhos de observação (como os que ilustram esta reportagem) serviram para fazer a turma sistematizar o que havia sido visto. Para Maria Helena, além do aprendizado do rio como um elemento integrador de diversas paisagens culturais, o projeto contribuiu para que os alunos pudessem refletir sobre a própria prática. “Percebi que todos se sensibilizaram com a necessidade de preservar o rio. Acho que a mudança não ficou só no discurso: notei que alguns hábitos do cotidiano familiar também se transformaram. Vários pais me relataram que os filhos discutiram medidas para reduzir o consumo e o desperdício de água em casa”, conta ela.



NA COMUNIDADE
Nas entrevistas com catadores de siri, a noção da importância econômica do rio



CONHECER IN LOCO
O contato direto na pesquisa de campo abriu espaço para comprovar as ideias iniciais

➤ aspectos físicos (características de clima, relevo, solo, hidrografia, fauna e flora) e os socioculturais (relativos à presença humana e à forma como os recursos naturais são utilizados).

Isso é necessário porque ninguém consegue interpretar adequadamente um espaço sem fazer antes um recorte. Agindo assim, você pode jogar luz sobre determinados aspectos, que, no caso de um observador sem foco, passariam despercebidos. Ao pedir que a turma examine a água do rio, por exemplo, entram em cena questões sobre sua cor. Digamos que ela seja barrenta: esse é um dado importante, pois provavelmente as margens sofrem com a erosão. A percepção do aluno, nesse caso, está diretamente relacionada à intencionalidade do educador, que chama a atenção para aquilo que considera mais relevante. A mesma estratégia vale para outros aspectos físicos e socioculturais, abordados tanto em tarefas de observação como em entrevistas. “Notem que animais habitam as margens”, “Contem quantas indústrias conseguimos enxergar”, “Percebam o que aquelas pessoas estão coletando no manguezal” são exemplos de intervenções, todas usadas por Maria Helena.

A etapa seguinte é recompor o que foi separado. A ideia é obter uma síntese melhorada pelos novos conhecimentos que a garotada adquiriu. Já de volta à sala

de aula, uma forma prática de mostrar à turma essa visão integradora é sobrepor em transparências mapas relativos aos aspectos naturais – cartas topográficas, de bacias hidrográficas e de vegetação – e os que mostram intervenções humanas – fotografias aéreas de uso da terra e da rede de estradas, por exemplo.

Relacionar natureza e sociedade é essencial para falar de ecologia

Esse momento é também ideal para trabalhar outros dois conceitos importantes da Geografia: o de área – ou seja, a noção de que um rio possui uma extensão que integra diferentes paisagens culturais – e o de apropriação social – a forma como o homem utiliza os recursos da natureza. Nesse momento, a turma vai perceber quais modificações foram introduzidas (a construção de cidades, indústrias, hidrelétricas, a retificação de cursos dos rios, o desmatamento etc.) e os impactos de cada uma delas (poluição, diminuição da biodiversidade, aumento da erosão, assoreamento, desemprego de pessoas que dependiam do rio para sobreviver e assim por diante). Além de reforçar a ideia da relação entre natureza e sociedade, é o gancho para entrar no debate ecológico: o que fazer com o rio para que ele continue sendo (ou volte a ser, dependendo do caso) fonte de vida?

É provável que um aluno sem olhar

geográfico considere a pergunta óbvia, respondendo-a com certo enfado: “Ora, é preciso preservar!” O aprendizado da disciplina permite ir além, estabelecendo a distinção entre preservação – situação em que a natureza permanece intocada – e conservação – o uso de recursos para as demandas sociais com responsabilidade. A turma de Maria Helena Klein aprendeu que, para cuidar do Santa Maria da Vitória, todos os usuários do rio precisam interagir. A qualidade da água que abastece a capital capixaba, no estuário, depende do que os habitantes das outras cidades fazem com ele.

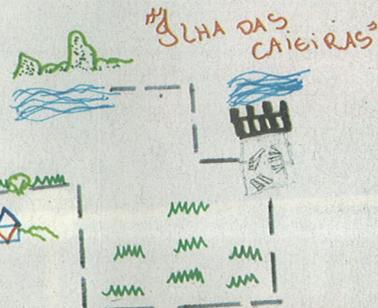
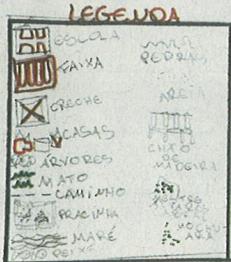
Também chegaram à conclusão de que é preciso preservar para conservar. Afinal, práticas como a coleta de siri e a pesca dependem de ambientes intocados. Ao enxergarem o rio como uma totalidade integrada, compreenderam que a conservação é um desafio coletivo. Uma descoberta feita pelo olhar geográfico que a professora ajudou a construir. 

QUER SABER MAIS ?

Bibliografia
Os Manguezais e Nós: uma Síntese de Percepções, Marta Vannucci, 304 págs., Ed. Edusp, tel. (11) 3091-4150, 63 reais

Contatos
EMEF Francisco Lacerda de Aguiar, R. Guilherme Bassini, 400, 29030-015, Vitória, ES, tel. (27) 3322-2974
Sueli Furlan, suelifurlan@uol.com.br

RELETER NA VOZ DE... RESE... DO CAM... NA ESCOLA...
LUA



REPRESENTAR O REAL
Completos, os mapas da turma têm legendas construídas com base na observação do rio

Os caranguejos
Os caranguejos são muito...

Magueral

Magueral é um ecossistema costeiro de granito e o habitat de muitos animais...

ESCREVER É APRENDER
O registro em texto foi essencial para a garotada reforçar o que viu e conheceu

FOTOS KRIZ KNACK

Sequência didática

Objetivos

- Identificar bacias hidrográficas e suas relações com o relevo.
- Perceber que o espaço resulta das interações entre natureza e sociedade.
- Produzir desenhos de representação geográfica.

Conteúdos

- Relevo.
- Bacia hidrográfica.
- Usos dos recursos naturais.
- Desenhos de representação geográfica.

Anos 2º e 3º.

Tempo estimado 6 aulas.

Material necessário

Cópias do mapa da bacia hidrográfica da área e fotos de rios.

Desenvolvimento

1ª etapa

Inicie a atividade com uma roda de conversa, apresentando aos alunos imagens de rios de planície e de planalto, poluídos e não poluídos. Ao pedir para a turma apontar as principais características de cada uma das fotos, chame a atenção para os aspectos de relevo – comente que é ele que dá forma ao “chão” onde vivemos e ao leito do rio – e para os

Bacias hidrográficas: dimensões e usos

usos da terra e das águas – mostre que tanto os processos naturais, como as chuvas, quanto os humanos, caso do desmatamento e da descarga de esgoto, impactam toda a bacia.

