

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – CURSO DE MESTRADO

MILAINÉ APARECIDA PICHITELI

**A LEITURA DA PAISAGEM GEOGRÁFICA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA
O ENSINO FUNDAMENTAL II**

MARINGÁ – PR

2018

MILAINÉ APARECIDA PICHITELI

**A LEITURA DA PAISAGEM GEOGRÁFICA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA
O ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada a Universidade Estadual de Maringá,
como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em
Geografia, área de concentração: Análise Regional e Ambiental,
linha de pesquisa: Produção do Espaço e Dinâmicas Territoriais
Orientador: Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes.

MARINGÁ – PR
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

Pichiteli, Milaine Aparecida

P5921 A leitura da paisagem geográfica: uma proposta metodológica para o ensino fundamental II / Milaine Aparecida Pichiteli. -- Maringá, 2018.

144 f. il., figs., color., mapa.

Orientador: Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Geografia, 2018.

1. Paisagem. 2. Ensino de Geografia. 3. Ensino fundamental II. I. Lopes, Claudivan Sanches, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDD 22. ED.910.7


JLM-001938

A LEITURA DA PAISAGEM GEOGRÁFICA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

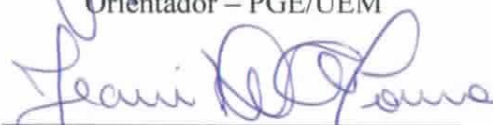
Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Geografia, área de concentração: Análise Regional e Ambiental, linha de pesquisa: Produção do Espaço e Dinâmicas Territoriais

Aprovada em **29 de março de 2018.**

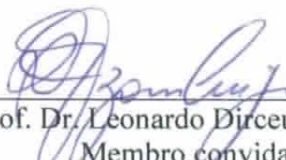
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes
Orientador – PGE/UEM



Prof. Dr. Jeani Delgado Paschoal Moura
Membro convidado
UEL



Prof. Dr. Leonardo Dirceu Azambuja
Membro convidado
UEM

Aos meus pais, Elza e Ademir Pichitelli, e a meu
companheiro Anderson de Vito, com toda gratidão
e amor.

Agradecimentos

Agradecer é abrir o coração e deixar o outro ali permanecer, ser grato é sentir que todo o caminho valeu a pena. Valeu a pena porque quando se caminha na companhia de pessoas que fazem a diferença, a vida se torna mais leve, mais bonita, a felicidade é perene e o sentimento mais verdadeiro. Agradecer é um ato de amor e por esse motivo quero dedicar esse espaço àqueles que tanto quero bem.

Agradeço aos meus pais, Elza e Ademir pela educação, sustento e por me incentivarem a sempre buscar mais e ir além, a minha mãe especialmente, por me ensinar que devemos sempre batalhar pelos nossos sonhos, ser independentes e fazer a coisa certa.

Agradeço a meu companheiro Anderson, por dividir a vida comigo e fazer com que as preocupações e angústias não sejam nada perto do amor e companheirismo em que se baseia nossa convivência. Juntos vamos conquistar todos os nossos sonhos, eu tenho certeza disso.

Agradeço aos amigos, por estarem sempre presentes nos momentos mais difíceis. Em especial à Drielly, que dividiu, literalmente, a vida de pós-graduanda comigo. Agradeço por ser essa irmã de vida, por compartilhar momentos de felicidade e fazer com que os momentos de tristeza e raiva fossem passageiros, sua presença em minha vida é especial.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, e ao Grupo de pesquisa em Educação Geográfica e Formação de Professores de Geografia (EDUPROGEO), por todo conhecimento compartilhado durante esses dois anos, em especial as colegas Letícia, Tais, Juliana, Tânia, Isadora e Valéria pelo companheirismo.

Ao Prof. Claudivan, pela orientação sempre presente, por toda sua calma e confiança em meu trabalho e por fazer da pós-graduação uma experiência de rico aprendizado, com o coração aberto eu agradeço.

Meus mais sinceros agradecimentos as professoras colaboradoras, por terem aberto as portas de suas salas de aula para que essa pesquisa se tornasse possível, foi observando seu trabalho, a dedicação e o carinho com que ensinam que tive certeza que é esse o caminho que quero seguir. Agradeço também aos alunos que participaram da pesquisa, foi tudo para vocês e por vocês.

Finalizo agradecendo ao universo por ter colocado pessoas tão especiais no meu caminho até hoje, isso fez toda a diferença. E a Deus e Nossa Senhora, por ter me feito forte para superar as adversidades da vida e buscar ser sempre uma pessoa melhor.

Aqueles cujo o coração e a mente estão em harmonia com o universo que nos cerca e atua através de nós, não experimentam maiores dificuldades em adaptar-se às novas tendências.

Na verdade, nós, em parte, provocamos essas tendências porque as atraímos e estamos prontos para tudo aquilo que seja novo e necessário. Não podemos parar ou alterar a tendência da natureza humana e daquilo que o Cósmico fará por nós. Resta aprendermos a cooperar plenamente com suas boas intenções.

(Robert E. Daniels)

PICHITELI, M. A. **A leitura da paisagem geográfica: Uma proposta metodológica para o ensino fundamental II**. 2018, 144 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Resumo

O conceito de paisagem, sendo um dos conceitos que compõe a base de estudo da Geografia enquanto Ciência, é também eixo norteador na Geografia escolar, apresentando possibilidades didáticas que possibilitam ao aluno o contato com a realidade mediada. Nesse contexto, a presente pesquisa teve o objetivo de apresentar, baseada nos pressupostos da didática da Geografia, uma proposta metodológica que contribua com a disciplina, no sentido de propiciar ao aluno a análise e compreensão de seus conteúdos, por meio da leitura e análise da paisagem. A pesquisa orientou-se pela abordagem colaborativa, sendo assim, duas professoras da rede básica de ensino foram convidadas a contribuir durante todas as etapas de desenvolvimento da proposta metodológica, como também na implementação e análise dos resultados. Buscou-se por intermédio dessa colaboração dar bases sólidas a proposta metodológica, mediante o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) e em especial o Conhecimento Pedagógico Geográfico (CPG) desenvolvidos por meio da extensa experiência do percurso formativo das professoras convidadas. A proposta foi implementada em duas escolas do Núcleo Regional de Educação de Maringá, Paraná, estando uma, na cidade polo do referido núcleo - Maringá –, sendo esta uma turma de 6º ano, e outra, na cidade de Sarandi, sendo esta uma turma de 7º ano. Mediante a análise das informações coletadas por meio da implementação de maneira geral, como também das afirmações dos alunos contidas nos Guias de Leitura da paisagem, guia este desenvolvido como aporte didático da proposta metodológica, foi possível chegar a resultados que demonstraram que a presente proposta, estruturada levando em conta um aprofundamento conceitual, em conjunto com a leitura direta e indireta da paisagem, contribui no desenvolvimento do conceito de paisagem como também na apreensão de conteúdos geográficos por parte dos alunos, favorecendo a sua formação enquanto cidadão crítico e participativo na sociedade.

Palavras-chave: Paisagem; Ensino de Geografia; Ensino fundamental II.

PICHITELI, M.A. **The reading of the geographical landscape: A methodological solution for the elementary education school II.** 2018, 144 f. Dissertation (Masters in Geography) - Graduate program in Geography, State University of Maringá, Maringá.

Abstract

The landscape concept, as one of the concepts that makes up the basis of the study of Geography as Science, is also the guideline of Geography at School, presenting didactic possibilities that allow the student to contact with the ordinary reality. In this context, the present research had the objective to present based on the assumptions of the Geography's didactic, a methodological solution that contributes with the discipline, enabling the student to analyze and understand its contents, through the reading and analysis of the landscape. The research was based on the collaborative approach, therefore, two elementary teachers were invited to contribute during all stages of development of the methodological proposal, as well as the implementation and analysis of the results. It was pursued through this collaboration to give solid foundation to the methodological proposal, through Pedagogical Content Knowledge (PCK) and in particular Geographic Pedagogical Knowledge (GPK) developed through the extensive experience of the training course of the invited teachers. The proposal was implemented in two schools of the Regional Education Center of Maringá, Paraná, one of them, in the main city of the center – Maringá –, which is a 6th grade class, and other, in Sarandi city, which is a 7th grade class. Through the analysis of the collected information through the general implementation, as well as the statements of the students contained in the Landscape Reading Guides, this guide developed as a didactic contribution of the methodological proposal, it was possible to active results that demonstrate that the present proposal, structured taking into account a conceptual deepening, together with a direct and indirect reading of the landscape, contributing with the development of the concept of landscape as well as in the apprehension of geographical contents by the students, favoring also in its formation while critical and participatory citizens in the society.

Keywords: Landscape; Geography Teaching; Elementary education II.

Lista de Figuras

Figura 1: Conceito de paisagem no período anterior à sistematização da ciência geográfica	20
Figura 2: Paisagem na Geografia clássica.....	21
Figura 3: Diagrama da natureza da morfologia física da paisagem natural	27
Figura 4: Diagrama da natureza da morfologia da paisagem cultural.....	28
Figura 5: Esquema conceitual de paisagem segundo Castiglioni (2012).....	31
Figura 6: As duas dimensões da educação na paisagem	46
Figura 7: Desenhos produzidos pelos alunos – Turma 1	85
Figura 8: Leitura indireta - Turma 1- Comunidade e Condomínio	86
Figura 9: Percurso da Expedição Geográfica - Sarandi.....	88
Figura 10: Turma 1- Ponto 1 – Frente do colégio	90
Figura 11: Turma 1 - Ponto 1 - Especulação imobiliária	90
Figura 12: Turma 1 - Ponto 2 - Mudança na paisagem (Comércio)	91
Figura 13: Turma 1 - Ponto 2 - Passagem temporal.....	92
Figura 14: Turma 1 - Ponto 3 - Agentes sociais.....	93
Figura 15: Turma 1 - Ponto 3 - Praça.....	93
Figura 16: Turma 1 - Ponto 3 - Avenida principal.....	94
Figura 17: Turma 1 - Ponto 4 – Rua atrás do colégio	95
Figura 18: Turma 1 - Ponto 4 - Lixeiras	96
Figura 19: Turma 1 - Ponto 4 - Bocas de lobo entupidas.....	96
Figura 20: Desenhos produzidos pelos alunos - Turma 2	100
Figura 21: Leitura indireta - Turma 2 - Maringá, 1948.....	101
Figura 22: Leitura indireta - Turma 2 - Maringá, 1975.....	101
Figura 23: Leitura indireta - Turma 2 - Maringá, 1989.....	102
Figura 24: Percurso da Expedição Geográfica - Maringá.....	103
Figura 25: Turma 2 - Ponto 1 - Esquina da escola.....	104
Figura 26: Turma 2 - Ponto 1 - Esquina da escola.....	105
Figura 27: Turma 2 - Ponto 2 - Esquina da avenida.....	106
Figura 28: Turma 2 - Ponto 3 - Verticalização.....	107
Figura 29: Turma 2 - Ponto 4 - Verticalização.....	107

Lista de Quadros

Quadro 1: Modelo do raciocínio e ação pedagógicos	58
Quadro 2: Etapas da metodologia de leitura da paisagem geográfica.....	70
Quadro 3: Guia de leitura direta da paisagem.....	73
Quadro 4: Guia de leitura indireta da paisagem.....	74
Quadro 5: Hipóteses de verificação	81
Quadro 6: Categorias de análise do conteúdo dos Guias de Leitura da paisagem.....	82
Quadro 7: Análise da evolução conceitual - Turma 1.....	97
Quadro 8: Análise da evolução conceitual - Turma 2.....	108

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PAISAGEM NA CIÊNCIA GEOGRÁFICA.....	17
2.1 Paisagem e a análise geográfica.....	26
2.2 Paisagem: uma objetividade subjetiva.....	32
2.3 A Paisagem como integrante da vida humana	35
3 O CONCEITO DE PAISAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	38
3.1 O conceito como modo de ver e organizar o mundo	41
3.2 A Educação na paisagem e sua leitura direta e indireta.....	45
4 A DIDÁTICA DA GEOGRAFIA E OS ESTUDOS DE PAISAGEM.....	51
5 O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO E O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO GEOGRÁFICO.....	56
6 PROPOSTA METODOLÓGICA DE LEITURA DA PAISAGEM GEOGRÁFICA ..	66
6.1 Procedimentos metodológicos	66
6.2 Etapas da metodologia	68
7 RESULTADOS E DISCUSSÕES	76
7.1 Perfil das professoras colaboradoras.....	76
7.2 Perfil das turmas	79
7.3 Implementação e análise dos resultados	81
7.3.1 Turma 1	83
7.3.2 Turma 2	98
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES.....	120
ANEXOS	136

1 INTRODUÇÃO

Os conceitos de paisagem, assim como o de lugar, de região e de território, definem as especificidades da Geografia como a ciência do espaço. Por meio desses conceitos, o geógrafo/cientista vê e analisa o mundo e isso, considerando evidentemente o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno e as funções mais gerais desta instituição, não é diferente na escola.

Os conteúdos estudados na Geografia escolar oportunizam aos alunos o contato mediado com o mundo. O uso consciente dos conceitos geográficos e, de modo inter-relacionado, o desenvolvimento das capacidades de observar, descrever, representar, imaginar, refletir e analisar de maneira local e global as diversas situações da vida lhes permite compreendê-las pela perspectiva dessa disciplina científica.

Na escola, e mais propriamente no ensino de Geografia, o aluno, a partir de sua experiência mais imediata com a paisagem – próxima ou distante –, amplia, pela mediação pedagógica do professor, seus modos de vê-la e de compreendê-la. Ao se apropriar da teoria geográfica, o aluno supera a perspectiva mais imediata que marca sua experiência cotidiana, bem como de todos os seres humanos com as formas geográficas expressas nas paisagens. Trata-se de estudar e de aprender, por um trabalho educativo bem delineado, *sobre e na* paisagem e é nesse contexto de investigação que o presente trabalho está inserido. Destacam-se as potencialidades do uso do conceito de paisagem no ensino e aprendizagem de conteúdos geográficos escolares.

Neste contexto, o objetivo geral desta pesquisa é propor, considerando os pressupostos da didática da Geografia, encaminhamentos metodológicos para a leitura da paisagem geográfica. Busca-se, dessa maneira, propiciar ao aluno a apropriação/desenvolvimento e uso consciente do conceito científico de paisagem.

Para alcançar esse objetivo maior, apresentam-se os objetivos específicos, que são:

- Refletir sobre a evolução do conceito de paisagem no campo da Ciência Geográfica e na Geografia Escolar, expressas na literatura especializada, nos documentos oficiais e livros didáticos;
- Entender, metodologicamente, como o conceito de paisagem contribui para a leitura do espaço e a concretização da educação geográfica escolar;

- Estudar as metodologias utilizadas pelos professores em situações reais de ensino para estudar o conceito;

Buscando-se associar o pedagógico ao epistemológico, trabalhar-se-á de forma a compreender, com base na ciência matriz, de que maneira os geógrafos fizeram e fazem a leitura da paisagem e, dessa forma, desenvolver uma metodologia que contribua para o ensino-aprendizagem de Geografia, configurando, assim, a didática da Geografia.

A presente pesquisa tem caráter qualitativo (BAUER; GASKELL, 2002; CRIZZOTTI, 2008) e faz parte do campo das pesquisas ativas (CRIZZOTTI, 2008), pois emprega uma abordagem colaborativa (DESGAGNÉ, 2007), que tem a participação voluntária de professores que estão em sala de aula como apoio prático no desenvolvimento teórico. Assume-se uma postura ética e política que busca aproximar o saber universitário, produzido por meio da pesquisa acadêmica, dos saberes da experiência ou da sabedoria prática, produzidos cotidianamente pelos professores da educação básica em sala de aula.

A importância desta pesquisa está na possibilidade de subsidiar o esforço do professor de Geografia, que atua no Ensino Fundamental, em mediar, por meio dos conceitos geográficos - especialmente o de paisagem -, os conteúdos escolares através de práticas didáticas que, pautadas na ciência e levando em consideração o ambiente escolar no qual o aluno está inserido, desenvolvam o cidadão crítico sobre a aparente naturalidade da realidade cotidiana. Dessa maneira, pautando-se em uma abordagem cultural, utiliza-se o conceito de paisagem, um dos eixos norteadores dessa mediação, para desenvolver a presente pesquisa.

Por entender a paisagem como importante instrumento de ensino e aprendizagem, há um interesse pessoal pela temática do conceito no ensino de Geografia. Dessa maneira, as motivações para o desenvolvimento dessa investigação surgiram ainda na graduação, mediante oportunidade de desenvolver um projeto de iniciação científica. Por meio da pesquisa, cujo intuito era entender como se dá a compreensão do conceito de paisagem por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental com base na teoria Piagetiana, chegou-se à constatação de que alunos com a cognição mais desenvolvida compreendiam melhor o conceito de paisagem, por este conter caráter abstrato. Com base nos resultados dessa averiguação, pensou-se em desenvolver uma proposta metodológica que propiciasse ao aluno a apropriação e o desenvolvimento desse conceito, auxiliando em seu desenvolvimento cognitivo.

A oportunidade de desenvolver uma pesquisa de mestrado, a qual contempla os resultados do desenvolvimento e implementação dessa proposta metodológica, materializou esse pensamento, sendo seu produto final a presente dissertação. Ela está dividida em sete

seções, sendo feita nesta primeira a apresentação da temática de estudo, bem como os objetivos e a arquitetura do texto.