2ª etapa

Agora, questione a turma sobre os rios que passam pelo município ou pela região. As crianças atravessam pontes para ir à escola ou percorrem um caminho ao longo de um córrego ou rio? O terreno é plano ou tem subidas e descidas? As águas são limpas ou poluídas? Para finalizar essa etapa, peça que pesquisem em livros didáticos, publicações locais e sites de onde vem a água do rio principal da região. É sempre a mesma água? Ou ele muda ao longo do ano?

3ª etapa

Divida a turma em grupos e distribua mapas para cada um, orientando para que marquem com círculos o rio principal e seus afluentes. Explique que os conjuntos destacados formam uma bacia hidrográfica, lembrando que represas artificiais e lagos naturais também fazem parte dessa área. Enfatize que em todas as bacias existe uma hierarquia na rede hídrica (desde os afluentes de primeira ordem, que são os que

possuem menor vazão, passando pelos mais caudalosos, até chegar ao rio principal) e que as águas escoam dos pontos mais altos para os mais baixos, alcançando o mar. Explique, ainda, que as redes hídricas quase sempre abrangem áreas maiores que um município.

4ª etapa

Entregue aos alunos cópias do mapa do rio e proponha um estudo do meio para observar os usos da terra. Prepare uma ficha de observação para que cada aluno possa anotar as ocorrências com símbolos: edificações, saídas de esgoto, lixo, peixes, aves etc. Peça, ainda, que cada criança escreva um pequeno texto relatando o que viu em campo.

Avaliação

Observe a compreensão de cada um sobre as noções de bacia hidrográfica e suas relações com o relevo e com o uso dos recursos naturais em cada setor do rio. Use as fichas e os textos produzidos em campo para determinar quais pontos precisam ser reforçados.

Consultoria **Sueli Angelo Furlan**, professora de Geografia da Universidade de São Paulo e selecionadora do Prêmio Victor Civita – Educador Nota 10.



Planos de Aula

ED. INFANTIL FUNDAMENTAL 1 FUNDAMENTAL 2 ENSINO MÉDIO

Aqui você pode **pesquisar e adaptar** planos já existentes



BUSCAR

Bacias hidrográficas: dimensões e usos

Publicado por



Conteúdo(s)

Mais sobre bacias hidrográficas

Reportagem

- [Um rio em minha vida](#)

Vídeo

- [Inteção pedagógica em defesa do rio Santa Maria de Vitória](#)

Objetivos

- Identificar bacias hidrográficas e suas relações com o relevo.

- Perceber que o espaço resulta das interações entre natureza e sociedade.
- Produzir desenhos de representação geográfica.

Conteúdos

- Relevo.
- Bacia hidrográfica.
- Usos dos recursos naturais.
- Desenhos de representação geográfica.

Anos 2º e 3º.

Tempo estimado Seis aulas.

Material necessário

Cópias do mapa da bacia hidrográfica da área e fotos de rios.

Desenvolvimento

1ª etapa Inicie a atividade com uma roda de conversa, apresentando aos alunos imagens de rios de planície e de planalto, poluídos e não poluídos. Ao pedir para a turma apontar as principais características de cada uma das fotos, chame a atenção para os aspectos de relevo - comente que é ele que dá forma ao "chão" onde vivemos e ao leito do rio - e para os usos da terra e das águas - mostre que tanto os processos naturais, como as chuvas, quanto os humanos, com o desmatamento e a descarga de esgoto, impactam toda a bacia.

2ª etapa Agora, questione a turma sobre os rios que passam pelo município ou pela região. As crianças atravessam pontes para ir à escola ou percorrem um caminho ao longo de um córrego ou rio? O terreno é plano ou tem subidas e descidas? As águas são limpas ou poluídas? Para finalizar essa etapa, peça que pesquisem em livros didáticos, publicações locais e sites de onde vem a água do rio principal da região. É sempre a mesma água? Ou ele muda ao longo do ano?

3ª etapa Divida a turma em grupos e distribua mapas para cada um, orientando para que marquem com círculos o rio principal e seus afluentes. Explique que os conjuntos destacados formam uma bacia hidrográfica, lembrando que represas artificiais e lagos naturais também fazem parte dessa área. Enfatize que em todas as bacias existe uma hierarquia na rede hídrica (desde os afluentes de primeira ordem, que são os que possuem menor vazão, passando pelos mais caudalosos, até chegar ao rio principal) e que as águas escoam dos pontos mais altos para os mais baixos, alcançando o mar. Explique, ainda, que as redes hídricas quase sempre abrangem áreas maiores que um município.

4ª etapa Entregue aos alunos cópias do mapa do rio e proponha um estudo do meio para observar os usos da terra. Prepare uma ficha de observação para que cada aluno possa anotar as ocorrências com símbolos: edificações, saídas de esgoto, lixo, peixes, aves etc. Peça, ainda, que cada criança escreva um pequeno texto relatando o que viu em campo.

Avaliação

Observe a compreensão de cada um sobre as noções de bacia hidrográfica e suas relações com o relevo e com o uso dos recursos naturais em cada setor do rio. Use as fichas e os textos produzidos em campo para determinar quais pontos precisam ser reforçados.

Créditos: Sueli Angelo Furlan

Cargo: Consultoria:

Professora de Geografia da Universidade de São Paulo e selecionadora do Prêmio Victor Civita Educador Nota 10



AUTOR **Nova Escola**

COMPARTILHAR



Alguma dúvida? [Clique aqui.](#)



CONTEXUALIZAÇÃO
Dados do novo censo ajudam a entender quem são, como vivem e onde estão os brasileiros

Além dos números

REPORTAGEM
SUGERIDA
POR 1
LEITORA*

Aproveite os dados do censo para introduzir conceitos relacionados à dinâmica da população e à construção de uma pirâmide etária

ELISÂNGELA FERNANDES novaescola@atleitor.com.br

Os dados preliminares do Censo Demográfico, a maior pesquisa do país, acabam de ser divulgados: somos 185 milhões de brasileiros, cerca de 16 milhões a mais do que em 2000. O que esse número diz aos alunos? Mencionar informações desse tipo sem contextualização não traz conhecimentos concretos. Por isso, a regra é aproximar a Geografia do cotidiano deles. O segredo para que a aula não fique apenas nos dados numéricos, enfatiza o professor Jorge Barcellos, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), é trabalhar as informações de forma sensível, colocando o aluno na discussão. “Assim, ele compreende os temas tratados na disciplina.”

Os números podem ser uma valiosa ferramenta para que a garotada a partir do 4º ano comece a dar os primeiros passos rumo à compreensão de conceitos relacionados à população e à sua dinâmica. Para José Carlos Milléo, docente do departamento de Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF), os alunos podem comparar a população brasileira com a do seu estado e da sua cidade e analisar as alterações ao longo dos anos. “Essa é uma informação básica para começar a entender que o crescimento populacional é um processo dinâmico, que se modifica ao longo do tempo e sofre transformações de acordo com as mudanças sociais”, completa.

O professor também pode verificar se os alunos acompanharam o trabalho dos recenseadores (quando foram à sua casa) e como eles avaliam a utilidade de uma pesquisa como essa. Além disso, vale explicar como os dados são coletados e demonstrar que a análise deles permite compreender quem são, onde estão e como vivem os brasileiros.

O novo Censo mostra um país em movimento

Em 1950, éramos 51,9 milhões. Crescemos mais de 250% se compararmos com os números atuais. Mas esse crescimento não ocorre da mesma forma que 60 anos atrás. A dinâmica populacional está ligada a fatores como taxas de natalidade e expectativa de vida. Mesmo sem abordar especificamente esses conceitos, que serão estudados mais detalhadamente nos anos finais do Ensino Fundamental, é possível trabalhar com os menores as mudanças na distribuição etária do país nas últimas décadas e, com isso, aproximar a estatística do contexto local deles.

Para introduzir os conceitos de natalidade e longevidade e suas transformações ao longo do tempo, a pirâmide etária, também chamada de pirâmide demográfica ou populacional, pode ser uma importante ferramenta. “Aprender a interpretá-la é fundamental”, explica a geógrafa Iara Castellani (*leia a sequência*

DANIEL PERA / AGENCIA O GLOBO

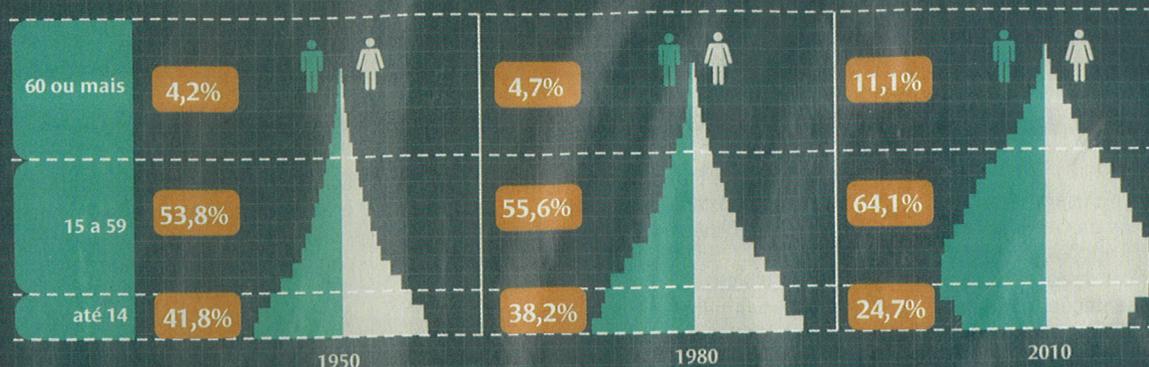
* Leitora que sugeriu a reportagem:
ROSILENE AIRES, Fortaleza, CE

DINÂMICA POPULACIONAL

Nos exemplos abaixo, três momentos da transição demográfica do país

CENSO
2010

Pirâmides etárias (anos)



População brasileira (milhões)



Número médio de filhos



ILUSTRAÇÃO FÁBIO LUCCA

FONTE IBGE

didática no quadro da página 52). Esse tipo de gráfico mostra a distribuição de diferentes grupos etários em uma população: a base representa os jovens (até 14 anos); a área intermediária, ou corpo, representa o grupo adulto (entre 15 e 59 anos); e o topo, ou ápice, representa a população idosa (acima de 60 anos). Seus diferentes formatos sinalizam mudanças importantes na estrutura etária de uma população. Bases largas indicam altas taxas de natalidade, ao passo que as estreitas sugerem baixos índices de nascimento. Topos largos identificam populações com elevada expectativa de vida, enquanto os estreitos mostram que há uma pequena participação de idosos (veja o gráfico no quadro acima).

Taxas de mortalidade e natalidade não

são constantes. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1950, 41,8% da população do país estava na faixa até 14 anos. Em 2010, esse percentual é de apenas 24,7%. Há 60 anos, o número médio de filhos por casal era superior a seis e, em 2010, não chega a dois. Exemplos do cotidiano ajudam a compreender essas transformações.

Como estratégia para introduzir o tema, Milléo sugere comparar uma família típica da década de 1950, em um filme ou mesmo uma fotografia, com outra dos tempos atuais. O professor pode colocar em discussão a inserção cada vez maior da mulher no mercado de trabalho e relacioná-la à redução do número de filhos. Para discutir o tema, os alunos podem comentar se a mãe trabalha e em

quais setores econômicos, se em comércio, indústria, serviços... A ampliação do acesso à informação e métodos contraceptivos, além do fator econômico, são alguns dos motivos que levaram à redução da natalidade. Por isso, vale indicar para os estudantes o peso do custo de vida na decisão dos casais sobre terem menos filhos. Relacionar a estatística à história familiar das crianças também pode ser interessante. Eles podem pesquisar quantos irmãos seus pais e avós tiveram, indica o professor Barcellos. "Muito provavelmente o grupo perceberá que a tendência brasileira de redução do número de filhos também ocorre em pequena escala na sua família."

A análise da pirâmide etária brasileira também indica que as pessoas estão ➡

➤ vivendo mais. Em 1950, os idosos representavam 4,2% da população brasileira. Em 2009, esse percentual passou para 11,1%. Dados do IBGE desse mesmo ano mostram que o brasileiro vive em média 73,1 anos. Há 60 anos, essa média era de apenas 45,9. Muitos fatores estão ligados ao aumento da longevidade. Observando

essa tendência, o estudante pode, com a ajuda do professor, avaliar se a sua cidade está preparada para ter um número cada vez maior de idosos. O ideal, diz Milléo, é mostrar com base na própria experiência dele, situações que se modificaram ao longo do tempo por causa da mudança da pirâmide etária do país. 

QUER SABER MAIS ?