Na segunda seção, aborda-se o conceito de paisagem dentro da epistemologia da ciência geográfica, partindo do debate acerca de seus desencontros terminológicos; em seguida, debatem-se os métodos geográficos que embasam o desenvolvimento desta pesquisa, tais como Sauer (1998), Santos (1988;2008), Monbeig (1954), entre outros. Nessa seção, será debatido, ainda, o conceito de paisagem dentro de sua perspectiva objetiva e subjetiva, pautado em autores como Berque (1998; 2011), Besse (2014), Figueiró (1998) e Gomes (2013), bem como o conceito de paisagem como integrante da vida humana, visto em Collot (1990; 2013), entre outros.

Na terceira seção, apresenta-se tanto o debate acerca da construção de conceitos, pautando-se nas teorias de Vygotsky (1993; 2001), Cavalcanti (2005; 2013) e Nébias (1999), como também sobre o tratamento dado ao conceito de paisagem dentro das pesquisas em educação geográfica, debate este pautado em autores como Callai (2003), Busquets (2011), Roux (2001), Castiglione (2011; 2012), Lopes e Pontuschka (2009; 2011; 2015), entre outros. Também serão pontuadas práticas didáticas referentes à leitura direta e indireta da paisagem.

Na quarta seção, são discutidas questões referentes às didáticas disciplinares de modo geral, baseando-se nos trabalhos de Libâneo (2013; 2015; 2016) e, em especial, a didática da Geografia, nas ideias de Oliveira (2015), Sacramento (2010), Bento (2013), entre outros. Em seguida, na quinta seção, apresenta-se o conceito de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, proposto por Shulman (2014) e, em especial, o conceito de Conhecimento Pedagógico Geográfico (CPG), baseando-se nos conhecimentos de Lopes e Pontuschka (2015). Esses conhecimentos do campo do ensino e aprendizagem guiam e dão forma à proposta metodológica desenvolvida nesta pesquisa.

Na sexta seção, apresenta-se a proposta metodológica de leitura da paisagem geográfica desenvolvida, pontuando seu embasamento teórico, como também as etapas que a compõem. Nessa mesma seção, descrevem-se os procedimentos metodológicos que embasam a presente pesquisa, abordando e caracterizando de modo mais detalhado a pesquisa colaborativa (DESGAGNÉ, 2007).

Na sétima, apresentam-se os resultados obtidos por meio da implementação da proposta metodológica em duas escolas da rede básica de ensino vinculado ao Núcleo Regional de Educação da cidade de Maringá, Paraná. Estando relacionado aos resultados o perfil profissional das professoras colaboradoras, como também o perfil das turmas e a análise dos

dados coletados. E na última seção, fecha-se a dissertação com a apresentação das conclusões gerais do trabalho.

Ao entregar este texto à apreciação crítica dos leitores, é esperado que este lhes desperte ideias e um novo olhar sobre a paisagem no ensino de Geografia e, a partir desse olhar, surjam novas perspectivas considerando esse conceito tão valioso para a ciência geográfica. Espera-se ainda que o conhecimento aqui produzido entre nas salas de aula e contribua na formação geográfica em valores humanos, inspirando o desenvolvimento de cidadãos críticos e reflexivos de sua própria vivência.

2 PAISAGEM NA CIÊNCIA GEOGRÁFICA

Perdendo-se no espetáculo do mundo, buscando desaparecer no interior de si mesmo, o narrador renova a velha e clássica equação que faz de cada “paisagem” o lugar de um possível “estado de alma”.

(Philippe Forest)

Na primeira parte deste trabalho, será abordado o conceito de paisagem sob uma perspectiva epistemológica, refletindo sobre seu surgimento na ciência geográfica, seus desencontros terminológicos e sua evolução enquanto conceito-chave dentro da abordagem cultural; e ainda, seu modo de estudar, compreender, explicar e agir no mundo – perspectiva esta que embasa o presente trabalho.

Seguindo essa abordagem, será feita uma discussão acerca de sua realidade mental, a objetividade dada e a subjetividade percebida. Aponta-se também como a paisagem é vista e investigada por meio do olhar dos geógrafos. Em seguida, é discutida a percepção disposta no conceito de paisagem como integrante da vida humana.

Por ser um termo polissêmico, a paisagem tem diversas interpretações de acordo com a teoria por trás do olhar. Para Besse (2014, p.11), “[...] essa situação teórica deve-se, em parte, à atomização profissional e acadêmica das diferentes disciplinas que fazem dela [a paisagem] seu campo de estudos e de intervenções”. Ainda segundo o autor:

[...] a paisagem é um objeto não apenas para o paisagista, o arquiteto ou o jardineiro, mas também para a sociologia, a antropologia, a geografia, a ecologia, a teoria literária, a filosofia etc. E em nada garante que essas diversas disciplinas, quando confrontadas à questão da paisagem, pensem na mesma coisa e mobilizem as mesmas referências intelectuais (BESSE, 2014, p.11).

Cada profissional ou representante de um determinado campo científico tem uma maneira própria de enxergar a paisagem que se expressa em sua epistemologia, ou seja, no modo particular ou específico de análise da realidade. Entende-se que é importante considerar as contribuições das outras áreas do conhecimento e seus pontos de vista, levando em conta que o diálogo interdisciplinar e o contraste de perspectivas trazem o enriquecimento da reflexão. Entretanto, sendo a base teórica desse estudo a ciência geográfica, a análise da evolução do

conceito de paisagem terá base nessa perspectiva, com ênfase nos preceitos da Geografia Cultural.

Retornando ao período pré-renascentista, Figueiró (1998) afirma que podem ser identificadas duas fases que marcaram a evolução do conceito de paisagem nesse período da história, estando fortemente ligado à arte. Para o autor:

A primeira fase relativa às pinturas da antiguidade, onde o foco central da preocupação era a figura humana: a paisagem, quando aparecia, representava apenas o cenário para os corpos em movimento. A segunda fase é representada pela pintura cristã. Nesta, a pintura perde a intimidade com o corpo sem, no entanto, aproximar-se verdadeiramente da paisagem. (FIGUEIRÓ, 1998, p.42)

A pintura era utilizada como instrumento de difusão ideológica e não registrava exatamente a realidade que fora observada pelo autor e, paralelamente, surge o senso paisagístico, fortemente ligado à arte dos jardins (FIGUEIRÓ, 1998). Após esse período, quando os ares renascentistas começam a mudar a maneira de se pensar a cultura, a sociedade, a economia, a política e também a religião, a paisagem vai perdendo a forma idealizada, passando a representar o concreto, como afirmam Rosendahl e Corrêa (2001, p.15): “Até o século XVIII, a paisagem era sinônimo de pintura. Assim, foi a mediação com a arte que o sítio (o lugar) adquiriu estatuto de paisagem”. Foi também no período do Renascimento, quando as artes e a ciência começaram a se desvincular do apelo teológico, que a natureza volta ao seu caráter estético e que, segundo Salgueiro (2001), abre-se, por intermédio da observação - à luz dessa emoção estética¹ -, a busca de explicações para seu funcionamento, abrindo caminho para a manipulação e exploração da natureza.

A partir deste momento, os interesses dos pensadores voltam-se para a superfície terrestre. As paisagens contidas nas pinturas, vistas como janelas, enquadravam a visão e tornavam elementos da vida comum como o trabalho nos campos, a transformação e ocupação de áreas, como também as paisagens naturais, em temas interessantes à contemplação que desafiam a compreensão.

Essa forma moderna de apresentação da paisagem como novo tema de estudo corresponde ao interesse também renovado pelo estudo da Geografia associado, por exemplo, à popularidade da cosmografia e dos relatos de viagem. Neste momento, um mundo novo se

¹ Segundo dicionário Aurélio (2004, p. 377) a palavra estética significa o “Estudo das condições e dos efeitos da criação artística”. Nesse sentido, e no momento histórico do conceito de paisagem, este se desvincula dos dogmas religiosos. Sendo assim, esta emoção estética está relacionada à liberdade individual do artista em sua expressão de arte enquanto ser humano.

apresenta, como também novas formas de representá-lo, o que, por conseguinte, desenvolve novas formas de olhá-lo e de analisá-lo (GOMES, 2013).

Até chegar ao sentido ou sentidos hoje encontrados, o conceito de paisagem passou por inúmeras transformações provocadas, por exemplo, por indefinições terminológicas, entretanto, o termo sempre esteve relacionado ao espaço e sua representação. Para Bolós (1992), o termo paisagem advém da linguagem comum e tanto os termos de origem romana como os de origem germânica têm forte conotação espacial. Ela explica:

[...] en las lenguas románicas deriva del latín (*pagus*, que significa país), com el sentido de lugar, sector territorial. Así de ella derivan las diferentes formas: *paisaje* (castellano), *paisatge* (catalán), *paisaxe* (galego), em euskaro se utiliza la *paisaia*, *paysage* (francé), *paessaggio* (italiano), etc.” (BOLÓS, 1992, p. 5)

Nesse mesmo sentido, Figueiró (1998) afirma que o termo paisagem surge carregado de um teor ligado à questão espacial, ao conjunto do território, seja nas línguas de origem romana (derivada de *Pagus*) ou nas de origem germânica (associada à palavra Land [território]: *landscape*, *landschaft*). Sobre os termos de origem germânica, Bolós (1992, p. 5) afirma que estes “[...] presentan un claro paralelismo a través de la palabra originaria *land*, com un sentido prácticamente igual, y de ela que derivam *Landschaft* (alemán), *landscape* (inglés), *landchap* (holandés), e etc.”. O termo alemão *Landschaft*, em sua tradução, perde significado dentro das traduções, como afirma Salgueiro (2001, p. 40):

Com efeito, *Landschaft* tanto significava uma porção limitada da superfície da terra que possuía um ou mais elementos que lhe davam unidade, como a aparência da terra tal como era percebida por um observador. A palavra alemã foi traduzida para outras línguas sem se precisar a qual dos sentidos se referia o que manteve a ambiguidade e gerou muitas confusões como, entre outros HARTSHORNE (1939) e SORRE (1961) reconhecem.

Ainda sobre esse vocábulo, Besse (2014, p. 31), ao se referir à palavra alemã, salienta que:

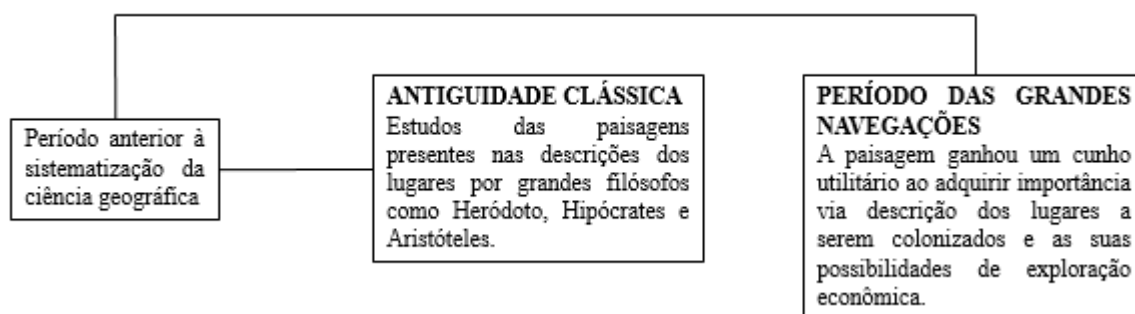
Alguns historiadores notaram a ligação entre *-schaft* e as noções de conformação, organização, contidas no verbo *schaffen*, que se encontra, por exemplo, em *Gemeinschaft* (comunidade). Da mesma forma, em francês *-age* remete ao mesmo tempo à ideia de uma ação (graças à qual algo é realizado ou produzido, *jardinage*) e à ideia de uma coleção, de um conjunto.

Os caminhos etimológicos da paisagem foram amplamente discutidos através do tempo. Essas discussões são de grande valia ao pesquisador que se põe a pensar o conceito, tanto na pesquisa universitária como no ensino de Geografia, por se tratar de um conteúdo escolar. Por intermédio da análise dos contextos em que o conceito foi se desenvolvendo ao longo do tempo,

pode-se entender como o mesmo é tratado nos dias atuais, abrindo possibilidades de interpretação futuras.

Percebe-se, portanto, que mesmo antes da sistematização da Geografia enquanto ciência o conceito de paisagem já era discutido e percebido ao pressupor seu desenvolvimento como categoria analítica, atravessando a Antiguidade Clássica até o período das Grandes Navegações - quando a paisagem ganhava importância por meio das descrições das áreas antes desconhecidas pelos colonizadores, oportunizando sua possível exploração econômica (GIARETTA; ANTONELLO, 2004).

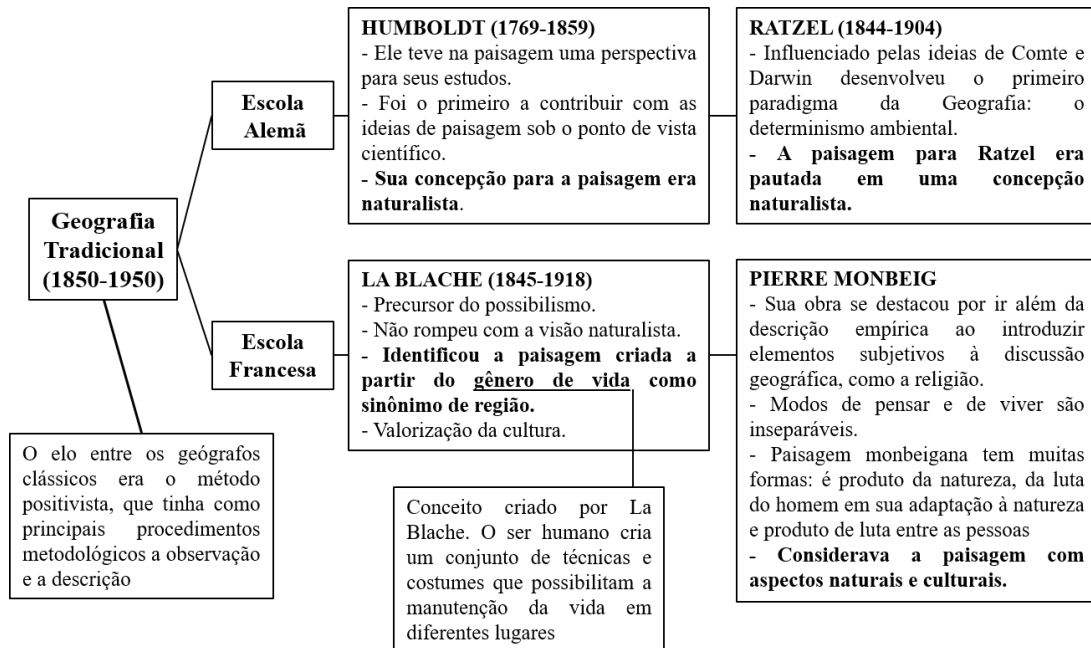
Figura 1: Conceito de paisagem no período anterior à sistematização da ciência geográfica



Fonte: Giaretta e Antonello (2004, p.123)

No momento em que a Geografia se estabelece enquanto ciência na Europa, no séc. XIX, duas correntes representantes de duas grandes escolas, a francesa e a alemã, debatem os significados atribuídos à paisagem, conforme visto na sistematização de Giaretta e Antonello (2004, p. 123):

Figura 2: Paisagem na Geografia clássica



Adaptado de: Giaretta e Antonello (2004, p.123, grifo nosso)

Nas tradições pertencentes ao período clássico da Geografia, os geógrafos seguiam ideias positivistas e, deste modo, percebiam a paisagem como a materialização das relações do homem com a natureza em um espaço limitado, sendo esse limite, para muitos, atrelado à possibilidade visual (SUERTEGARAY, 2000).

Expoente da Escola Alemã, o naturalista Alexander von Humboldt, por meio da descrição das paisagens que via em suas viagens, transcendia o racionalismo puro² e se utilizava da visão totalizadora e do senso estético dados pelo romantismo alemão (FIGUEIRÓ, 1998). Segundo Schier (2003, p. 82), “Humboldt destacou-se por sua visão holística da paisagem, de forma que associava elementos diversos da natureza e da ação humana, sistematizando, assim, a ciência geográfica”.

Para Schier (2003), em quase todas as abordagens dos séculos XIX e XX, as paisagens são entidades espaciais baseadas na história econômica, cultural e ideológica de cada grupo regional e de cada sociedade. Dessa maneira, as paisagens não são apenas produtos, mas sim processos que dão significados ideológicos ou finalidades sociais com base nos padrões econômicos, políticos e culturais vigentes ao espaço.

² O método consiste na divisão da unidade em partes menores para análise, o que de certa forma apresenta uma visão restrita sobre a paisagem, negando uma visão holística que prioriza o conjunto e dando ênfase às partes desconectadas.

Com a intenção de contrapor o paradigma alemão, surge na França o possibilismo, que colocava o ser humano como transformador da natureza. O possibilismo manteve a relação homem natureza, entretanto, diferentemente do pensamento determinista, não entendia a natureza como determinante na vida do ser humano. A natureza era fornecedora de possibilidades de mudança por intermédio dos meios técnicos, hábitos e costumes que permitiam ao ser humano a utilização de seus recursos, em uma relação de liberdade com o meio (GIARETTA; ANTONELLO, 2004).