Contatos

Iara Castellani, ianicastell@uol.com.br
Jorge Barcellos, jorge.barcellos@unifesp.br
José Carlos Milléo, jcamil@uol.com.br

Internet

Em www.ibge.gov.br/vamoscontar, materiais sobre o Censo.

NO ARQUIVO DO SITE

Em www.ne.org.br, digite na busca “população” e “censo demográfico”.

Sequência didática

Recenseamento e representação

Objetivos

- Conhecer e usar métodos de pesquisa na Geografia.
- Adquirir noções da espacialidade.
- Identificar dados sobre a população em representações e mapas.
- Usar diferentes linguagens para representar fenômenos geográficos.

Conteúdo

- População e diversidade em sua composição: faixas etárias.
- Construção e significado de uma pirâmide etária.

Anos 4º e 5º.

Tempo estimado Oito aulas.

Material necessário

Papel em branco, papel quadriculado, papel craft, caixas de fósforo ou palitos de sorvete, cartolina, canetas coloridas ou tintas escolares e planta da escola.

Flexibilização

Para trabalhar com alunos com deficiência intelectual, acesse www.ne.org.br e digite na busca “recenseamento e representação”.

Desenvolvimento

1ª etapa

Forme grupos e entregue imagens de pirâmides etárias e dados do Censo 2010. Peça que os grupos discutam o que veem e montem um quadro em cartolina ou papel com duas colunas: “o que entendemos” e “o que não entendemos”. Abra a roda para que os grupos exponham seus quadros. Construa um quadro-síntese numa folha de papel craft com as colocações dos grupos. Fixe o quadro na parede da sala e comente as

dúvidas. Em seguida, exponha a proposta de atividade: um recenseamento na escola.

2ª etapa

Previamente, prepare a reprodução da planta da escola, dividindo-a em áreas numeradas conforme a quantidade de grupos. Apresente um vídeo sobre o Censo 2010 que mostre ferramentas dos recenseadores (abr. io/videosdocenso) e lance algumas perguntas: “Quantas pessoas fazem parte da escola nesse período?” e “Como são essas pessoas quanto à idade?”. Em grupos, os alunos devem elaborar uma ficha de entrevista para a obtenção dos dados. Cada equipe expõe suas perguntas e todos colaboram na elaboração do questionário final. Distribua uma planta para cada grupo e sorteie a distribuição das áreas pesquisadas.

3ª etapa

Organize a ida a campo, o que inclui a preparação dos demais segmentos da escola para a visita das crianças. Depois, ajude os grupos na classificação dos dados por local, população total e população por faixa etária. Construa com eles um quadro que mostre todos os dados coletados. De acordo com a quantidade populacional, planeje a escala em que serão representados os dados e escolha os materiais mais viáveis (caixas de fósforo, palitos de sorvete etc.).

4ª etapa

Dê início à representação tridimensional dos dados, lançando a pergunta: “Como transformar os dados numéricos em uma representação tridimensional?”

Mostre o material para os alunos e problematize a questão da escala, relacionando os números coletados com as medidas dos materiais: altura ou espessura fixa para os grupos etários e comprimentos variáveis e proporcionais de acordo com o número de pessoas dentro de cada faixa de idade. Decida a escala com eles. Cada grupo constrói a sua representação com legenda, procurando a melhor forma de expor seus dados. Faça uma exposição das representações.

5ª etapa

Para transformar a representação tridimensional em um gráfico, entregue a cada aluno um papel quadriculado e peça que represente nele a sua “pirâmide” tridimensional, considerando as devidas proporções. Promova a apresentação coletiva usando uma estratégia que verifique a eficácia das mensagens (por exemplo: um lê o gráfico do outro). Apresente variadas pirâmides etárias, associando-as às que foram construídas pelos alunos.

6ª etapa

Para trabalhar qualitativamente os dados de uma pirâmide etária por idade, introduza textos jornalísticos que falem da infância, da terceira idade etc.

Avaliação

Observe os registros dos alunos, a participação e a aprendizagem do conteúdo conceitual com base na retomada do quadro inicial.

Consultoria IARA CASTELLANI, psicopedagoga com especialização no ensino de Geografia.



Planos de Aula

ED. INFANTIL FUNDAMENTAL 1 FUNDAMENTAL 2 ENSINO MÉDIO

Aqui você pode **pesquisar e adaptar** planos já existentes



BUSCAR

Adaptar Plano

Relações entre natureza e sociedade

Publicado por



Objetivo(s)

- Ler, interpretar e produzir textos escritos e orais para compreender e explicar a espacialidade dos fenômenos em diferentes escalas.

Conteúdo(s)

- Leitura e produção de textos informativos.
- Dinâmicas da sociedade e da natureza e suas inter-relações.

Ano(s)

6º

7º

8º

9º

Tempo estimado

Quatro aulas.

Material necessário

Jornais, revistas e computadores com acesso à internet, cartolina ou papel kraft, cola, régua, tesoura e papel sulfite.

Desenvolvimento

1ª etapa

Pergunte aos alunos como se dá a relação entre sociedade e natureza. As ações do homem geram impactos no meio ambiente? De que tipo? Anote as respostas no quadro. Observe se eles mencionam enchentes, desmatamentos e desmoronamentos, entre outros. Divida a turma em grupos e distribua jornais e revistas para todos. Proponha que leiam e selecionem reportagens, artigos e editoriais sobre problemas que envolvem as relações humanas com a natureza. O caso das cheias dos rios Pinheiros e Tietê, em São Paulo, é exemplar e pode ser explorado em diversos aspectos: as mudanças no curso e no regime de águas, a poluição industrial e residencial, o acúmulo de lixo, a construção de grandes avenidas em regiões de várzea (naturalmente alagadiças) e o assoreamento e impermeabilização do solo devido à urbanização da cidade. Após ler diversos textos, identificando onde, quando, como se dá o problema e quais são as pessoas e instituições envolvidas, cada grupo escolhe um campo de pesquisa.

2ª etapa

Com base nos textos escolhidos, os grupos devem identificar e analisar os elementos naturais e sociais envolvidos, as intervenções humanas e seus efeitos para o equilíbrio do local. Leve a garotada até a biblioteca e o laboratório de informática para pesquisar mais sobre os temas escolhidos. Oriente a consulta a livros e atlas e a portais confiáveis e atualizados. Questione se os problemas listados ocorrem em outros lugares, regiões e países e se é possível analisar a extensão dos fenômenos em diferentes escalas. Nesse caso, peça comparações.

3ª etapa

As reportagens e os dados servirão para a elaboração de cartazes informativos. Cada grupo deve coletar também imagens diversas (fotos, ilustrações, mapas e esquemas gráficos). Assim, textos e imagens, dispostos sobre cartolina ou papel kraft, podem receber título, legendas e explicações. Destaque a importância de indicar as fontes. Os cartazes serão usados em apresentações para a classe.

4ª etapa

Para as exposições, é importante que cada grupo elabore um roteiro com introdução ao tema, motivações do grupo para a investigação, textos explicativos para cada aspecto do problema, a distribuição das falas dos integrantes e a ordem da apresentação. Ao longo das apresentações, peça explicações sobre a escolha das imagens e faça perguntas que levem à reflexão. Ao fim, reserve um tempo para o debate coletivo, destacando os principais resultados e conclusões. Sugira que os grupos encarreguem um colega de anotar os nomes e a ordem de quem vai falar. Cada um deve registrar as considerações para, depois, escrever um texto individual sobre as relações natureza-sociedade em diferentes escalas.

Avaliação

Considere a participação de cada estudante nas tarefas individuais e coletivas. Examine a clareza e a organização dos textos escritos e orais e o modo de exposição dos resultados nas apresentações. No texto individual, leve em conta a maneira como apresentam e discutem, bem como a correta apresentação e utilização das bases de dados, noções e conceitos.

Créditos: Roberto Giansanti
Geógrafo, autor de livros didáticos e consultor educacional.



AUTOR **Nova Escola**

COMPARTILHAR



Alguma dúvida? [Clique aqui.](#)



Planos de Aula

ED. INFANTIL FUNDAMENTAL 1 FUNDAMENTAL 2 ENSINO MÉDIO

Aqui você pode **pesquisar e adaptar** planos já existentes



BUSCAR

Adaptar Plano

Fluxos populacionais entre estados e regiões brasileiras

Publicado por



Objetivo(s)

- Identificar os principais fluxos populacionais entre estados e regiões brasileiras e compreender suas causas.
- Elaborar, ler e interpretar gráficos sobre dinâmicas demográficas.

Conteúdo(s)

Migrações - Dinâmica demográfica

Elementos da dinâmica demográfica

Para entender internamente a dinâmica demográfica é preciso encontrar seus componentes principais, que melhor assinalam as mudanças no comportamento geral da população. São três os mais importantes: 1. Natalidade, 2. Mortalidade e 3. Movimentos migratórios.

Natalidade

É a relação entre o número de nascidos vivos num determinado período e o total da população residente em um local. Esse valor é calculado para cada 1.000 pessoas e denomina-se coeficiente geral de natalidade ou taxa bruta de natalidade. É fundamental para os estudos da natalidade analisar os índices de fertilidade ou fecundidade. Estes são os níveis efetivos de reprodução da população, calculados para cada grupo de 1000 mulheres com idades entre 15 e 50 anos, considerado como o intervalo fértil. Resulta de duas variáveis: 1. O potencial que a mulher tem para conceber; 2. A exposição à possibilidade de conceber, que pode ser interrompida temporariamente por causas como gravidez, parto, aborto e lactação. As taxas de fecundidade, portanto, são o melhor indicativo sobre o que ocorre no campo da natalidade.

Mortalidade

A taxa bruta (ou coeficiente) de mortalidade é obtida dividindo-se o número total de óbitos de uma região por toda a população residente. Por ser a taxa bruta pouco esclarecedora, costuma-se utilizar coeficientes específicos de mortalidade por sexo ou por idade. São calculados tomando-se o número de óbitos numa categoria de sexo ou idade, ao longo de um ano, dividido pela população dessa categoria residente na área no meio do ano e multiplicando-se o resultado por 1000. A mortalidade infantil tem dois coeficientes: o de mortalidade neonatal - sobre nascimentos ocorridos até 28 semanas de gestação - e o de mortalidade infantil tardia - sobre crianças nascidas com mais de 28 semanas de gestação e óbitos ocorridos até um ano de idade. O primeiro índice relaciona-se com fatores genéticos, congênitos e causas relativas ao parto e pós-parto, enquanto o segundo sofre maiores interferências de aspectos como saneamento básico, controle e prevenção de doenças e alimentação.

Migrações

A migração pode ser medida diretamente, por meio de registro de entrada e saída de pessoas em um determinado local e período. Também pode ser medida indiretamente, por meio de dados censitários e registros civis. São considerados imigrantes as pessoas que estão chegando para se estabelecer numa nova cidade, região ou país. Por exemplo, são imigrantes os recém-chegados na cidade vindos do campo. Por sua vez os emigrantes são as pessoas que estão deixando seu domicílio para dirigir-se a outras cidades, países ou qualquer outro tipo de divisão regional. Habitou-se a separar-se os processos migratórios em externos (entre países) e internos (no interior de um país). As pessoas que se enquadram nesse último tipo são também designadas genericamente como migrantes.

Fonte: OLIVA, Jaime T. e GIANANTI, Roberto. Espaço e modernidade: temas da geografia do Brasil. São Paulo: Atual, 1999, p. 302-303.

Ano(s)