Expoente da Escola Francesa, Paul Vidal de la Blache contribuiu com o estudo das paisagens, pensando a ação humana como sua construtora. La Blache identificou o conceito como sinônimo de região e propôs o conceito de Gênero de Vida, no qual o ser humano interage com o meio, adaptando-se às diferentes regiões do mundo. Essa interação dava origem a paisagens singulares.

Pierre Monbeig, geógrafo, formado na Escola Francesa e seguidor das ideias de La Blache, contribuiu substancialmente para os estudos de paisagem. Segundo Giaretta e Antonello, (2004) Monbeig fez parte de um período de transição do pensamento geográfico, que culminou nas bases do desenvolvimento da Geografia Contemporânea.

A análise da paisagem era central no pensamento geográfico monbeigano, contudo a sua obra destacou-se por introduzir outros elementos que enriqueceram a discussão geográfica, como as atitudes subjetivas, por exemplo, de grande importância para a compreensão do modo de ocupação do espaço. (GIARETTA; ANTONELLO, 2004, p. 127).

Para Monbeig, a Geografia não deve preocupar-se em estudar fatos isoladamente, mas sim complexos de fatos, complexos estes que seriam verdadeiros fatos geográficos por sua localização no globo. Segundo o autor, “Cabe ao geógrafo explicar esta localização, procurar-lhe as consequências, examinar as relações, ações e interações que unem uns aos outros os elementos constitutivos do complexo geográfico” (MONBEIG, 1954, p.37).

Monbeig entendia a paisagem como sendo formada una e indissolúvelmente pelos elementos naturais e pelos trabalhos dos homens, sendo, portanto, a representação concreta do “complexo geográfico”, constituindo, por essa razão, a essência da pesquisa geográfica. (MONBEIG, 1954). No que tange a este estudo da paisagem como ponto de partida das análises geográficas, o autor faz alguns alertas:

[...] é absolutamente indispensável que o geógrafo não se limite à análise do cenário, à apreensão do concreto. A paisagem não exterioriza todos os

elementos constituintes do complexo. Nem sempre nela se encontrarão expressos com clareza os modos de apensar as estruturas financeiras que são, entretanto, parcelas apreciáveis do complexo geográfico. (MONBEIG, 1954, p.38).

Sendo assim, a leitura simplificada dos elementos, sem a análise dentro de sua complexidade em uma linha temporal e também entre seus elementos, restringe a interpretação dos “complexos geográficos”, que são formados não apenas pelas representações concretas, mas também pela subjetividade humana e estruturas sociais.

Outro alerta do autor está relacionado aos estudos que se restringem à análise do cenário, limitando o estudo geográfico ao simples exame da aparência da paisagem, correndo o risco de apenas descrevê-la. Para o autor, a minuciosa observação e descrição, com adequado e refinado espírito científico, é um ponto importante na análise geográfica. Entretanto, tal estudo não pode prescindir do essencial: a explicação. Para Monbeig (1954), quando se “esquece” dessa ação:

Passa ao lado dos problemas, pois, submerso pela massa dos fatos observados, já não pode distingui-los com clareza. A paisagem é um ponto de partida, mas não um fim. Resulta do complexo geográfico, sem confundir-se com ele. (MONBEIG, 1954, p. 38).

Observa-se que o conceito de paisagem, na Geografia como vemos hoje, tem forte influência dos estudos realizados no período da Geografia Clássica. Primeiramente, com base na concepção naturalista, presente na Escola Alemã, que se apresenta na dimensão objetiva, pautada no visível, capturada da forma natural. E após, como afirmam Giaretta e Antonello (2004, p. 129), “[...] em função da própria transformação acentuada da paisagem natural, originou-se o conceito de paisagem cultural” que, em um primeiro momento, tem forte influência de estudos de cunho objetivo sobre as formas construídas pelo homem e, em seguida, influenciado pelos estudos relacionados à percepção do ser humano sobre o meio considera-se as dimensões subjetivas.

Quando se discute o conceito de paisagem na contemporaneidade, há que se destacar as importantes contribuições da Geografia norte-americana, pautadas nos estudos de Carl Ortwin Sauer, geógrafo criador e expoente máximo da escola de Berkeley, e um dos nomes mais importantes dentro da Geografia cultural.

Sauer (1998) definiu a paisagem geográfica como resultado da ação cultural sobre a paisagem natural. Para ele a tarefa da Geografia é o estabelecimento de um sistema crítico que envolva a fenomenologia da paisagem, de modo a captar a cena terrestre em todo seu significado. Para o autor:

A paisagem cultural é modelada a partir de uma paisagem natural por um grupo cultural. A cultura é o agente, a área natural o meio, a paisagem cultural o resultado. Sob a influência de uma determinada cultura, ela própria mudando através do tempo, a paisagem apresenta um desenvolvimento, passando por fases e provavelmente atingindo no final o término do seu ciclo de desenvolvimento. (SAUER, 1998, p.59)

Sendo assim, para ele, a paisagem não é apenas uma cena individual, mas sim uma somatória de características, de referências de outras paisagens já vistas e das relações dos elementos dentro da própria observação. Não há maneira, portanto, segundo o autor, de existir uma ciência idiográfica, que descreva apenas aquilo que se vê individualmente, definindo paisagens únicas, descrevendo-as meramente como tal, desorganizadas ou não relacionadas às outras (SAUER, 1998).

Por meio de diversas perspectivas analíticas, de expressão humana e física, a paisagem ganha espaço nas pesquisas geográficas, demonstrando-se um conceito integrador, por trazer interações entre os elementos do mundo físico com os grupos humanos em uma dada área (SALGUEIRO, 2001), logo, é um conceito importantíssimo dentro do desenvolvimento da ciência geográfica.

No Brasil, Milton Santos, um dos ícones da ciência geográfica, sempre teve a preocupação de pensar a paisagem em sua amplitude, unindo suas formas e funções atreladas à vida humana, dando-lhe movimento e historicidade. Ele define paisagem como “[...] o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza” (2008, p. 103). Afirma também que “Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.” (SANTOS, 1988, p. 61).

Sobre a afirmação de Milton Santos acerca do domínio do visível, deve-se levar em consideração que esse olhar sobre a paisagem é o olhar geográfico, um olhar teoricamente informado, que incorpora a sensibilidade artística e a racionalidade das ciências naturais e que irá enxergar além daquilo que é posto, interpretar e refletir sobre aquilo que é visto e percebido.

Milton Santos não se abstém das dimensões perceptivas da paisagem, dando a elas papel principal na apreensão do conceito. Em suas palavras:

A dimensão da paisagem é a dimensão da percepção, o que chega aos sentidos. Por isso, o aparelho cognitivo tem importância crucial nessa apreensão, pelo fato de que toda nossa educação, formal ou informal, é feita de forma seletiva,

peças diferentes apresentam diversas versões do mesmo fato (SANTOS,1988, p. 62).

Entretanto, para ele, é preciso que se ultrapasse a paisagem como aspecto, a percepção pura e simples, e que por intermédio da interpretação dessas percepções se vá além. Tomar por verdadeiro apenas o aparente é um risco e não leva ao conhecimento, pois, como afirma o autor, cada pessoa vê de forma diferenciada e a visão das coisas materiais é sempre deformada. (SANTOS, 1988).

Ainda segundo Santos (1988), a paisagem sofre mutações em duas perspectivas, sendo elas funcionais ou estruturais. O autor acredita ser a paisagem um palimpsesto³, um mosaico, que funciona de maneira unitária, podendo conter “[...] formas viúvas e formas virgens” (SANTOS, 1988, p.70), interagindo ao mesmo tempo no espaço. Assim, uma mesma paisagem pode funcionar de maneira diferente segundo as horas do dia, os dias da semana ou as épocas do ano.

Ao passarmos numa grande avenida, de dia ou à noite, contemplamos paisagens diferentes, graças ao seu movimento funcional. [...] Dentro da cidade e em razão da divisão territorial do trabalho, também há paisagens funcionalmente distintas. A sociedade urbana é una, mas se dá segundo formas-lugares diferentes. É o princípio da diferenciação funcional dos subespaços (SANTOS, 1988, p. 69).

Com relação às mudanças estruturais, segundo o autor (SANTOS, 1988), estas estão relacionadas ao conjunto de formas, da construção de prédios, da justificativa de suas construções, de atividades desenvolvidas pelo homem em forma de povoamento dos mesmos. Para ele há sempre uma “[...] relação entre a estrutura socioeconômica e a estrutura socioeconômica e política. Alterações de velhas formas para adequação às novas funções são também uma mudança estrutural” (SANTOS, 1988, 69-70).

Discutiu-se na abertura desta seção o conceito de paisagem dentro de uma perspectiva epistemológica da ciência geográfica. Partindo disso, a subseção seguinte abordará a paisagem enquanto objeto de estudo do geógrafo, sua maneira própria de lê-la e interpretá-la.

³ Palimpsesto tem relação com os manuscritos em pergaminho que, após serem raspados e polidos, eram novamente aproveitados para a escrita de outros textos. Santos (1988) utiliza a palavra para explicar a paisagem como a sobreposição das formas novas sobre as antigas, as excluindo ou incorporando.

2.1 Paisagem e a análise geográfica

Em uma de suas tradições mais significativas, os geógrafos têm uma maneira própria de estudar a paisagem, um caminho metodológico que lhes propicia entendimento daquilo que é visto e sentido de maneira a absorver a complexidade do espaço por intermédio da paisagem. Com base no que foi discutido até o momento, será feito um apanhado, a partir de perspectivas que contribuíram no desenvolvimento da metodologia de leitura da paisagem para o ensino fundamental II, discutindo a pesquisa desses autores acerca da maneira como o geógrafo estuda, analisa, lê e interpreta a paisagem, dentro da perspectiva da Geografia Cultural.

Começando com a interpretação de Carl Sauer (1998), verifica-se que, para ele, descobrir a conexão e a ordem dos fenômenos é a tarefa da Geografia. O método de estudo da paisagem de Sauer está baseado na corrente epistemológica da Geografia Cultural e da qual é o maior expoente; o ensaio metodológico chamado *The Morphology of Landscape* foi publicado no ano de 1925 e teve grande repercussão.

O autor assevera que os objetos existem juntos na paisagem, havendo, assim, uma inter-relação entre os objetos que a constituem. Destarte, a paisagem deve ser estudada e compreendida como uma realidade total que não pode ser expressa por uma consideração das partes componentes separadamente. Para ele "[...] a área tem forma, estrutura e função e daí posição em um sistema e que é sujeita a desenvolvimento, mudança e fim" (SAUER, 1998, p. 22).

A grande contribuição metodológica de Sauer (1998) está em sua proposta de método morfológico. Para ele a agregação e o ordenamento dos fenômenos integrados em uma estrutura e o estudo comparativo dos dados constituem o método morfológico de síntese. Para o autor, a morfologia está apoiada nos seguintes princípios:

- 1) que existe uma unidade de qualidade orgânica; ou seja, uma estrutura para a qual certos componentes são necessários. Esses elementos componentes sendo chamados de "formas" nesse estudo;
- 2) que a semelhança de forma em estruturas diferentes é reconhecida em função de equivalência funcional, as formas sendo então "homólogas"; e
- 3) que os elementos estruturais podem ser dispostos em série, especialmente em sequência de desenvolvimento, indo de um estágio incipiente a um estágio final ou completo (SAUER, 1998, p.31).

Sauer (1988) ressalta que o termo “morfologia” foi extraído da obra do cientista alemão Johann Wolfgang von Goethe e de suas contribuições às ciências biológicas e geológicas; método e termo foram introduzidos na Geografia por intermédio de Carl Ritter que, para ele,

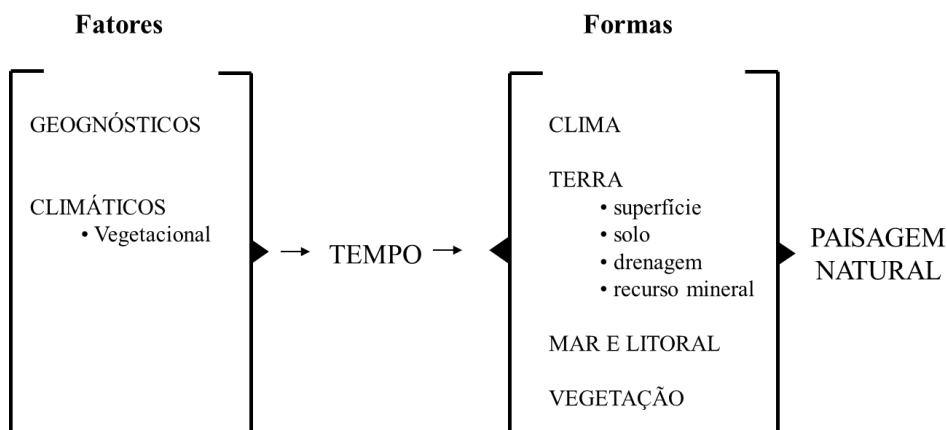
"[...] restaurou, finalmente, com sucesso a Geografia, não a cosmologia idealista que ele defendia, mas porque, no final das contas, ele lançava as bases para o estudo regional comparativo" (SAUER, 1998, p. 33).

Sauer (1998, p. 43) divide as paisagens em naturais e culturais e, para ele, não se pode formar uma ideia de paisagem sem pensar nos termos de sua relação associada ao tempo e sua relação vinculada ao espaço. As paisagens, naturais para o autor, estão relacionadas à área anterior à introdução da atividade humana, sendo representadas por fatos morfológicos. E as paisagens culturais resultam das ações humanas sobre essa paisagem natural. Ele argumenta:

A divisão de formas naturais e culturais é a base necessária para determinar a importância da área e o caráter da atividade humana. No sentido universal, mas não no sentido cosmológico, a geografia torna-se então aquela parte do último capítulo ou o capítulo humano da história da Terra que diz respeito à diferenciação da paisagem pelo homem (SAUER, 1998, p.43).

Para Sauer, a paisagem natural é composta por dois fatores, sendo eles: a base geognóstica⁴ e a base climática. A primeira envolve os materiais da crosta terrestre e as formas da superfície; a segunda abrange o elo entre as formas da paisagem natural e um sistema. O autor afirma "[...]" que a semelhança ou contraste entre paisagens naturais em geral é primeiramente uma questão de clima" (SAUER, 1998, p.46). E, ainda, que a paisagem natural pode ser vista por meio da totalidade de suas formas, conhecidas não por elas mesmas, mas em sua relação umas com as outras, sendo a paisagem uma combinação definida de formas (SAUER, 1998). Para representar a morfologia da paisagem natural, exprimindo a relação entre paisagem, formas constituintes, tempo e respectivos fatores causais, o autor apresenta o diagrama a seguir (Figura 3):

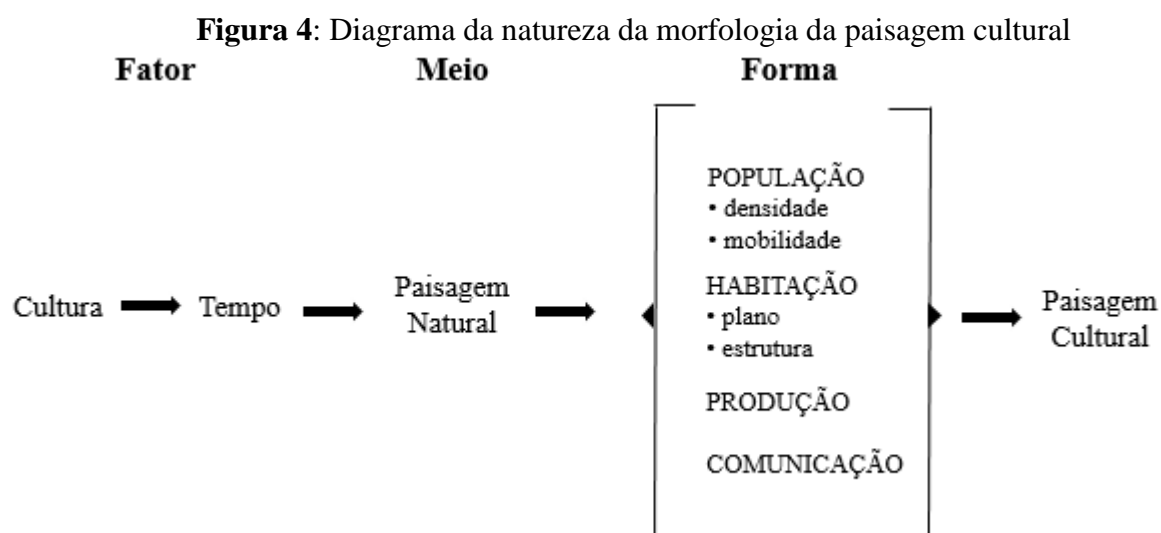
Figura 3: Diagrama da natureza da morfologia física da paisagem natural



Fonte: Sauer (1998, p. 49)

⁴ Adjetivo derivado de Geognosia que, por sua vez, é o ramo da geologia que estuda a parte sólida da Terra e a composição das rochas.