6º

7º

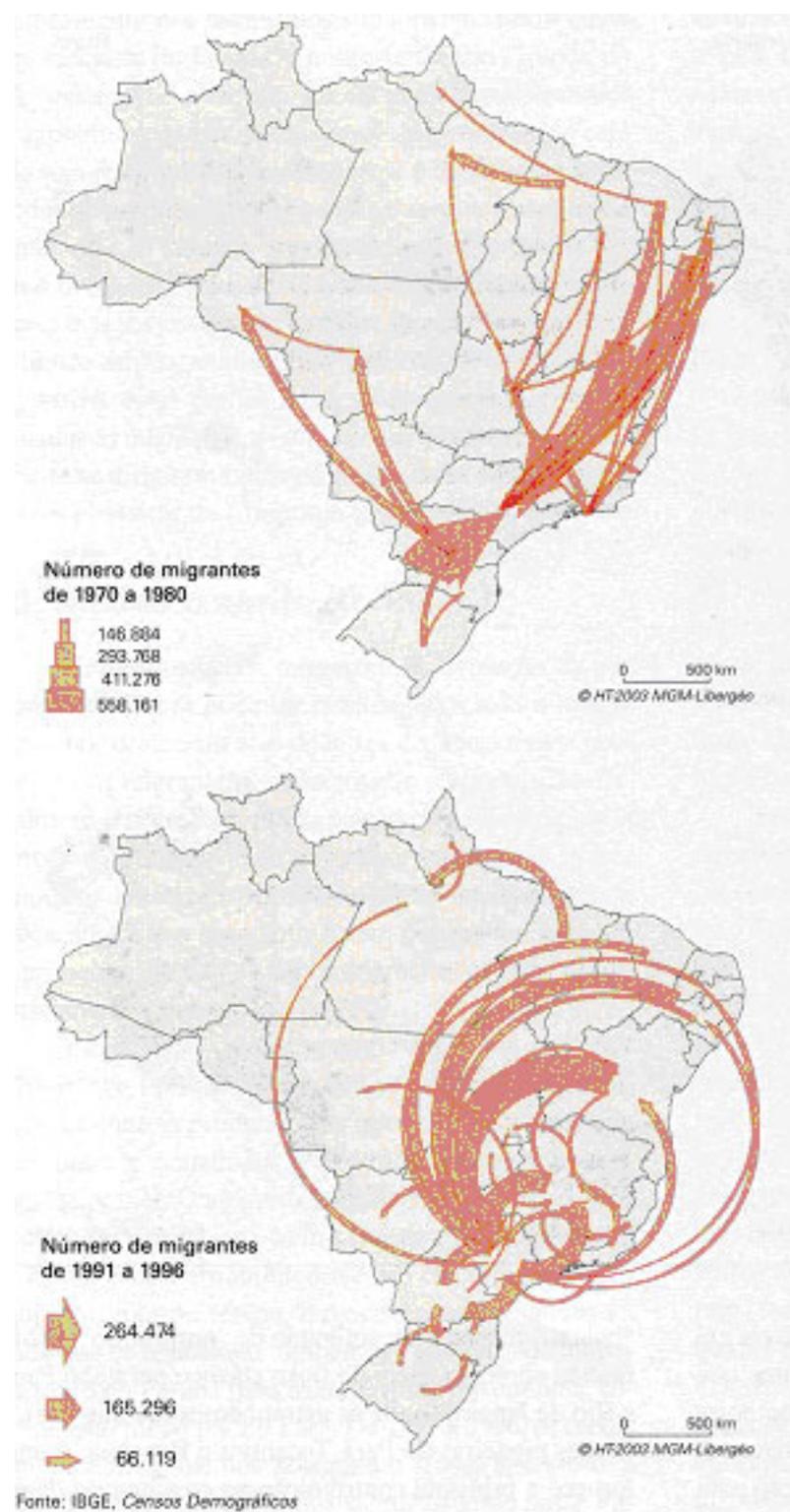
Tempo estimado

3 aulas

Material necessário

Textos, quadro e mapas:

Mapa - Migrações internas - Brasil



Fonte: THERY, Hervé; MELLO, Neli A. Atlas do Brasil: disparidades e dinâmicas do território. São Paulo: Edusp, 2005, p. 102.

Desenvolvimento

1ª etapa

Introdução

No início do século XXI, o Brasil apresenta uma das populações mais numerosas do mundo, embora ainda com enormes vazios populacionais em seu território. Durante o século XX, a população nacional aumentou cerca de

dez vezes, de 17,5 milhões de habitantes em 1900 para cerca de 186 milhões no início de 2008, segundo estimativas do IBGE. Ela se distribui desigualmente pelo território, com destaque para a densidade demográfica mais elevada na faixa litorânea (com certa heterogeneidade) e ocupação mais rarefeita em áreas interiores.

Um elemento importante é o fato de que somos hoje um país urbano: pouco mais de 80% da população brasileira vive hoje em cidades, ainda com peso acentuado das grandes metrópoles. Isso reforça a transição demográfica que estamos vivendo: uma franca redução nas taxas de natalidade e fecundidade e uma desaceleração no ritmo do crescimento populacional.

O número de jovens ainda é expressivo, mas eleva-se o contingente de idosos - resultado da combinação entre a queda na mortalidade e o aumento da expectativa de vida.

Outro componente fundamental da dinâmica demográfica é o movimento migratório, que vem sofrendo algumas mudanças nos últimos anos: há uma reorientação dos fluxos internos, em que os grandes movimentos de áreas rurais e regiões de menor crescimento econômico para grandes centros urbanos (como no Sudeste, por exemplo) vêm sendo substituídos por fluxos mais curtos e entre estados vizinhos. Ocorre também uma migração de retorno de migrantes às suas áreas de origem e migrações sazonais, em que, por exemplo, trabalhadores passam uma parte do ano ganhando a vida em obras da construção civil e a outra parte em roças de subsistência em sua região natal.

Vale lembrar também que surge um expressivo movimento de emigração de brasileiros. Segundo dado da Comissão de Relações Exteriores da Câmara dos Deputados, estima-se que cerca de três milhões de brasileiros estejam vivendo hoje em outros países, com destaque, pela ordem, para EUA, Paraguai, Japão e, no caso da Europa, tendo Portugal como principal destino.

Nesta seqüência didática, os alunos terão a oportunidade de estudar um pouco mais esse assunto, iniciando pela própria história de vida de sua família, identificando deslocamentos e percursos e as principais causas que motivaram a saída do lugar de origem.

Primeira e segunda aulas Para compreender alguns elementos dos fluxos migratórios no Brasil, proponha aos alunos que examinem inicialmente os mapas que mostram as migrações internas do país em dois momentos: de 1970 e 1980 e após 1991. Eles poderão verificar algumas mudanças importantes. No primeiro período, sobressaem os fluxos de longa distância, especialmente os de nordestinos em direção a metrópoles do Sudeste, do campo para a cidade, com destaque para São Paulo, e também de sulistas em direção as fronteiras econômicas do Centro-Oeste e sul da Amazônia - motivados, no primeiro caso, pela expulsão de pequenos agricultores de suas terras ou pela busca de empregos formais em grandes cidades e, no segundo caso, pelos projetos de colonização e ocupação das áreas de fronteiras econômicas. No segundo período, os fluxos são multidirecionais e de curta distância, muitas vezes envolvendo estados de uma mesma região. O segundo mapa denota também as migrações de retorno no sentido Sudeste-Nordeste.

A partir dessas informações, proponha que os estudantes investiguem os percursos e deslocamentos realizados por país, avós e outros familiares. Converse informalmente com a turma sobre as origens de cada um e as

histórias de deslocamentos de suas famílias. Para mobilizá-los, você pode promover a audição de canções brasileiras, como Lamento Sertanejo (Gilberto Gil & Dominginhos), ou a observação do quadro Retirantes, de Candido Portinari. Em seguida, é importante que eles conversem com os familiares e procurem conhecer melhor os movimentos realizados por essas pessoas, lugares de origem e destino e causas para o deslocamento. Para os alunos cujas famílias estão assentadas no mesmo lugar há pelo menos três gerações, pode-se partir para recolher dados de familiares de amigos, vizinhos ou membros da comunidade.