A morfologia da paisagem cultural para Sauer (1998) está ligada às transformações submetidas à paisagem natural pelas mãos do homem, sendo o ser humano o mais importante fator morfológico; este altera as formas naturais e, em alguns casos, as destroem. Sauer diz ser a paisagem cultural a área geográfica em seu último significado e, em uma afirmação genuinamente geográfica, afirma que "[...] em geografia não nos preocupamos com a energia, costumes ou crenças do homem, mas com as marcas do homem na paisagem" (SAUER, 1998, p. 57). E, para representar a morfologia da paisagem cultural, o autor apresenta o seguinte diagrama (Figura 4):



Fonte: Sauer (1998, p. 58)

A ação de uma cultura diferente rejuvenesce ou cria uma nova paisagem cultural, se sobrepondo àquilo que “sobrou” da anterior. Para Sauer (1998), a paisagem natural é muito importante, pois dá base para a formação dessa nova paisagem cultural. Nessa teoria e nesse método de estudo da paisagem, o ponto principal de investigação é a relação de conexão entre os dois tipos de paisagens propostos, em que a relação temporal é o que dá movimento a essa conexão. Como afirma o autor: "Este contato do homem com o seu lar mutável, como é expresso por meio da paisagem cultural é o nosso campo de trabalho. Nós nos preocupamos com a importância do sítio em relação ao homem e também com a transformação desse sítio" (SAUER, 1998, p. 68).

Os estudos de Sauer, como se poderá observar mais adiante, contribuíram significativamente no desenvolvimento da metodologia proposta neste trabalho, destacando-se a valorização da compreensão da conexão existente entre o natural e o humano, não os considerando separadamente. O autor contribuiu também, por meio de suas observações, para

a necessidade de a análise geográfica se desvencilhar do pensamento idiográfico. E, além disso, pensar a paisagem como uma somatória de características e referências, dadas as devidas proporções, de outras paisagens já vistas e de elementos que se repetem.

Outra perspectiva sobre o estudo da paisagem é a de Augustin Berque que entende a paisagem como uma *marca* e como uma *matriz*, pois, para ele, a paisagem sendo uma manifestação concreta está exposta à objetivação analítica, mas que a mesma existe em primeiro lugar na sociedade, no sujeito coletivo (BERQUE, 1998). Sobre isso Berque (1998, p. 85) salienta:

A paisagem é uma *marca*, pois expressa uma civilização, mas é também uma *matriz*, porque participa dos esquemas de percepção, de concepção e de ação - ou seja, da cultura - que canalizam, em um sentido, a relação de uma sociedade com o espaço e com a natureza e, portanto, a paisagem do seu ecúmeno. (Grifos do autor).

Berque (1998), analisando a paisagem do ponto de vista cultural, defende que é preciso compreendê-la de dois modos, pois, por um lado, ela é vista pelo olhar, capturado pela consciência, valorizado pela experiência, julgada e reproduzida por uma estética moral e gerada pela política e, em contrapartida, ela mesma gera esse olhar, essa consciência, essa experiência, essa estética e essa moral. Em resumo, segundo o autor:

1) a paisagem é plurimodal (passiva-ativa-potencial) como é plurimodal o sujeito para o qual a paisagem existe; e 2) a paisagem e o sujeito são co-integrantes em um conjunto unitário, que se autoproduz e se auto-reproduz (e, portanto, se transforma, porque há sempre interferência com o exterior) pelo jogo, jamais de soma zero, desses diversos modos. O jogo seria de soma zero caso a paisagem não tivesse nenhum sentido (isto é, nem significado, nem tendência evolutiva), o que nunca é o caso. Esse jogo impregnado de sentido é a cultura [...]. (BERQUE, 1998, p. 86)

Paisagem e sujeito estão em constante troca cultural, um existe em função do outro e, nesse jogo de significados e transformações, vivem em "[...] infinitos laços de co-determinação" (BERQUE, 1998, p. 85). Como sugestão prática-metodológica, o autor deixa esquematicamente o seguinte procedimento:

1) *o inventário eco-geográfico*: como e em que grau tal sociedade transformou a natureza do seu ecúmeno através da agricultura, habitat, etc; 2) *o inventário das representações*: como tal paisagem é percebida? Como tal sociedade evoca e idealiza sua relação com a natureza (pintura de paisagem, literatura, jardins, etc.); 3) *o inventário dos conceitos e dos valores*: como tal sociedade concebe e julga o natural, o artificial, o sobrenatural, a natureza humana, a própria natureza, etc.? Como esse quadro mental se traduz nas projeções do ecúmeno (nos planos de arquitetura, de urbanismo, na organização territorial, nas

utopias) ?; 4) *o inventário das políticas*: como tal sociedade gera, efetivamente, seu patrimônio eco-geográfico? Que instituições cria para organizar seu ecúmeno e qual a eficácia destas instituições?; 5) *o exame sintético* dessas rubricas, fazendo com que se iluminem reciprocamente: o político sendo iluminado pelo ético, este pelo estético, este pelo psicológico, este pelo ecológico, etc. E em todos os sentidos. Sem desesperar diante da dificuldade e sem esquecer que, se tais laços não existissem, não haveria nem sociedade, nem cultura, nem paisagem.

Os estudos de Berque (1998) influenciaram no desenvolvimento da metodologia no sentido da reflexão acerca da cultura em via de mão dupla com a paisagem, colocando a sociedade ao mesmo tempo como geradora e receptora de paisagem e suas representações. O autor coloca a paisagem passível de interpretação tanto em sua face objetiva quanto em sua face subjetiva, entendendo que a sociedade, enquanto produtora e receptora, apresenta essas duas dimensões. Em suas produções, ele usa o termo *mediância* para demonstrar essas dimensões e quebrar as barreiras entre o homem e a natureza, interagindo no tempo.

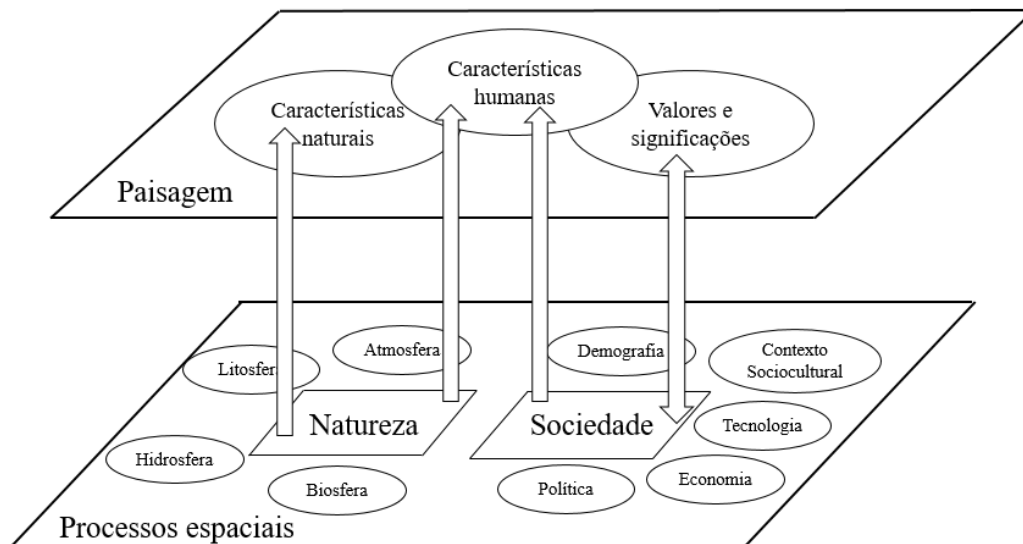
Além da abordagem de Sauer (1998) e de Berque (1998), as ideias de Castiglioni (2011; 2012) foram de grande relevância na construção do trabalho e no desenvolvimento da proposta metodológica. Para a autora, a paisagem é tão fascinante quanto difícil de lidar por ser tão grande a diversidade de significados atribuídos a ela (CASTIGLIONI, 2012). A paisagem pode fazer parte da linguagem comum, como sinônimo de panorama, como pode exprimir um conceito, um objeto de estudo, variando conforme a cultura ao longo do tempo. A autora entende a paisagem como uma unidade, uma síntese de vários elementos interligados, sendo estes provenientes das esferas humana e natural, sendo sua evolução uma construção diacrônica, que mantém os traços do passado enquanto experimenta novas mutações.

Castiglioni (2012, p.235) afirma que a paisagem é, ao mesmo tempo, “significado e significante, representação imaterial e material de um objeto percebido”, sendo necessário para conhecê-la tanto a subjetividade das sensações, dos sentimentos e das emoções quanto a objetividade da razão e do julgamento. Utilizando-se da metáfora do teatro, a autora explica essa relação do ser humano com a paisagem. Para ela, o homem mantém um relacionamento duplo, pois, da mesma maneira que ele é ator no sentido de agir e construir a paisagem, ele é o público ao observar o que constrói no intuito de compreender o significado de sua ação. Para a autora, “a paisagem está no intermédio entre ‘fazer’ e ‘observar o que foi feito’, de modo que todo o debate sobre seu sujeito implica necessariamente a percepção, o saber e a prática.” (2012, p. 235).

A fim de sistematizar as noções fundamentais e as relações características do conceito de paisagem, Castiglioni propõe um esquema que ajuda a encontrar os eixos para sua leitura

(Figura 5). Cada plano corresponde a um sistema, sendo o plano inferior dividido em dois sistemas: a natureza e a sociedade, as quais mantêm relações de reciprocidade estreitas e complexas.

Figura 5: Esquema conceitual de paisagem segundo Castiglioni (2012)



Fonte: Castiglioni (2012, p. 236)

Para a autora, o plano inferior representa a realidade geográfica do espaço e do território, enquanto que o plano superior representa a paisagem, ou seja, o que vemos e percebemos das dinâmicas territoriais das quais os elementos e processos permanecem frequentemente escondidos. O plano superior compreende três subsistemas ligados uns aos outros, sendo que o primeiro corresponde às características naturais da paisagem, enquanto no segundo estão todos os sinais de modificação dessas características naturais pela presença humana como, por exemplo, os edifícios, as vilas e as cidades. Para a autora, essas duas categorias têm como característica os componentes materiais, tangíveis da paisagem. Já o terceiro subsistema apresenta as características imateriais, intangíveis tais como as significações e os valores que são estéticos e afetivos (a paisagem como componente da identidade pessoal) ou simbólicos (elementos que apresentam significados particulares para aqueles que os percebem) (CASTIGLIONI, 2012). Além disso, a autora distingue os valores funcionais da paisagem, que podem ser agrupados como se segue:

Valores: funcionais: o que é certo (aspectos materiais), tanto no plano econômico como ecológico; Valores simbólicos: o que ela transmite (aspectos imateriais), dentro do plano da estética, da cultura, da preservação da memória e da identidade local de uma sociedade; Valores Futuros: as ideias, os projetos

explícitos (planejamento) ou implícitos que vão modificar a paisagem no futuro. (CASTIGLIONI, 2012, p. 237).

Enquanto os elementos das duas primeiras categorias podem ser considerados e analisados de maneira objetiva, a categoria de significações e valores implica representações subjetivas, pois uma mesma paisagem observada pode corresponder a diversas vivências e percepções (CASTIGLIONI, 2012). Para a autora, a inter-relação entre os três subsistemas não é apenas a soma das partes, mas o produto de suas relações, sendo as flechas esquemáticas a maneira com que as dinâmicas espaciais de origem humana ou natural produzem a paisagem.

Castiglioni entende ser impossível estudar a paisagem sem estudar, ao mesmo tempo, os processos muitas vezes invisíveis que são a base das formas com que percebemos. É dentro desses processos que estão as raízes da paisagem e seu caráter único, assim como as forças que guiam suas mudanças.

Introduzido o assunto e apresentados os autores-chave no processo de desenvolvimento deste trabalho, nos próximos tópicos será abordado o campo das percepções da paisagem, sua subjetividade. Discutem-se autores que dedicaram ou dedicam suas pesquisas a entender como a paisagem ao mesmo tempo é forma e percepção, é objetiva e subjetiva, um uno de múltiplas faces que auxiliam no entendimento do espaço geográfico como um todo.

2.2 Paisagem: uma objetividade subjetiva

Como visto até agora, a paisagem contém dimensões ocultas que somente são desveladas por intermédio da interpretação conjunta de suas formas e dimensões. Neste sentido, a Geografia Cultural fornece subsídios necessários para compreender a relação que a sociedade tem com o espaço e a natureza, relação esta explicitada concretamente na paisagem. Essa manifestação concreta, como Berque (1998, p. 84) afirma,

[...] está naturalmente exposta à objetivação analítica do tipo positivista; mas ela existe, em primeiro lugar, na sua relação com o sujeito coletivo: a sociedade que a produziu, que a reproduz e a transforma em função de uma certa lógica.

Besse (2014), ao debater a paisagem como representação cultural e social sendo uma realidade mental, traz à tona a subjetividade da paisagem, somando suas dimensões ocultas,

demonstrando que mesmo que ela se traduza e se inscreva no exterior, ela falará mais do interior dos homens, dos seus olhares e de seus valores, e conclui dizendo que:

[...] o estudo da paisagem, real ou apenas representada costuma ser identificado com o estudo de uma forma de pensamento ou de percepção “subjetiva” e, mais geralmente, uma expressão humana informada por códigos culturais determinados (discursos valores, etc.). É preciso retornar, por assim dizer, ir aquém da própria paisagem, para enxergar nela as razões de ser, na cultura e na vida social, de que é, de alguma forma, a encarnação. (BESSE, 2014, p.14).

Para Figueiró (1998, p.41) “A paisagem não existe por si mesma, senão enquanto corpo de ideias ligado a uma visão ontológica daquilo que enxergamos e para o qual dirigimos os nossos estudos”. É um conceito socialmente construído ao longo de um período histórico, muito embora seja constituída de uma associação de elementos concretos.

Nesta perspectiva, a paisagem, que se apresenta concretamente sobre aquilo que vemos, guarda para si uma abstratividade passível de reflexão e sua significação é construída socialmente através do tempo. Como afirma Bonifácio (2014, p. 43), a paisagem “[...] deve ser concebida como uma categoria do pensamento, isto é, ela só existe na medida em que o homem a tem conscientemente”.

Para representar esse “sentido”, ao mesmo tempo objetivo e subjetivo, Berque (2011) propõe o termo **mediância**, a fim de superar a barreira entre homem e ambiente, restabelecendo o que ele nomeia de mundo ambiente - meio que integra os sujeitos e os objetos numa mesma realidade. A história acontece no meio, sendo nesse meio feita a intervenção humana. Para o autor:

[...] a *mediância* como o sentido ao mesmo tempo subjectivo e objectivo (uma significação, uma sensação, uma tendência), da relação de uma sociedade com a extensão terrestre (relação que é um meio). **Este sentido conjuga três níveis: o do em-si das coisas e da natureza (a extensão do mundo físico ou objetivo); o das relações ecológicas que ligam a espécie humana ao seu ambiente; e o da paisagem, onde atuam as relações de ordem simbólica, pelas quais uma cultura naturaliza a subjetividade coletiva.** Esta conjugação cumpre-se simultaneamente no espaço (o meio) e no tempo (a história). É uma trajetção, ou seja, um movimento no qual o mundo subjectivo e o mundo objectivo não cessam de interagir, por assim dizer, em espiral, produzindo deste modo uma realidade trajectiva (semisubjectiva, semi-objectiva), que é a dos nossos meios (BERQUE, 2011, p.193). (Grifos nossos).

Para Gomes (2013), as paisagens, ou espaços sociais vividos, são cenários que contemplam três dimensões: uma física, uma comportamental e outra de significação. Dessa maneira, o autor discute acerca da análise conjunta exigida pela paisagem, afirmando que:

A leitura deles [os comportamentos] está diretamente relacionada ao lugar onde tudo isso se passa, isto é, as significações estão associadas ao lugar físico onde ocorrem. Esses lugares físicos são posições dentro de um sistema complexo e essas posições têm sentidos, atributos, qualidades. Tudo isso intervém na produção de significação. Por isso insistimos, lugares, práticas sociais e sentidos têm que ser pensados em conjunto. (GOMES, 2013, p.188)

O conceito de paisagem em suas raízes hermenêuticas⁵, baseadas na estética e na subjetividade, está no campo simbólico, sob reflexos culturais e do imaginário. Mesmo apresentada em uma realidade objetiva, somente adquire vida quando no pensamento e ações daqueles que a habitam (MACIEL, 2001).

A vida da paisagem ao nível do pensamento brota da relação entre o “eu” e sua “circunstância”, neste caso tudo que foi dado previamente à existência e que se costuma denominar de natureza. **Pois bem, o eu interage com os seus semelhantes (intersubjetividade), transforma e interpreta a natureza, donde resulta a ideia de mundo.** Nesta concepção da existência a paisagem pode ser vista basicamente como uma *circunstância interpretada*. (MACIEL, 2001, p. 78, Grifos nossos).

Nesse sentido, observa-se a existência de uma dimensão subjetiva oculta no estudo ou análise da paisagem. Leva-se em consideração o pensamento de autores como Berque (2011), Besse (2014), Gomes (2013), Maciel (2001), entre tantos outros, que trazem em suas palavras a importância da interpretação conjuntural do conceito, que alia a objetividade daquilo que é visto com a subjetividade da mente que o percebe. O olhar geográfico, teoricamente informado, cumpre o papel de desvelar essas dimensões ocultas, propiciando uma bilateralidade na interpretação.

Seguindo essa perspectiva cultural do conceito de paisagem, discute-se a seguir a paisagem como parte do cotidiano, como integrante a vida do ser humano e também como o regime de visibilidade pode mostrar ou esconder facetas da paisagem cotidiana.

⁵ Arte da interpretação, do sentido dado por quem profere. Essas raízes estão ligadas à interpretação das significações do conceito que se desenvolve socialmente, levando em conta a subjetividade humana.

2.3 A Paisagem como integrante da vida humana

A paisagem, para Besse (2014, p. 49), não está em um determinado lugar, afinal “[...] ela é ‘indestinada’, ela escapa, e esta escapada é sua ‘razão’ de ser”. O modo de olhar traz diversas significações e esse olhar não se limita a receber dados sensoriais (CABRAL, 2000); o que se enquadra no olhar é a junção de um universo de signos, é o que dá definição àquilo que foi visto e sentido. Sendo assim, não é possível expressá-la apenas na forma emoldurada abrangida pelo olhar, pois a mesma está imersa em um universo de significações.

Para Collot (1990, p. 22), a paisagem não é um objeto autônomo no qual o sujeito se situaria pela sua exterioridade. Ela está na experiência na qual o sujeito e o objeto são inseparáveis, principalmente porque o sujeito está envolto no espaço. Para o autor, o sujeito seria o “ponto zero” da espacialidade.

A paisagem, quando observada, oferece ao observador apenas uma parte ou aspecto das feições da área devido a dois fatores: a posição de quem observa e o relevo da área observada, o qual se manifesta de duas maneiras: o horizonte externo e interno. O primeiro é a linha do visível e o segundo as partes integrantes dessa linha, mas que se mantêm invisíveis (COLLOT, 1990).

Essas lacunas não são componentes puramente negativos da paisagem. De alguma maneira elas são preenchidas pela percepção, que ultrapassa o simples dado sensorial e completa as falhas. Todo objeto percebido no espaço tem uma face oculta, que, se escapa ao olhar, não é deixada de lado pela inteligência perceptiva para determinar o sentido do objeto. (COLLOT, 1990, p. 24).

Quando se trata da paisagem, é válido supor, portanto, que a face oculta que escapa do olhar vai sendo desvelada por meio da interpretação da inteligência perceptiva que se faz presente no olhar geográfico. À medida que a parte visível do objeto é relacionada a sua dimensão oculta, há o entendimento total da forma. Deste modo, “a ‘parte’ de uma área que observo como paisagem”, argumenta Collot (1990, p.24), “[...] nunca é considerada como absolutamente isolada; eu a percebo precisamente como ‘parte’ de um espaço vasto que me cabe descobrir viajando ou pedindo ajuda a outra pessoa sobre ela”.

Há paisagem, ela existe em seu extravasamento, um conjunto de formas que a formam, ela não é a simples adição de elementos geográficos dispersos no ambiente, os quais funcionam conjuntamente e, por esse motivo, não é possível detectar todos os elementos em apenas um

lance de olhar. O primeiro olhar sempre é o ponto de partida, mas deve-se levar em consideração a expansão das fronteiras, que lhe darão significado. Sobre isso, Corajoud (2011, p. 216) salienta:

Numa paisagem, a unidade das partes, a sua forma, vale menos que o seu extravasamento; não existem contornos francos, cada superfície treme e organiza-se de tal maneira que abre essencialmente para o exterior. **As “coisas” da paisagem têm uma presença para além da sua superfície e essa emanção particular opõe-se a todas as verdadeiras discriminações.** Vejo esta árvore e, para que apareça sua forma, concedo-lhe certa autonomia; mas enquanto não esgotar a indecisão dos seus ramos não serei capaz de distingui-la verdadeiramente do meio no qual coexiste. A sua individualidade apaga-se, em parte, em provimento do conjunto... As coisas, os lugares, nunca se dão como totalidades irreduzíveis e, nesse caso, é difícil fraccionar uma paisagem, pois tudo nela está em expansão, tudo flui e se funde (Grifos nossos).

Para Cabral (2000, p.42), “Ao incluir aquilo que tem significância para os diferentes sujeitos, a paisagem deixa de ser o pano de fundo das atividades e acontecimentos e integra-se à existência humana”. A paisagem, nesta perspectiva, tem significado na existência humana e em seu comportamento, afinal, como bem argumenta Besse (2014, p. 192), esse espaço da paisagem “[...] não é o espaço objetivo, nem o espaço como espetáculo, nem o espaço tal como é elaborado pela representação intelectual: é o espaço tal como o corpo o entende e o descreve pelos seus movimentos e situações, pelas suas condutas”.

Para Gomes (2013), as paisagens estão sempre envoltas em um regime de visibilidade e esses regimes nos informam sobre o que deve ser visível, como o que foi visto deve ser entendido e o que não deve ser visto. Nesse sentido, a paisagem tanto pode *mostrar* como pode *ocultar* e é no olhar geográfico em que se pode perceber esse regime, pois, por se tratar de um regime de significação, está atrelado à vivência social. Ainda segundo o autor:

Um dos mais difundidos tipos de regime é aquele que faz parte do cotidiano e pode ser dito ordinário. Ele é previsível, repetitivo, não impactante. Outro tipo de regime poderia ser denominado como extraordinário. Ele capta a atenção, cria ou associa a um evento, tem impacto, mobiliza e interfere nessa ordem do cotidiano. (GOMES, 2013, p. 52)

Feito o resgate teórico e com base nos estudos realizados, entende-se a paisagem como um uno, como aquilo que se vê e se sente diante dos olhos, objetiva e subjetivamente. Esta não é formada apenas por elementos físicos, mas também por percepções, sentimentos, odores, cores e movimentos. Os elementos da paisagem testemunham a passagem do tempo, devendo

ser analisados em conjunto, observando suas relações. Essa definição dará suporte ao desenvolvimento deste trabalho e à proposta metodológica a ser desenvolvida.

Entende-se que os conceitos científicos, vindos da epistemologia da ciência, dão suporte àquilo que é ensinado em sala de aula e, por consequência, diversos autores dedicam suas pesquisas à educação geográfica e ao ensino da paisagem. Dessa maneira, sendo o presente trabalho fixado no campo educacional da ciência geográfica, é importante debater a paisagem também sobre essa perspectiva. Portanto, a seguir será feito um resgate teórico sobre o estudo da paisagem no ensino de Geografia, seus principais autores e perspectivas de análise.

3 O CONCEITO DE PAISAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A primeira tarefa da educação é ensinar a ver. É através dos olhos que as crianças tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo.

(Rubem Alves)

A seção a seguir trata da paisagem no âmbito do ensino de Geografia: suas perspectivas de ensino, metodologias e estratégias didáticas, bem como sua importância para a compreensão de seu objeto de estudo, o espaço geográfico. Busca-se descrever de modo crítico as experiências metodológicas e didáticas da leitura da paisagem no ensino de Geografia descrita na literatura educacional. Além disso, será feita uma reflexão acerca do conceito como modo de ver e organizar o mundo, com intuito de compreender de que maneira o conceito é construído pelo aluno, auxiliando na produção da metodologia proposta, buscando propiciar a mediação entre o conceito e o conteúdo ensinado.

O conceito de paisagem é normalmente apresentado aos alunos do Ensino Fundamental II como um dos primeiros conteúdos escolares abordados no 6º ano⁶. Neste momento, o aluno está em fase de transição, não somente de um ciclo escolar para outro, mas também em seu desenvolvimento cognitivo, o que constitui a proposição didática como um importante fator no processo de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que compreender o espaço geográfico é compreender o mundo onde se está inserido. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.28) de Geografia, a paisagem:

[...] tem um caráter específico para a Geografia, distinto daquele utilizado pelo senso comum ou por outros campos do conhecimento. É definida como sendo uma unidade visível do território, que possui identidade visual, caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e tempos distintos; o passado e o presente. A paisagem é o velho no novo e o novo no velho!

⁶ O conceito de paisagem é trabalhado no Ensino Fundamental II com a intenção de atingir o objetivo de estudo sobre a sociedade e a natureza de forma conjunta. Os PCNs do Ensino Fundamental II trazem o trabalho com a paisagem como sendo objetivo de extrema importância aos alunos daquela faixa etária, levando em consideração seu desenvolvimento cognitivo. Um dos objetivos expressos é o de “reconhecer, na paisagem local e no lugar em que se encontram inseridos, as diferentes manifestações da natureza e a apropriação e transformação dela pela ação de sua coletividade, de seu grupo social” (BRASIL, 1997, p. 89), além de “conhecer e comparar a presença da natureza, expressa na paisagem local, com as manifestações da natureza presentes em outras paisagens”. Percebe-se um claro interesse do ensino da paisagem com ênfase no local como ponto de partida para o estabelecimento de relações com paisagens distantes.

A preocupação do documento em ressaltar a especificidade da apreensão do conceito de paisagem pela Geografia relaciona-se, evidentemente, ao caráter polissêmico da palavra já mencionado. É necessário, neste sentido, que sua utilização seja mediada pela epistemologia dessa ciência, tornando-se muito importante conhecer profundamente suas bases teóricas, compreendendo o conceito em sua essência. E nesse sentido, Libâneo (2009, p.9) afirma, ao citar as contribuições de Cavalcanti, que:

A autora destaca nas preocupações recentes dos estudiosos do ensino da Geografia **a busca das bases teórico-metodológicas da ciência geográfica, como importante subsídio para o ensino**. Ao considerar a Geografia escolar como “uma maneira específica de raciocinar e de interpretar a realidade e as relações espaciais” bem como empregar termos como raciocínio espacial, pensamento espacial, consciência da espacialidade, parece aproximar-se da proposta esboçada anteriormente, em que se valoriza a consciência metodológica em relação à ciência ensinada (2009, p.9, grifo nosso).

Em perspectiva semelhante, Callai (2003) afirma ser necessário desenvolver habilidades que fazem parte dos modos próprios ou específicos da ciência geográfica como, por exemplo, observar, descrever e analisar paisagens, sendo a pesquisa dentro de sala uma possibilidade concreta para isso. Em contato com tradições geográficas basilares, o aluno se transforma em um investigador do próprio mundo, tendo, assim, condições de formar o raciocínio geográfico. Para a autora, esse raciocínio só fará sentido para ele se for como um processo que dele parte e nele se desenvolve.

Busquets (2011) afirma que a análise geográfica proporciona um método científico de interpretação da paisagem que se mostra muito eficaz na aprendizagem na escola, sendo ele baseado na leitura e interpretação das relações estabelecidas entre o natural e o humano. Para Roux (2001, p. 99), autora de diversos trabalhos relacionados ao ensino de Geografia na França, a Geografia:

É uma disciplina de reflexão sobre as identidades individuais e coletivas; disciplina de iniciação às ciências sociais; a seus objetos, suas problemáticas, seu percurso e seus métodos; disciplina de formação política. A Paisagem revela o entrelaçamento da relação social, cultural, intelectual, patrimonial e cívica, que motiva, que justifica a presença da Geografia na escola como disciplina obrigatória (ROUX, 2001, p. 99).

Para a autora, a observação e interpretação da paisagem como tradição e herança da ciência geográfica permanecem como um instrumento de interrogação epistemológica, pois, sendo a Geografia, na perspectiva de Roux, uma disciplina de iniciação às ciências sociais, suas práticas revelam a relação social, cultural, intelectual, patrimonial e cívica, citadas por ela,

como resgate da ciência matriz (ROUX, 2001). Ou seja, quando o professor de Geografia atua de maneira a integrar reflexões em sua prática, ele demonstra a essencialidade da presença dessa disciplina na escola, em especial quando se menciona a paisagem como instrumento dessa prática. Sendo assim, o ensino de Geografia torna-se de suma importância em uma educação inovadora e comprometida socialmente.

Um ponto importante sobre o estudo da paisagem no ensino de Geografia é o desvelamento da naturalidade imposta pelo viver irrefletido do cotidiano, pois, como afirma Castiglione (2011, p. 347), “[...] um melhor conhecimento da paisagem local (em seus diferentes aspectos) contribui para melhorar a relação pessoal que temos, a nossa identidade local e nosso sentimento de pertencimento”. Cabe ao professor, mediador desse processo, o papel de despertar no aluno “[...] um olhar crítico e investigativo sobre aparente naturalidade do viver social” (LOPES; PONTUSCHKA 2009, p. 174).

Por outro lado, quando didaticamente orientado, o estudo de paisagens cotidianas pode despertar um sentimento de pertencimento nos alunos, consolidando neles uma atitude positiva frente a esse espaço e, além disso, pode desenvolver um sentimento de responsabilidade e de consciência com o meio ambiente e as consequências das ações humanas. Nesta circunstância desejável, afirma Castiglione (2011), a criança ou o aluno sente a necessidade de cuidar das paisagens que vivencia.

Ainda sobre o estudo das paisagens cotidianas, o autor catalão Busquets (2011, p. 75) contribui para o desenvolvimento da discussão quando salienta que:

A apropriação das paisagens cotidianas é um dos principais desafios da educação na paisagem, porque todas as paisagens são munidas de significados e valores, existentes ou potenciais, e pode ser objeto de atenção e estudo. A aproximação de paisagens cotidianas deve ser dirigida para gerar curiosidade de explorar as nuances da realidade próxima, desvendando a relação entre os seres humanos e os elementos naturais, para encontrar vestígios do passado e formular desejos individuais ou coletivos sobre seu futuro. (BUSQUETS, 2011, p. 75)

Além de contribuir para o processo de desnaturalização das paisagens e do despertar desse pertencimento, outra possibilidade que se tem ao trabalhar com paisagens cotidianas é o de estimular a percepção sobre as conexões existentes entre paisagens diferentes e a influência de diferentes escalas, a capacidade de generalizar elementos. O momento é propício para lembrar as contribuições de Sauer, quando esse afirma que “[...] uma definição de paisagem como única, desorganizada ou não relacionada, não tem valor científico” (1998, p. 25). Cada

paisagem tem sua individualidade, mas também uma relação com outras em forma ou função e a exclusão dessa relação antiparalela, ou a priorização de apenas uma escala no ensino, pode acarretar grandes perdas.

Conforme visto anteriormente, Gomes (2013) destaca o nível de interesse despertado pela vista da paisagem, que demonstra diferença na maneira que será interpretada, é o chamado regime de visibilidade. Há uma grande diferença entre olhar e ver e isso se deve ao fato de que o olhar dirige o foco e constrói o campo de visão, enquanto o ver concede a atenção, o notar, o perceber, o individualizar coisas dentro do campo de visão do olhar. (GOMES, 2013). Portanto, para Gomes (2013, p. 32), a visibilidade “[...] é sempre desigual, e a atenção é capturada por algo que desperta o interesse”.

Como visto, a priorização do exame e análise de paisagens alheias ao cotidiano, como a apresentação de exemplos que fogem ao contexto escolar vivido, resultam em perdas significativas no ensino de paisagem. Entretanto, a importância de se ensinar com base no vivido está na possibilidade de estabelecer as relações citadas com paisagens distantes. O aluno, que tem a oportunidade de refletir sobre aquilo que habita, terá bases sólidas para transitar interna e externamente no lugar e compreender sua relação.

3.1 O conceito como modo de ver e organizar o mundo

Ensinar Geografia é proporcionar ao aluno analisar e compreender o mundo e a vida cotidiana a partir de um determinado ponto de vista. Segundo Cavalcanti (2013, p. 220), “[...] essa relevante empreitada está presente no ensino quando se tem como foco ajudar os alunos no processo de formação de conceitos que compõe o pensamento geográfico”. Os conceitos, portanto, segundo Carvalho (2006, p. 33), “[...] são como lentes na visão da realidade”, são instrumentos cognitivos que propiciam reflexão sobre o percebido e a decodificação dos signos que a compõe, o que segundo Cavalcanti (2005) promove uma “mudança na forma de lidar praticamente e empiricamente com o objeto, como também na forma de pensar teoricamente”.

Para compreender como ocorre a formação de conceitos por parte dos alunos, toma-se por base os aportes teóricos da abordagem de Vygotsky (1993; 2001), que entende o desenvolvimento dos conceitos em dois processos que, em consonância, contribuem para o desenvolvimento cognitivo do aluno, sendo eles os “conceitos espontâneos” e os “não-espontâneos”. Para Cavalcanti (2005), dialogando com o pensamento de Vygotsky, dois aspectos bastante relevantes devem ser levados em conta na formação desses conceitos: os processos cotidianos e a instrução formal do aluno via sala de aula. O que coloca a escola e o

professor em posição de grande importância na categoria dos “não-espontâneos”, chamados também de conceitos científicos, pois esses contribuem em sua formação.

Para Nébias (1999, p.135), "Um conceito espontâneo é definido por seus aspectos fenotípicos, sem uma organização consistente e sistemática, enquanto o conceito científico é sempre mediado por outros conceitos". No ensino, é preciso considerar essas singularidades sem descartar as relações entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos que interagem para a formação de conhecimento pelo aluno. Como afirma Vygotsky (1993, p.74),

Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas.