2ª etapa

Proponha uma organização dos dados levantados pelos alunos em um gráfico de barras (linhas ou colunas) que destaque os lugares de origem e destino do universo de pessoas pesquisadas. Em papel quadriculado, serão registrados os resultados (nº de alunos X Estado de origem). Adote o padrão "cada quadrícula, uma pessoa". Organize a anotação do número de alunos originários de cada Estado - que formarão as colunas ou linhas do gráfico. Veja o exemplo a seguir.

7																			
6																			
5																			
4																			
3																			
2																			
1																			

Estado AC AL AM AP BA CE de origem

Faça uma discussão coletiva sobre os resultados obtidos. Junto com os alunos, assinale os Estados e regiões com maior número de migrantes. Discuta as causas mais freqüentes dos deslocamentos e as dificuldades ou oportunidades encontradas no lugar de destino (trabalho, moradia, relações sociais etc). É importante também discutir e estabelecer relações entre os movimentos migratórios e os processos de urbanização ocorridos no país. Em seguida, elabore no quadro-de-giz uma síntese com as principais conclusões. Peça a todos que registrem os resultados.

Quer saber mais?

BIBLIOGRAFIA

Atlas do Brasil: disparidades e dinâmicas do território, de Hervé Théry e Neli A. de Mello. Edusp, 2005.

Espaço e modernidade: temas da geografia do Brasil, de Jaime Oliva e Roberto Giansanti. Atual, 1999 (Seção 8 - A população e o espaço geográfico brasileiro).

Evolução demográfica, de Elza Berquó. In SACHS, I. et al. Brasil: um século de transformações. Companhia das Letras, 2001.

INTERNET

Dados sobre dinâmicas demográficas e fluxos migratórios podem ser encontrados no portal do IBGE. Examine em especial os Censos Demográficos e a Contagem de População. <http://www.ibge.gov.br>

Avaliação

Promova uma avaliação coletiva dos resultados do trabalho e verifique as aprendizagens ocorridas de acordo com os objetivos estabelecidos inicialmente. Registre as observações feitas sobre a participação de cada um nos momentos de trabalho individual e coletivo. Considere também a qualidade e correção dos produtos finais apresentados e leve em conta eventuais desdobramentos da proposta de trabalho, como estudos sobre migrações de retorno, emigração de brasileiros ou adaptação de migrantes do campo nas grandes cidades.

Créditos: Roberto Giansanti
Professor de Geografia, autor de livros didáticos para Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos e consultor educacional.



AUTOR **Nova Escola**

COMPARTILHAR



Alguma dúvida? [Clique aqui.](#)



Planos de Aula

ED. INFANTIL FUNDAMENTAL 1 FUNDAMENTAL 2 ENSINO MÉDIO

Aqui você pode **pesquisar e adaptar** planos já existentes



BUSCAR

Adaptar Plano

Use o Google Maps para estudar cartografia

Publicado por



Objetivo(s)

Estudar cartografia a partir de ferramentas digitais

Ano(s)

1º

2º

3º

Material necessário

Reportagem da Veja:

- [Do espaço à loja da esquina](#)

Desenvolvimento

1ª etapa

Introdução

No final da década de 1990, o uso dos computadores e o acesso à internet já eram realidades tão corriqueiras que pouca gente se lembra de como era possível fazer alguma coisa sem o auxílio dessas ferramentas. Naquela época, o filósofo francês Pierre Lévy, um respeitado estudioso da chamada cibercultura, destacou o extraordinário potencial de comunicação e informação da rede mundial de computadores. O texto de VEJA anuncia que a última novidade da web são os atlas digitais, programas lançados pelo Google (maps.google.com) e pelo MSN (www.virtualearth.com), que ajudam o internauta a localizar endereços residenciais e pontos de comércio de seu interesse. Ambos certamente vão revolucionar as diversas áreas do ensino, da pesquisa, da difusão de informação e, claro, da prestação de serviços - propósito maior para o qual nasceram. Afinal, basta um clique no mouse para visualizar de perto bairros, ruas e casas em grandes metrópoles, enxergar detalhes exuberantes do relevo, vegetação e hidrografia dos continentes e se deleitar com cenários históricos, como a Muralha da China e as pirâmides do Egito. Como a turma só tem a ganhar com a novidade, explore as diversas possibilidades de uso dos atlas digitais e relembre como a cartografia é importante para entendermos o mundo. Leve a turma para o laboratório de informática e acesse os endereços indicados acima.

2ª etapa

Oriente a leitura da reportagem e fale sobre as múltiplas possibilidades de uso dos atlas digitais. Pergunte o que esse novo modelo cartográfico representa para o conhecimento humano. Que aplicações ele tem na escola e fora dela? Aos poucos, descubra com os alunos como os programas funcionam e explique que o novo recurso contém um acervo de imagens de satélite que recobre toda a superfície terrestre. Isso permite visualizar regiões e lugares em diferentes escalas e níveis de detalhe. De um ponto a outro dos trajetos, a tela do computador mostra o percurso feito e apresenta visões aéreas em diferentes ângulos, como se o internauta estivesse vendo o mundo a partir da janela de um avião.

Deixe os estudantes viajarem pelos lugares aleatoriamente e observe quais são os pontos mais procurados. Explore a linguagem dos mapas. Proponha que os jovens situem determinados locais na superfície terrestre (cidades, vales, montanhas, litoral, desertos, rios etc.). Esse momento inicial de descobertas é um ótimo exercício de orientação e localização para a classe. Peça que direcionem o foco em diversas distâncias do nível do solo como forma de reforçar as diferenças entre as escalas cartográficas e os detalhes que elas apresentam. Escalas grandes têm redução pequena, como a planta de um bairro ou quarteirão. Com escalas pequenas, muito reduzidas em relação à realidade, visualizamos países e continentes. Ressalte que o programa assinala as coordenadas geográficas de cada ponto - algo que pode ser explorado também pelo professor de Matemática - e lembre que os mapeamentos cartográficos tradicionais são feitos a partir de imagens aéreas em visão vertical, como as dos atlas digitais.