Baseando-se nas ideias de Vygotsky (1993), Cavalcanti (2005) comenta a trajetória percorrida pelos conceitos espontâneos e científicos, caracterizando-os no processo de formação desses conceitos em "ascendente" e "descendente", respectivamente. Para a autora, esse processo se dá no nível de abstração e generalização, em suas palavras:

[...] o processo de formação de conceitos cotidianos é “ascendente”, surgindo impregnado de experiência, mas de uma forma ainda não-consciente e “ascendendo” para um conceito conscientemente definido; os conceitos científicos surgem de modo contrário, seu movimento é “descendente”, começando com uma definição verbal com aplicações não espontâneas e posteriormente podendo adquirir um nível de concretude impregnando-se na experiência. (CAVALCANTI, 2005, p.198).

Os conceitos científicos, para Nébias (1999, p. 135), contêm, desde o início, um vínculo de generalidade, pois estão inseridos em um sistema. Baseando-se também na ideia de Vygotsky, a autora salienta que o meio em que a consciência reflexiva se desenvolve parece ser constituído por "[...] um conceito supra-ordenado e uma série de conceitos subordinados" (NÉBIAS, 1999, p. 135) dentro de seu sistema hierárquico de inter-relações.

Com base no que foi discutido sobre os tipos de conceitos e seu desenvolvimento por parte do aluno, é importante pontuar o papel do ensino escolar na introdução de conceitos científicos e na busca de sua apropriação pelo aluno, pois, para Cavalcanti (2005), é dessa maneira que se desdobra a possibilidade do processo de generalização, que para a autora é fundamental para o pensamento conceitual.

Além da introdução de conceitos científicos, a valorização e o desenvolvimento dos conceitos cotidianos são de extrema importância na evolução cognitiva dos alunos. Como afirma Vygotsky (1993, p. 93), “É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato”. Por esse motivo, o desenvolvimento conceitual promovido pelo ambiente escolar, em especial pelo professor, contribui na consciência reflexiva do aluno e em sua relação com o mundo. Vygotsky (1993) afirma, ainda, ser o aprendizado uma das principais fontes de conceito para a criança em idade escolar, o que reforça a ideia do papel fundamental da escola. Além disso, para ele, esse aprendizado é uma poderosa força no direcionamento do desenvolvimento do aluno, definindo o destino de todo seu desenvolvimento mental.

Cavalcanti (2013) dá ao professor o papel central no processo de formação dos conceitos pelos alunos. Tais conceitos são, para a autora, ferramentas culturais que representam mentalmente um objeto e que ajudam a dar sentido ao visto e ao percebido, auxiliando na generalização de experiências vividas ou, como dito por ela, “o mundo objetivo”. Cabe lembrar, portanto, das palavras de Vygotsky (1993, p. 75) quando ele diz que “Descobrir a complexa relação entre o aprendizado e o desenvolvimento dos conceitos científicos é uma importante tarefa prática”, sendo uma tarefa de vivência cotidiana e, quando se fala de educação, uma vivência de sala de aula.

Mas como introduzir os conceitos científicos nas práticas de sala de aula? Vygotsky (2001) alerta quanto ao perigo do ensino do conceito pelo conceito, pois o aluno imita aquilo que lhe foi dito, mas não faz conexões com a ciência. Conseqüentemente, isso fará com que ele assimile pura e simplesmente um verbalismo desconexo, como um conhecimento isolado do mundo. Nas palavras do autor:

[...] a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. [...] em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios. (VYGOTSKY, 2001, p. 247).

Dessa maneira, se faz necessária a transmissão desse conhecimento conceitual como um elemento estrutural da ciência ensinada, introduzindo os conceitos dentro de uma rede fundamentada pela epistemologia da mesma. No caso da Geografia, como mencionado, alguns conceitos basilares dão suporte ao ensino dos conteúdos da ciência, tais como: o espaço

geográfico, o lugar, a paisagem, a região e o território. Esses conceitos são ferramentas do aluno na construção do modo de pensar e analisar a realidade do ponto de vista geográfico, logo, partindo de tais conceitos, o aluno forma sua rede conceitual. Para essa construção, Cavalcanti (2005) aposta na valorização dos conceitos cotidianos dos alunos por meio de um ensino que busque significados às suas vivências, implicando em uma comunicação em sala de aula que, segundo a autora,

[...] considere a experiência imediata do aluno, mas que a extrapole; que busque a generalização dos conceitos e o entendimento de sistemas conceituais; que busque também trabalhar com outras dimensões da formação humana, como a emocional, a social, e não apenas a cognitiva, a racional, que está mais ligada à formação de conceitos. (CAVALCANTI, 2005, p.201).

O aluno deve formar cognitivamente conceitos geográficos abrangentes, que lhe propiciarão ferramentas para a compreensão de sua vida cotidiana. Nesse pensamento teórico-científico, “[...] o conceito – enquanto modo geral de acesso ao objeto – vai se formando nos processos investigativos e procedimentos lógicos de pensamento que permitem a aproximação do objeto para construí-lo como objeto de conhecimento” (LIBÂNEO, 2009, p.8).

Ainda segundo Cavalcanti (2005), conceitos escolares que possibilitem a mediação simbólica do mundo real interferem na atividade do aluno enquanto sujeito de conhecimento. Esses conceitos interferem na maneira com que o aluno reflete seu cotidiano e transforma seus regimes de visibilidade, os quais, como visto anteriormente, segundo Gomes (2013, p. 52), “[...] têm como meta nos informar sobre o que pode ser considerado importante e o porquê dessa avaliação”.

Para Cavalcanti (2013), os conceitos da Geografia, dentre eles o de Paisagem, são eixos norteadores do conteúdo ensinado, em suas palavras:

[...] o conceito de paisagem geográfica é um dos eixos por meio dos quais se pode abordar os diversos temas dessa disciplina escolar. Em outras palavras: a mediação didática com os conteúdos geográficos, em viagens geográficas⁷ na acepção aqui desenvolvida, deve ser feita de tal forma que leve os alunos a perceberem as coisas como paisagem. (CAVALCANTI, 2013, p.228)

Para Ozório (2011), o conceito é a ideia acerca de um objeto ou fenômeno e sua existência está no plano das ideias do indivíduo, entretanto, o mesmo é compartilhado

⁷ Para a autora, essas viagens geográficas têm a ver com a capacidade de ver, observar, descrever e imaginar a paisagem. Para ela é necessário viajar pela paisagem (CAVALCANTI, 2013, p. 228),

socialmente. Assim, existem diversos tipos de paisagens, de paisagens rurais a paisagens urbanas, de paisagens intocadas a paisagens humanizadas; todas elas existem, mas como afirma o Ozório (2011, p. 102), "[...] o que realmente importa não é um tipo ou outro, mas a representação do objeto para que todos possam compartilhar da mesma ideia”.

O conceito de paisagem, mesmo que visto de diferentes maneiras por diferentes pensadores, remete ao que afirma Cavalcanti (2013, p. 228): “a categoria da forma, [...] a imagem da superfície da Terra, em sua dimensão formal e apreensível à experiência empírica”. Pode-se entender o conceito de paisagem como aquilo que pode ser visto e sentido, ou seja, a paisagem não é apenas composta por elementos físicos, ou exclusivamente por sentimentos, mas também pelo ver e pelo sentir em um mesmo conceito.

Após o exposto, entende-se, por meio da visão dos diferentes teóricos, o papel que o professor de Geografia tem no desenvolvimento dos conceitos. No caso desta pesquisa, o conceito de paisagem mediado pelo professor, através de práticas metodológicas, poderá propiciar ao aluno o desenvolvimento cognitivo e a apropriação do conceito de paisagem como ferramenta de manipulação da realidade.

Até o momento, discutiu-se o conceito de paisagem sob diferentes olhares de teóricos da ciência geográfica, em especial da Geografia Cultural; como o conceito é visto na perspectiva de teóricos do ensino de Geografia; como os conceitos e, em especial, o conceito de paisagem são formados segundo as ideias de Vygotsky (1993;2001) e seus seguidores; e também se introduziram as discussões acerca dos caminhos para esse desenvolvimento. A seguir, serão discutidas algumas das propostas didáticas que auxiliam no desenvolvimento desse conceito na educação.

3.2 A Educação na paisagem e sua leitura direta e indireta

Para Busquets (2011), o conceito chamado de “Educação na paisagem” é diferente do conceito de “Paisagem na educação”, pois o primeiro vai além de um componente de aprendizagem e currículo de Geografia, por conter atributos de dimensão cidadã e ética. A educação na paisagem tem o intuito de colocar o aluno em contato com o objeto de estudo mais do que somente abordar o conceito sem propiciar uma vivência. Para o autor, no entanto, uma ruptura com as disciplinas tais quais Geografia, Ecologia e História não se aplica, pois as mesmas estão incorporadas às dimensões pessoais e sociais do conceito de paisagem.

Para ensinar a paisagem geográfica é necessário que o professor esteja ciente do seu papel como mediador e perceba a importância de estratégias didáticas que aproximem o aluno

da realidade investigativa. A didática da Geografia é, deste modo, uma grande aliada quando se propõe a analisar a dinâmica dessa matéria, os elementos que a constituem, as condições para sua realização, o contexto e os sujeitos, como também os limites e as demandas expostas por ela (CAVALCANTI, 2010).

Além disso, é importante que o professor esteja ciente da natureza dupla da paisagem, pois, como afirma Castiglioni (2011), a educação na paisagem implica trabalhar com duas dimensões simultaneamente: uma é a sensibilidade do olhar e a outra é o raciocínio lógico, (Figura 6); subjetividade e objetividade, assim como na ciência geográfica, por autores como Berque (2011), Besse (2014), Gomes (2013) e Maciel (2001), entre tantos outros citados anteriormente.

Figura 6: As duas dimensões da educação na paisagem

Subjetividade	↔	Objetividade
Paisagem como imagem	↔	Paisagem como realidade
Paisagem como fonte de emoções	↔	Paisagem como fonte de informações
Dimensão sensorial	↔	Dimensão racional
Visão e outros sentidos	↔	Pensamento lógico
Sentimentos/percepção	↔	Relações causais

Fonte: Castiglioni (2011, p. 343)

Como se sabe, a leitura e estudo da paisagem podem ocorrer de forma direta como, por exemplo, pela observação de uma paisagem *in loco*, ou de forma indireta, por meio de fotografias, da literatura, de vídeos, de relatos. No sentido de facilitar o contato com os tipos de leitura da paisagem, diversas metodologias foram propostas ou adaptadas ao ensino e uma delas é a mais tradicional herança geográfica: o trabalho de campo - que não deve ser entendido como algo excepcional ou extracurricular, mas integrante do planejamento escolar, como uma extensão da sala de aula (BUSQUETS, 2011).

Para Azambuja (2012), o trabalho de campo requer manter a observação e descrição das formas, entretanto, é importante ir além e observar também o movimento espacial e temporal das relações socioespaciais que extrapolam a forma aparente. Para o autor, é preciso estar atento ao movimento espacial e temporal presente nas relações socioespaciais, não sendo suficiente ver a paisagem apenas como a forma aparente com a qual se apresenta. Ou seja, é preciso vê-la enquanto lugar e espaço geográfico.

Neste sentido, o trabalho de campo torna-se um grande aliado do professor de Geografia no momento de ensinar sobre o conceito de paisagem, sendo a oportunidade de proporcionar ao aluno um contato com todas as dimensões da paisagem. Segundo Castiglioni (2011), é função do trabalho de campo propiciar ao aluno o contato com as “paisagens experimentáveis”. Ela explica:

A melhor maneira de conhecer uma paisagem é percebê-la em um sentido amplo, provavelmente introduzindo-se e experimentando-a em todos os seus aspectos. Um bom ponto de partida para perceber o território é contemplá-lo de uma perspectiva elevada; mas isso não é o suficiente. Aprende-se muito mais caminhando pela paisagem, tocando com as mãos, escutando, cheirando e observando diferentes objetos a curta distância. (CASTIGLIONI, 2011, p.353).

As palavras da autora remetem ao pensamento de Santos (1988) com relação ao contato com as cores, os movimentos, os odores, os sons que a paisagem produz sob o ponto de vista de leitura direta da paisagem. A perspectiva de Santos (1988) e de Castiglione (2011) se mostra como grande subsídio teórico para o desenvolvimento de uma metodologia que propicie contato direto com as diferentes dimensões da paisagem.

Para Castiglione (2011, p. 354), “[...] a possibilidade de utilizar diferentes tipos de percepção nas atividades sobre a paisagem, amplia a gama de propostas didáticas e aumenta a eficácia na participação das crianças e dos jovens”. Para a autora, a atividade será mais significativa se os alunos viverem uma verdadeira relação de reciprocidade com a paisagem.

Seguindo nessa perspectiva de metodologias de leitura da paisagem, podemos apontar a utilização da fotografia, como instrumento de leitura indireta da paisagem, como um dos mais importantes aliados do ensino de Geografia. Segundo Azevedo, Steinke e Leite (2014), o uso da fotografia e de outros recursos serve para estimular o interesse pela Geografia e, a partir disso, conduzir o aluno ao desenvolvimento do raciocínio espacial, propiciando a ele uma releitura da realidade da qual faz parte. Ainda para os autores, a fotografia e o seu uso didático são elementos de mediação pedagógica que, enquadrados em uma perspectiva de diálogo, possibilitam a efetivação do processo de conhecimento em sala de aula (AZEVEDO; STEINKE; LEITE, 2014).

A fotografia proporciona visão além dos olhos e está relacionada a nossa percepção sobre o que é visto para além da relação forma-conteúdo. A fotografia nos coloca frente a frente, também, das dimensões da paisagem. Segundo Bonifácio (2014, p. 72-73),

Ela intervém na dimensão corporal, suscita emoções, sentimentos, paixões e convalescência que não podemos definir exatamente onde se aloja e por onde exatamente recebemos. [...] não é mera representação de alguma coisa ou objeto, ela é veículo de força, um canal de transferência de fluxos de poder, por isso ela ocupa uma posição privilegiada na interpretação da realidade. A imagem enquanto sujeito exerce ligação entre forma e conteúdo que opera com grande magnitude do sentir e perceber, dessa forma, é capaz de participar de modo elevado na compreensão do real.

A fotografia participa do mundo e por esse motivo dá ao raciocínio do aluno “[...] um ponto de partida para o estabelecimento de relações vividas/imaginadas, conhecida/desconhecidas, que potencializam a possibilidade de construção coletiva do conhecimento” (AZEVEDO; STEINKE; LEITE, 2014, p. 174). É importante destacar que as fotografias, quando produzidas pelos próprios sujeitos de aprendizagem, abrem várias possibilidades de significação quando os próprios alunos se veem inseridos na produção de seu conhecimento.

Outro instrumento que auxilia na leitura da paisagem e que é descrito na literatura educacional geográfica é o desenho. Segundo Pereira e Dias (2015), o desenho faz a criança organizar ideias e exibir o mundo em que vive, demonstrando o que foi percebido por ela na realidade ao seu redor, revelando sua aprendizagem, revelando sua autoexpressão, a fazendo atuar efetivamente com o mundo. Para Faria (2007, p. 6-7):

As crianças têm uma determinada forma de observar, de expressar, de conhecer e, logo, de representar a realidade e suas paisagens. Essas formas remontam a suas experiências e seu nível de desenvolvimento cognitivo, à sua vivência cotidiana. Ao fazer isto, a criança lança mão dessas experiências, desses conhecimentos prévios para conhecer.

As representações iconográficas podem estar presentes em todas as fases do processo de conhecimento, tanto na coleta prévia de informações por parte dos professores como no produto final após o trabalho.

Quando pedimos às crianças que desenhem paisagens, **seu primeiro desenho está fundamentado em seus conhecimentos prévios, em sua gama de experiências.** A criança determina de que forma isto será representado, para que os mesmos expressem seu sentido, sua visão de mundo acerca da paisagem. **Ela fará associações, relações e estabelecerá vínculos com as estruturas existentes no contexto em que ela se insere para que o seu desenho seja pragmático, isto é, comunique e expresse seus desejos e pensamentos explicitamente.** Seu desenho da paisagem é uma representação iconográfica, com certo sentido, daquilo que ela vê, será a realidade por ela representada, o que lhe faz sentido, que ela atribuiu alguma expressão, algum

significado, que lhe é identificável e que ela é capaz de expressar pela linguagem. (FARIA, 2007, p. 29). (Grifos nossos).

Outra proposta que contribuiu com a leitura da paisagem é a de García de La Vega (2016), que consiste na estratégia didática de narração da paisagem. Para o autor, os relatos de viagem e as descrições da paisagem são documentos importantes no ensino de diferentes conceitos geográficos. García de La Vega sugere utilizar textos narrativos para analisar, associar e estruturar os conteúdos relacionados à paisagem e, a partir disso, extrair os conceitos geográficos.

A leitura de textos selecionados que abordem conceitos trabalhados nos conteúdos escolares coloca os alunos em contato com a realidade pelas palavras e, segundo o autor, está relacionada com conhecimentos de fora de sala de aula, do mundo. Essa proposta didática se torna ainda mais fortalecida quando realizada em conjunto com o trabalho de campo. Nessa proposta, trabalha-se com a imaginação geográfica da criança, ou seja, ela formará uma rede de vivências informais que ajudarão na construção do conceito. A proposta consiste,

[...] em primeiro lugar, na leitura de textos selecionados. E, daí selecionar os conceitos geográficos para compreender seu significado. Sempre situado e relacionado ao quadro disciplinar e contexto temático. Deste modo os conceitos oferecem maior facilidade de compreensão. O mesmo acontece quando se escuta ou se lê uma palavra desconhecida que, pelo contrário, se leva a entender uma vez que se mostra seu contexto semântico. [...] por último, a proposta didática requer compreender os conceitos geográficos escolhidos, mas também sugere a possibilidade de elaborar textos escritos, a partir da compreensão dos conceitos. (GARCÍA DE LA VEGA 2016, p. 25-26).

As estratégias didáticas identificadas na literatura especializada, e aqui descritas, proporcionam ao aluno contato com a leitura da paisagem, tanto diretamente - quando na paisagem -, como indiretamente, por meio de fotografias, desenhos, vídeos e ilustrações. Nesse sentido, é importante pontuar a importância da didática disciplinar, ressaltando a ciência matriz e suas tradições. Como afirma Libâneo (2016, p. 354), é importante compreender “[...] as relações entre a didática básica com a epistemologia das disciplinas escolares de modo a conectar os conteúdos próprios da didática à lógica científica da matéria ensinada”. Essa relação da didática com a epistemologia propicia a formação e a internalização de conceitos por parte do aluno, o que estimula a resolução de problemas concretos e práticos do cotidiano.

Na seção seguinte, dando sequência ao assunto iniciado sobre propostas didáticas que auxiliam no ensino da paisagem geográfica, será aprofundado o estudo sobre a maneira com que a Didática ilumina esses estudos, tendo em vista sua importância no desenvolvimento da

proposta metodológica. Primeiramente, por intermédio de diferentes teóricos, debater-se-á sobre a didática em si e, logo após, sobre a didática da Geografia.

4 A DIDÁTICA DA GEOGRAFIA E OS ESTUDOS DE PAISAGEM

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.
(Paulo Freire)

Esta seção discute a didática e a didática disciplinar⁸, ou Geografia. Será feito um breve debate acerca da didática e seus pressupostos e, em seguida, no campo da didática disciplinar da Geografia, que embasa o desenvolvimento da metodologia de leitura da paisagem geográfica, sendo este o principal objetivo deste trabalho.

Quando se fala em didática geral e didática específica, fala-se sobre os estudos da área do campo da educação, que reconhece a didática com status científico. Libâneo (2013, p. 25) reconhece a didática como o principal ramo de estudos da Pedagogia. Em sua concepção,

Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.

Ainda para o autor, a didática articula duas lógicas no campo da dimensão epistemológica dos saberes a ensinar: a lógica dos modos de aprender, sendo essa a dimensão psicopedagógica; e a lógica das relações entre práticas socioculturais e ensino, sendo essa a dimensão sociocultural e institucional. Libâneo (2015) entende a Didática como a ciência profissional do professor, caracterizando-a como a mediação entre a prática docente e suas bases teórico-científicas. Para ele, "[...] ela opera como que uma ponte entre o 'o quê' e o 'como' do processo pedagógico escolar" (LIBÂNEO, 2013, p. 27). Fica claro o papel do professor como mediador do conteúdo a ser ensinado, sendo sua ação profissional pautada na didática.

⁸ Compreende-se, em consonância com Camilloni (2016), que as didáticas disciplinares correspondem a uma variação das chamadas didáticas específicas, ou seja, que se caracterizam a partir de uma delimitação de regiões particulares do mundo do ensino. Dada à multiplicidade de parâmetros que se pode utilizar para delimitar essas regiões, os critérios de diferenciação são variados. Seguindo o pensamento de Camilloni (2016), pode-se falar, então, de didáticas específicas segundo níveis de ensino (para os anos iniciais do ensino fundamental, o ensino fundamental II, ensino médio), didáticas específicas para determinadas modalidades de ensino como a EJA, didáticas específicas segundo as características dos sujeitos (como, por exemplo, imigrantes, pessoas que viveram situações traumáticas, minorias culturais, etc). Nesse sentido, as didáticas disciplinares se distinguem da didática geral ou fundamental por sua preocupação com a natureza epistemológica dos conteúdos a serem ensinados. Assim, pode-se falar da didática da História, da didática da Física, a didática da Geografia, etc.

Oliveira (2015, p. 33) acredita que a didática “[...] fundamenta a ação docente e é através dela que a teoria e a prática se consolidam de forma viável e eficaz”. Para o autor, é necessária a eliminação da dicotomia que existe entre a teoria e a prática e afirma ser a didática o elo entre “[...] as bases teóricas à ação prática, evitando o espontaneísmo e fornecendo aos professores uma *práxis* educativa sólida” (OLIVEIRA, 2015, p. 33). Sobre a prática, Oliveira (2015) ainda afirma que essa não pode ocorrer de forma improvisada, sem planejamento, pois assim ela se basearia no puro “praticismo”. Ou seja, segundo o autor, a didática é a ponte entre aquilo que se ensina (baseado na teoria da ciência ensinada) e a maneira com que se ensina (prática pedagógica). Para ele, essa junção, quando bem executada, contribui na melhoria da qualidade do seu trabalho e desenvolve uma didática própria de cada um.

Ligadas à didática geral ou básica, temos as didáticas disciplinares que, por sua vez, buscam vincular os modos de ensinar aos conteúdos e às metodologias específicas da ciência ensinada. Libâneo (2016), em suas pesquisas, aponta uma falha na formação pedagógica dos professores ao pontuar um distanciamento entre o ensino da didática e da didática disciplinar. Para o autor, isso se deve ao fato de o ensino da didática resumir-se, frequentemente, ora a aspectos prescritivos e instrumentais ora a conteúdos genéricos, cortando os laços com o conteúdo e as metodologias específicas da disciplina a ser ensinada.

Com a pouca ajuda que essa didática tem dado ao aprimoramento do ensino-aprendizagem, tem sido frequente um acentuado desenvolvimento das didáticas específicas ofuscando ou substituindo conteúdos que seriam próprios da didática. No entanto, no âmbito das didáticas específicas é comum serem deixados de lado temas relevantes da didática, além de permanecer o hiato entre os conteúdos, a metodologia de ensino e a metodologia investigativa da ciência ensinada, reiterando a separação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico-didático. (LIBÂNEO, 2016, p.354)

Portanto, na visão de Libâneo (2016), não é possível desligar a didática dos conteúdos e métodos da ciência a ser ensinada e, da mesma forma, não é possível desligar a didática específica dos princípios de aprendizagem comum a todas as ciências. A didática tem, nas disciplinas específicas, segundo o autor, uma das “[...] fontes mais importantes de constituição do seu conteúdo, ao lado da teoria da educação, da teoria do conhecimento, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e da sociologia da educação” (LIBÂNEO, 2016, p. 254). Dessa maneira, a didática oferece o que é comum e essencial às disciplinas enquanto respeita suas especificidades.

Dentro das didáticas disciplinares está a didática da Geografia. Para Sacramento (2010, p. 4), “Pensar Didática da Geografia é saber organizar os saberes geográficos e articulá-los com os saberes pedagógicos, buscando relacioná-los ainda com o saber do professor, o saber do aluno e o saber escolar”, ou seja, a didática da Geografia está nos saberes geográficos, nas particularidades metodológicas e investigativas desenvolvidas ao longo do tempo pela ciência geográfica. Sacramento (2010) afirma ainda ser importante relacionar esse conhecimento com o saber do professor, do aluno e, também, com o escolar.

Sobre as particularidades metodológicas e investigativas da ciência e a apropriação desses conhecimentos por parte do aluno, Libâneo (2016), baseando-se na teoria do ensino desenvolvimental⁹ de Vasíli Davydov, salienta que, quando em contato com conhecimentos teórico-científicos específicos da ciência ensinada, a atividade cognitiva desenvolvida pelo aluno é equivalente à atividade cognitiva empregada na investigação científica daquele objeto de conhecimento. Para ele, isso significa que:

a) os conteúdos de uma matéria de ensino têm embutidos neles os processos mentais pelos quais vieram a ser constituídos; b) o desvelamento desses processos mentais se obtém refazendo-se o percurso investigativo semelhante ao que originou o objeto de estudo e captando o conceito nuclear, isto é, o princípio aglutinador desse objeto; c) este procedimento supõe considerar a epistemologia da ciência que se ensina, seus métodos de investigação e o desenvolvimento histórico de constituição de seu conteúdo presente na tradição cultural da sociedade (LIBÂNEO, 2016, p. 365-366).

Tomando a leitura da paisagem geográfica para exemplificar as ideias do autor, compreende-se que, ao se utilizar da leitura da paisagem sob a perspectiva geográfica para analisar os conteúdos propostos em seu plano de ensino, o professor proporciona ao aluno a apropriação e exercício do mesmo método de observação, descrição e reflexão dos geógrafos que iniciaram essa prática e, dessa forma, entra-se em contato com o conceito nuclear da ciência matriz. Nesse sentido, Libâneo (2016, p. 367) afirma que “[...] o conhecimento didático do professor (pelo qual o aluno será levado a aprender do melhor modo possível o conteúdo) depende do conteúdo e das particularidades investigativas da ciência ensinada, ou seja, depende das características do conhecimento disciplinar”.

⁹ Os pressupostos da teoria do ensino desenvolvimental apresentados pelo filósofo e pedagogo russo Vasíli V. Davydov (1988) estão alicerçados na tradição da teoria histórico-cultural iniciada com Lev S. Vygotsky e desenvolvida por Luria, Leontiev, Galperin, Elkonin, entre outros e historicamente situada no contexto do projeto de formação do novo homem na sociedade socialista soviética após a revolução russa de 1917 (LIBÂNEO, 2015; 2016).

Sobre a didática da Geografia, Bento (2013, p. 224), sabendo que esta é baseada nos métodos geográficos e nos métodos didáticos, aponta dois modelos didáticos que constituem o arcabouço teórico da formação da didática da Geografia, sendo eles: “[...] aquele que buscamos superar que é o *modelo tradicional* e o que buscamos alcançar, o *modelo alternativo de formação*” (Grifos da autora). Para a autora, o método tradicional:

[...] vem se sustentando e se mantendo na ideia de que o conhecimento científico e acadêmico é o conhecimento verdadeiro e, portanto, é papel da escola referenciar-se por ele. O processo de aquisição desse conhecimento é decorrente essencialmente da transmissão. [...] Dessa forma, a fonte para a formação do professor no modelo tradicional centra-se exclusivamente nos saberes disciplinares. Assim, bastaria uma boa formação que proporcionasse o acesso aos conteúdos científicos da disciplina, para se formar um bom professor. Essa concepção é decorrente do fato de que se possui conteúdo, para ensiná-lo, basta transmiti-lo. (BENTO, 2013, p. 224-225).

Este modelo tradicional ainda circula no ambiente escolar, o que causa muitas perdas no processo de ensino-aprendizagem, pois, como visto (BENTO, 2013; LIBÂNEO, 2009, 2013, 2015, 2016; OLIVEIRA, 2015; SACRAMENTO, 2010, 2012), o conhecimento disciplinar não deve estar desatrelado do conhecimento pedagógico-didático. Ainda segundo a autora:

A situação de aprendizagem mais típica do modelo tradicional pressupõe a descontextualização dos conteúdos ensinados, ou seja, os conteúdos ensinados, por não tomarem como referência os saberes presentes no cotidiano dos alunos, resultam em aprendizagens mecânicas e sem significado (BENTO, 2013, p. 225).

O modelo alternativo de formação, segundo Bento (2013), expõe essa falsa crença do saber profissional do professor caracterizado apenas pelo saber acadêmico de sua disciplina de formação e demonstra a necessidade de uma formação profissional dentro de uma didática específica que envolva não somente o conhecimento epistemológico, mas também pedagógico. Para a autora, a didática da Geografia se coloca como condição básica para o saber geográfico escolar do professor e não apenas como referência para o processo de aprendizagem do aluno. Para Bento (2013, p. 226), caberá então à didática da Geografia:

[...] a articulação dos diversos níveis do conhecimento: disciplinar, curricular, profissional, entre outros, para, então, se produzir um conhecimento próprio e estratégico para e sobre a escola, no sentido de transformar os modelos tradicionais de ensino predominante. Trata-se de uma concepção capaz de produzir um conhecimento prático, tendo em vista a complexidade dos diversos saberes que se fazem presentes no espaço escolar.

Portanto, o que se busca com a didática da Geografia é a reflexão sobre a construção da cidadania do aluno guiada pela disciplina, propiciando a ele uma articulação entre os aspectos teóricos e práticos ou, como afirma Sacramento (2012, p. 112), para fazer com que este tenha “[...] uma consciência geográfica sobre o espaço vivido, sabendo fazer leitura do seu mundo, através da leitura das paisagens em suas diferentes escalas”. Dessa maneira, o aluno terá a oportunidade de construir conhecimento ao compreender as diferentes formas e conteúdos, podendo articular esse conhecimento com a ordenação territorial de diferentes espaços (SACRAMENTO, 2012).

Neste contexto, em consonância com Oliveira (2015, p. 45), a didática da Geografia pode ser definida como “[...] um conjunto de saberes que, considerando os conteúdos desta disciplina, busca as formas mais adequadas para, no contexto social do aluno, promover a educação geográfica”. Para ele a didática da Geografia deve contribuir na construção de conhecimentos geográficos que levem os alunos a uma reflexão crítica sobre seu espaço vivido. Para o autor, “Aprender Geografia é, neste sentido, pensar e atuar com os conceitos geográficos. É interiorizar o modo de pensar e agir por meio da interpretação geográfica da realidade” (OLIVEIRA, 2015, p. 45).

A atividade docente é orientada pela didática, portanto, segundo Bento (2013), a aquisição de saberes é mediada por objetivos e métodos na construção de conhecimento, os quais são planejados pelo professor por meio de uma ação didática. A metodologia proposta por este trabalho se mantém alinhada com a didática da Geografia, pois procura, segundo seus pressupostos, pensar o conceito geográfico de paisagem em uma proposta didática que auxilie na mediação do conhecimento.

Quando se discute a didática da Geografia, está se discutindo uma ação docente consciente do papel da Geografia enquanto ciência social e que domina seus pressupostos teóricos. Sendo este um ponto primordial no desenvolvimento da proposta didática, há um excepcional esforço em unir prática e conteúdo com intuito de expor uma proposta didática que propicie a construção do conceito e por meio do conhecimento geográfico.

A seguir será discutido, por intermédio das teorias de estudiosos do campo da educação e da educação geográfica, o desdobramento da construção de uma didática própria de cada professor de Geografia, de sua profissionalidade docente, seus saberes e seus conhecimentos pedagógicos. Também, a seguir, serão abordados os Conhecimentos Pedagógicos do Conteúdo, em especial, os Conhecimentos Pedagógicos Geográficos.

5 O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO E O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO GEOGRÁFICO

“Pensar precede o fazer, mas não adianta só pensar e não fazer [...] Conhecimento é informação em ação. Para existir, preciso agir, 'penso, sinto e ajo, logo existo' é o modo como eu existo.”

(Içami Tiba)

As pesquisas desenvolvidas pelo educador estadunidense Lee S. Shulman (2014) sobre os “saberes de base da docência” e, de modo especial, sobre a categoria de conhecimento docente, por ele intitulada de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), têm se constituído em campo fértil para o desenvolvimento das didáticas específicas, ou disciplinares, e da análise da prática e desenvolvimento profissional dos professores em todas as áreas do currículo escolar. Assim, neste tópico desta seção, tendo por pressuposto as pesquisas deste autor e particularmente aquelas vinculadas ao desenvolvimento do CPC, discutem-se os conhecimentos necessários à prática docente e a construção de sua profissionalidade.

O que os professores precisam saber para poder ensinar? Para Shulman (2014, p. 206), se o conhecimento base do professor fosse organizado em um manual, no mínimo, se incluiriam as seguintes categorias:

- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
- **conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;**
- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
- conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica (SHULMAN, 2014, p. 206). (Grifos nossos).

Na organização de Shulman (2014), a base dos conhecimentos do professor agrega diferentes tipos de saberes, entre os quais se destacam os conhecimentos disciplinares (da Geografia, da Biologia, da História, etc.), Pedagógicos (das ciências da educação em geral, como os propriamente didáticos, da sociologia da educação, da psicologia da educação, etc.) e conhecimentos do contexto escolar.

Para ele, o mais importante dentre esses conhecimentos é o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), que se expressa na capacidade que o professor tem de encontrar meios didático-pedagógicos de ensinar tais conhecimentos a seus alunos baseando-se nos conteúdos, conceitos e métodos de sua ciência de formação.

Para o autor, o CPC “[...] representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula” (SHULMAN, 2014, p. 207). Baseados nessa perspectiva de Shulman, Lopes e Pontuschka (2015, p. 79), trazendo a discussão ao ensino de Geografia, pontuam que:

[...] é esse tipo de conhecimento que com maior probabilidade permite diferenciar, por exemplo, um excelente geógrafo de um ótimo professor de geografia, uma vez que a qualidade profissional fundamental deste último, isto é, as características que determinam sua essência ou natureza, é a habilidade de transformar seu conhecimento dos conteúdos em representações que favorecem a aprendizagem de seus alunos.