3ª etapa

Ensine a reconhecer as cidades. Embora nem todas as regiões possam ser vistas com boa nitidez nos atlas digitais, incentive os jovens a percorrer as grandes cidades e buscar pontos de referência conhecidos - como o Pão de Açúcar, no Rio de Janeiro, e as avenidas marginais do Tietê e Pinheiros, em São Paulo. Essas duas cidades, informe à turma, estão entre as que oferecem maior nitidez no território brasileiro. Assim, consegue-se reconhecer as diferentes manchas urbanas e ter uma idéia aproximada de sua extensão. Explique que essas manchas referem-se à reunião de municípios num processo chamado de conurbação. Mostre que nas imagens aproximadas já aparecem os nomes desses lugares. É possível ainda verificar e comparar o grau de verticalização das cidades. Essas fotografias também são riquíssimas para os estudos de História, uma vez que o novo recurso permite encontrar e examinar sítios importantes, como Ouro Preto e Olinda. Em pequenos grupos, os estudantes podem identificar outros monumentos tombados como Patrimônio da Humanidade.

4ª etapa

Aponte detalhes da natureza. Ajude a turma a perceber que elementos naturais, antes conhecidos apenas por meio de imagens estáticas, mapas ou vídeos, agora podem ser visualizados de forma interativa. Oriente os estudantes a localizar lagos e mares, sua extensão e posição, assim como estruturas de relevo tais como as cadeias montanhosas resultantes de tectonismo terciário, como os Alpes. Promova a identificação e comparação do extenso litoral brasileiro. Mostre como a parte relativa ao Nordeste compõe uma espécie de tapete reto de areia, enquanto as praias do Sul e Sudeste são bastante recortadas por montanhas que se aproximam do mar. Diferentes biomas terrestres e redes hidrográficas formadas por rios como o Nilo, o Amazonas ou o Ganges também podem ser apontados nos novos atlas. Proponha a escolha de pontos determinados para identificar a incorporação da natureza pelos sistemas técnicos humanos. Bons exemplos para mostrar são as matas e campos de cultivo ao sul da Amazônia e a construção de usinas hidroelétricas.

5ª etapa

Com base nas informações de VEJA, pergunte se os atlas digitais porventura estão a serviço de grupos econômicos, tanto por meio dos anúncios de propaganda nas páginas dos sites quanto na localização de determinados estabelecimentos predeterminados, como shoppings, restaurantes e supermercados.

Créditos: Roberto Giansanti
Geógrafo e autor de livros didáticos



AUTOR Nova Escola

COMPARTILHAR



Alguma dúvida? [Clique aqui.](#)

Publicidade Anuncia

Publicidade Anuncia



Planos de Aula

ED. INFANTIL FUNDAMENTAL 1 FUNDAMENTAL 2 ENSINO MÉDIO

Aqui você pode **pesquisar e adaptar** planos já existentes



BUSCAR

Adaptar Plano

Importância e características das informações obtidas por satélites

Publicado por



Objetivo(s)

Examinar as características e a importância das informações obtidas por meio de satélites.

Ano(s)

1º

2º

3º

Material necessário

Reportagem da Veja:

- [Luzes na Amazônia](#)

Desenvolvimento

1ª etapa

Introdução

Muito já se noticiou sobre as formas de devastação da Amazônia. O processo mais comum é o uso do fogo, sucedido pelo corte de madeiras nobres em áreas de difícil acesso e nas imensas propriedades rurais. Isso impedia uma fiscalização rigorosa da área por parte dos órgãos governamentais e mantinha à distância eventuais "ações bisbilhoteiras" das ONGs (organizações não-governamentais). A reportagem de VEJA mostra que agora, com a ajuda de imagens obtidas por satélite, é possível localizar os principais focos de desmatamento. E traz ainda uma revelação insuspeita graças ao processamento especial de fotos noturnas. Ao contrário do que ocorre na formação clássica das cidades, que se faz motivada pelo desenvolvimento industrial, a urbanização na maior floresta tropical do mundo vem acompanhando as áreas devastadas. Trata-se de leitura mais do que recomendada para seus alunos. A pertinência do assunto e os recursos tecnológicos envolvidos no mapeamento da região justificam uma abordagem transversal em classe.

Utilizando mapas, faça uma relação entre a extrema urbanização na área litorânea brasileira e as concentrações industriais. Reforce os aspectos históricos e o modelo econômico agroexportador nacional e, posteriormente, de industrialização secundária, que configuram o atual mapa.

2ª etapa

Com o mapa de urbanização, compare a região litorânea do Brasil com a região Amazônica. Para tanto, baseie-se nas seguintes reflexões:

- a) Sob o aspecto histórico, quais foram os principais fatores que inibiram a urbanização da Amazônia e incentivaram a do litoral?
- b) As formas de exploração econômica nessas áreas foram preponderantes para a urbanização? O meio natural foi ou é capaz de inibir a criação de núcleos populacionais?

3ª etapa

A reportagem de VEJA demonstra a importância dos núcleos urbanos na Amazônia para o avanço do desmatamento. Promova um debate entre os alunos, separando-os em três grupos.

Um grupo representará e argumentará como técnicos e fiscais que agem para a diminuição ou a organização das atividades exploratórias, principalmente a madeireira; sua proposta será a discussão das vantagens e a viabilidade do desenvolvimento sustentável na área.

Uma segunda equipe representará setores de moradores, que temem a perda de empregos e subsistência caso a atividade se interrompa.

Ao terceiro grupo caberá o papel de pessoas diretamente envolvidas na exploração dos recursos naturais, como os fazendeiros e donos de madeireiras.

Procure municiar os alunos com dados sobre experiências de desenvolvimento sustentável, legislação ambiental e as principais atividades econômicas na Amazônia.

Um lugar no *Guinness*

Leia com os alunos a reportagem "Gigante Adormecido" sobre a paraense Altamira, que pleiteia o reconhecimento internacional como o maior município do mundo. Peça que eles comparem a densidade populacional dos municípios da Amazônia com a de outras áreas brasileiras. Será interessante que eles confrontem também o número de municípios nos Estados da região Norte com os de Minas Gerais e São Paulo. Desenvolva questões como: Quais são os requisitos para a emancipação de um distrito a município? Que interesses envolvem o processo? Diferencie área de município, área urbana e área rural e relacione-as com as atividades econômicas, tomando por base o município onde se localiza a sua escola.

Veja também:

BIBLIOGRAFIA

Amazônia Monopólio, Expropriação e Conflitos, Ariovaldo U. de Oliveira, Ed. Papyrus, tel.: (19) 3272.4500

Espaço e Modernidade, Temas da Geografia Mundial, J. Oliva e R. Giansanti, Ed. Atual, tel.: (11) 3613-3000

INTERNET

[IBGE](#)

Créditos: Heliton Gomes Duarte
Geógrafo, de São Paulo



AUTOR Nova Escola

COMPARTILHAR