Lopes e Pontuschka (2015) acreditam que o CPC se manifesta naqueles bons professores que possuem a singular habilidade de converter criativamente os conteúdos a serem ensinados em conteúdos a serem aprendidos. Para os autores:

O CPC revela-se concretamente nos exemplos ilustrativos, nas analogias, nas explicações e nas demonstrações usadas pelo professor com o intuito de tornar o conteúdo de ensino atraente, acessível e útil aos alunos. Pode ser identificado, também, na capacidade de o professor antever dificuldades e problemas na aprendizagem dos alunos, de encontrar maneiras alternativas de expor um mesmo conteúdo etc. (LOPES; PONTUSCHKA, 2015, p. 79).

Para Shulman (2014, p. 213-214), o ensino “[...] começa com um ato de razão, continua com o processo de raciocínio, culmina em ações para transmitir, extrair, envolver ou atrair, e em seguida sofre muita reflexão até o processo começar novamente”. Dessa maneira, o autor

compreende o ensino como um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão, o qual ele denomina de “processos de ação e raciocínios pedagógicos”.

Sobre esse panorama, Shulman (2014, p. 215) acrescenta ainda que o ambiente de ensino é um ambiente de troca de ideias entre professor e aluno. Para ele a ideia é captada pelo professor, testada e compreendida por ele, refletida e analisada dentro de sua cabeça para, em seguida, ser adaptada de maneira a ser captada pelos alunos. Para o autor, o captar do aluno não é um ato passivo, pois da mesma maneira que o professor interage no campo das ideias, espera-se que os alunos façam essa interação e reflexão. Para Shulman (2014, p. 2015), professores exemplares se organizam de maneira “[...] a provocar os processos construtivos de seus alunos para não os tornar dependentes do professor nem estimular a imitação adulatória”.

Shulman (2014), como mencionado, desenvolve um modelo para a compreensão do raciocínio e ação pedagógicos do professor, expresso no Quadro 1, e discutido em seguida:

Quadro 1: Modelo do raciocínio e ação pedagógicos

Compreensão	De propósitos, estruturas do conteúdo, ideias dentro e fora da disciplina.
Transformação	Preparação: interpretação crítica e análise de textos, estruturando e segmentando, desenvolvimento de um repertório curricular e esclarecimento de propósitos. Representação: uso do repertório representacional, que inclui analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações e assim por diante. Seleção: escolha dentro de um repertório instrucional que inclui modos de ensinar, organizar, gerenciar e arrumar. Adaptação e ajuste às características dos alunos: consideração de conceitos, preconceitos, equívocos e dificuldades, língua, cultura e motivações, classe social, gênero, idade, habilidade, aptidão, interesses, autoestima e atenção.
Instrução	Gerenciamento, apresentações, interações, trabalho em grupo, disciplina, humor, questionamentos e outros aspectos do ensino ativo, instrução de descoberta ou de investigação e as formas observáveis de ensino em sala de aula.
Avaliação	Verificação do entendimento do aluno durante o ensino interativo. Testar o entendimento do aluno no final das aulas ou unidades. Avaliar o próprio desempenho e ajustá-lo às experiências.

Reflexão	Rever, reconstruir, reconstituir e analisar criticamente o próprio desempenho e o da classe, e fundamentar as explicações em evidência.
Novas compreensões	De propósitos, da matéria, dos alunos, do ensino e de si mesmo. Consolidação dos novos entendimentos e aprendizagens da experiência.

Fonte: Shulman (2014)

A seguir serão debatidos os elementos desse quadro que constituem, para Shulman (2014), o processo de ação e raciocínio pedagógicos.

1) *Compreensão*: para Shulman, um ponto muito importante do ensinar é compreender. Para o autor, a formação de uma rede de ideias é muito importante, pois quando se pensa em um assunto, espera-se que o professor imediatamente ligue aquela ideia a outras que a complementem. Em suas palavras, “Esperamos que os professores entendam o que ensinam e, quando possível, entendam-no de muitas maneiras. Devem entender como uma ideia dada relaciona-se com outras ideias dentro do mesmo assunto e também com ideias de outros assuntos” (SHULMAN, 2014, p. 217). O autor defende que a exata compreensão do conteúdo pelo professor significa, para além de si mesmo, compreendê-lo considerando os propósitos educacionais a eles vinculados. Logo, o que define a qualidade ou os atributos profissionais do professor é a capacidade para transformar o conhecimento do conteúdo que possui “[...] em formas que são pedagogicamente poderosas e, mesmo assim adaptáveis às variações em habilidades e histórico apresentadas pelos alunos” (SHULMAN, 2014, p. 217).

2) *Transformação*: para o autor, “Ideias compreendidas precisam ser transformadas de alguma maneira para serem ensinadas” (SHULMAN, 2014, p. 2017). Assim, o professor deve encontrar o melhor caminho, ou seja, a didática necessária para atingir seus alunos; essa transformação exige do professor a combinação dos seguintes processos:

- *Preparação*: examinar e interpretar criticamente os materiais disponíveis. Para Shulman (2014), isso significa examinar o que é apropriado para ser ensinado com base na proposta de conteúdo. Para o autor, isso exige, em primeiro lugar, “[...] detectar e corrigir erros por ação ou omissão no texto e os processos cruciais de estruturar e segmentar o material em formas mais bem adaptadas à compreensão do professor e, em perspectiva, mais adequadas ao ensino” (SHULMAN, 2014, p. 218).

- *Representação*: envolve o desenvolvimento de analogias, exemplos e metáforas com base nas ideias-chave do conteúdo; a representação de tal desenvolvimento tem o intuito de propiciar aos alunos a mesma compreensão obtida pelo professor.

- Seleção: ocorre quando o professor escolhe o repertório instrucional de abordagens ou estratégias de ensino para mediar o conteúdo. Para Shulman (2014, p. 218), esse repertório "[...] pode ser muito rico, incluindo não apenas as alternativas mais convencionais, como leitura, demonstração, recitação ou trabalho individual na carteira, mas também várias formas de aprendizado cooperativo, ensino recíproco, diálogo, aprendizado por descoberta, métodos de projeto e aprender fora do cenário da sala de aula”.

- Adaptação: trata-se do processo de ajustamento do material às características e vivências trazidas pelos alunos. Essa adaptação pensa no aluno como um indivíduo único, e não generalizado, pois como bem exemplifica o autor "Adaptação é como preparar a roupa para um estilo, cor e tamanho específicos, de forma que possa ser pendurada num cabide. Quando a roupa está pronta para ser comprada por um cliente específico, porém, precisa ser adequada ao corpo dele para vestir perfeitamente" (SHULMAN, 2014, p. 219).

O autor acredita, nesse momento, que o raciocínio pedagógico é tão parte do ensino como o próprio ato de ensinar, pois esses processos pontuados não param quando a aula está acontecendo. Assim, esse raciocínio é realizado instantaneamente ao longo da ação e, segundo ele, o próprio ensino torna-se um estímulo para a ponderação e a ação (SHULMAN, 2014).

3) *Instrução*: para Shulman, essa atividade envolve vários atos de ensino, muitos aspectos cruciais da pedagogia, tais como "[...] organizar e gerenciar a sala de aula; apresentar explicações claras e descrições vívidas; atribuir e verificar trabalhos; e interagir eficazmente com os alunos por meio de perguntas, respostas e reações, além de elogio e crítica" (SHULMAN, 2014, p. 219). Gestão, explicação e discussão, para o autor, estão intimamente ligadas aos já citados processos do raciocínio pedagógico, como a compreensão e a transformação, pois, segundo ele, essas técnicas não podem ser utilizadas quando o professor não compreende profundamente aquilo que está ensinando.

4) *Avaliação*: esse processo consiste na verificação imediata da compreensão e dos mal-entendidos que, para o autor, é um processo ligado não apenas aos métodos formais de avaliação geradoras de notas, mas também diretamente à reflexão sobre a ação durante o processo. Para Shulman (2014), é necessário, portanto, entender o que o aluno entende e isso requer conhecimento profundo tanto da matéria ensinada como dos processos de aprendizagem. Para o autor (2014, p. 221), “Essa compreensão precisa ser específica para cada matéria escolar e para tópicos individuais dentro da matéria. Isso representa outra forma de usar o que chamamos

de conhecimento pedagógico do conteúdo”. Além disso, avalia-se o próprio ensino do professor, seu material, suas aulas, sua prática em si - o que está diretamente relacionado ao processo seguinte, o de reflexão.

5) *Reflexão*: esse processo ocorre ao término da ação. O professor olha para o ensino e para a aprendizagem que acabaram de ocorrer e reconstrói, reencena e recapitula os acontecimentos, refletindo sobre tudo e aprendendo com o processo. Para Shulman (2014), “nesse processo, é crucial revisar o ensino tendo em vista os objetivos buscados”.

6) *Novas compreensões*: significa chegar a um “novo começo” ou à expectativa de que o professor, por meio de atos de ensino “pensados” e “lógicos”, atinja uma nova compreensão sobre sua ação, tanto em metas e propósitos como em conteúdos e estratégias didáticas. O autor acredita, entretanto, que essa nova compreensão não acontece automaticamente e exige do professor uma sistematização – que envolve estratégias específicas tais como documentação, análise e discussão – de sua ação para, assim, refletir sobre ela.

Mesmo apresentado em forma sequencial, o autor acredita que esse raciocínio não se apresenta como um conjunto de passos fixos, ou seja, pode ser que alguns deles não apareceram durante o processo ou sejam reelaborados. O importante para Shulman (2014) é que a formação de professores deve prepará-los nessas formas de compreensão e habilidades, lhes propiciando progredir no raciocínio pedagógico. Em suas palavras: “[...] um professor precisa demonstrar a capacidade de adotar esses processos quando solicitado [...] e conseguir executar um ato completo de pedagogia, como representado aqui” (SHULMAN, 2014, p. 222).

No Campo da Geografia, tendo como ponto de partida os contributos teóricos de Shulman (2014), Lopes e Pontuschka (2015) desenvolveram pesquisas sobre os saberes profissionais dos professores de Geografia e denominaram o CPC, descrito pelo autor, de Conhecimento Pedagógico Geográfico (CPG)¹⁰. Assim, para esses autores, o CPG é uma fusão do *Conhecimento disciplinar geográfico e de disciplinas afins*, do *Conhecimento pedagógico Geral* e do *Conhecimento do contexto da ação educativa*. O conhecimento disciplinar geográfico e de disciplinas afins está relacionado ao domínio que o professor tem sobre a estrutura do conhecimento geográfico, ou seja,

[...] de seus principais conceitos e temas, dos procedimentos de pesquisa, de suas especificidades, de suas relações com outras ciências e, ainda, de seus propósitos no currículo escolar. São adquiridos pelo estudo e análise crítica da produção científica formal na área e de documentos oficiais disponíveis na formação inicial e continuada. (LOPES; PONTUSCHKA, 2011, p. 96).

¹⁰ Não se trata, como esclarecem os autores, de uma nova categoria de conhecimento profissional, mas de uma adaptação às especificidades da investigação realizada.

O conhecimento pedagógico geral abrange os conhecimentos da ciência da educação, que são dominados pelos professores. Esses conhecimentos ultrapassam o domínio de um campo disciplinar e são adquiridos assim como o conhecimento disciplinar, por meio do contato crítico com a literatura especializada.

Os conhecimentos do contexto da ação educativa referem-se ao conhecimento das características dos alunos e mais especificamente sobre o contexto sociogeográfico em que o professor desenvolve seu trabalho. Segundo os autores, esse contexto envolve o conhecimento sobre a “comunidade escolar, bairro, cidade, estado, país – de suas vivências e experiências geográficas – em sua necessária interdependência com o espaço global” (LOPES; PONSTUCKA, 2011, p. 96). Sendo esse conhecimento adquirido por meio do contato com a literatura especializada e pelo exame do contexto do ambiente onde o trabalho é realizado.

Algumas categorias sintetizam as evidências da produção e desenvolvimento do CPG na prática pedagógica dos professores de Geografia. São eles:

- (a) Visão panorâmica e integrada do conhecimento geográfico a ser ensinado;
- (b) Centralidade da análise espacial e promoção do raciocínio geográfico do aluno;
- (c) Conhecimento e valorização da vivência geográfica dos alunos: o trabalho pedagógico em diferentes escalas geográficas de análise;
- (d) Uma sala de aula expandida: o espaço geográfico como laboratório e sala de aula de Geografia;
- (e) Construção e organização de repertório geográfico pedagógico: mobilização de esquemas práticos e estratégicos de ação (LOPES; PONTUSCHKA, 2015, p. 81).

Um dos indicativos do desenvolvimento desse conhecimento é a aquisição dessa visão panorâmica e integrada dos conteúdos curriculares selecionados a serem ensinados, segundo os autores:

A compreensão do conteúdo em unidades mais amplas de ensino – em contraste com um conhecimento “localizado” – permite ao professor compreender, gradualmente e, em níveis cada vez mais elevados, os pré-requisitos necessários à aprendizagem, os conceitos ou ideias mais importantes e até prever [...] as dúvidas mais comuns dos alunos em temas geográficos de maior complexidade (LOPES; PONTUSCHKA, 2015, p. 82).

A centralidade da análise espacial e a promoção do raciocínio geográfico do aluno são desenvolvidas por meio de saberes/fazer/atividades focados na análise do espaço geográfico. Como a realidade geográfica não é prontamente cognoscível, “é necessário que o aluno obtenha instrumentos teóricos para superar gradativamente o senso comum” (LOPES; PONTUSCHKA, 2015).

A valorização da vivência geográfica dos alunos e a análise dos fenômenos mais próximos manifestam-se na preocupação em contextualizar os conteúdos e temas ensinados dentro das escalas geográficas. É necessário valorizar o lugar de sua prática, como também as necessidades e expectativas dos alunos, demonstrando a significância do conhecimento geográfico para a vida dos alunos de uma determinada comunidade e contribuindo na construção da profissionalidade do professor de Geografia.

Entendemos que o conhecimento das características socioespaciais do lugar onde a escola em que atua está inserida, a sensibilidade ao lugar de sua prática pedagógica toca particularmente o professor de Geografia, porque é do seu *métier* compreender e revelar a inter-relação existente entre o viver social e a organização do espaço. [...] Reconhecer sua significância ou não passa pela compreensão de que, ao ocupar um determinado lugar na sociedade e no território, os seres humanos sofrem, forçosamente, impactos dessa situação geográfica. (LOPES; PONTUSCHKA, 2015, p.86).

A utilização do espaço geográfico como laboratório e sala de aula de Geografia evidencia a construção do CPG, pois, dessa maneira, é possível articular concretamente diferentes níveis de sistematização, como também procedimentos metodológicos da ciência estudada, propiciando também o trabalho interdisciplinar e a ligação da teoria com a prática, tornando o ensino-aprendizado mais significativo. Portanto, ao trabalhar as chamadas aulas de campo, como extensão de seu trabalho em sala, o professor está revisitando e atualizando uma tradição genuinamente geográfica, sendo um instrumento de grande valia na ampliação da profissionalidade do professor de Geografia.

Os autores entendem que a construção e organização de repertório geográfico pedagógico são a mobilização de esquemas práticos e estratégicos de ação, sendo eles:

[...] uma série de atividades originais ou adaptadas de outras fontes, que incluem procedimentos diversos, como a utilização de desenhos, imagens, quadros de síntese etc. Compõem-se de esquemas que, considerando os diferentes contextos da prática, isoladamente ou combinados, são mobilizados e reconfigurados pelo professor ao longo de seu percurso profissional. Não obedecem, necessariamente, a um ordenamento teórico único. (LOPES; PONTUSCHKA, 2015, p. 87).

Essa construção acontece em resposta às necessidades práticas da vivência profissional dos professores, constituindo gradativamente o seu acervo pedagógico. Nesta circunstância, as estratégias didáticas que atingiram bons resultados serão utilizadas novamente e, em contrapartida, aquelas que não lograram êxito serão modificadas ou descartadas. Esses

esquemas práticos e estratégicos de ação propiciam ao professor um processo de pedagogização do conteúdo ensinado que, quando armazenado e revisitado, constitui seu acervo profissional, como já afirmado.

O Conhecimento Pedagógico Geográfico vai sendo desenvolvido ao longo do tempo pelo professor, com acertos e erros, até que seja encontrada a “justa-forma” de apresentação dos conteúdos, a qual ocorre quando conteúdo e pedagogia estão em íntima conexão. Ao desenvolver seu CPG, o professor, além de se desenvolver profissionalmente, propicia o desenvolvimento do saber do aluno, dando-lhe a oportunidade de ver e compreender o mundo e sua própria vivência por meio do olhar geográfico. Como afirma Libâneo (2016, p. 368):

No processo de ensino-aprendizagem, o professor organiza o ensino de modo que os alunos possam se apropriar dos métodos e procedimentos de busca dos conceitos científicos e, desse modo, ocorrem mudanças em seu desenvolvimento mental. Desse modo, conceitos científicos e desenvolvimento das capacidades intelectuais estão em relação mútua.

O aluno, em contato com realidade científica - propiciada pela mediação didática específica da ciência -, terá a chance de construir os conceitos científicos da ciência matriz. Bento (2013, p.74), sob a perspectiva de Vygotsky, salienta a existência de diferentes processos de mediação. Para ela:

A mediação cognitiva é aquela que alimenta dispositivos internos que cada indivíduo possui (conhecimento, prática, vivência) para se apropriar da realidade externa; e a mediação didática é a “mediação da mediação cognitiva”, ou seja, trata-se de fenômeno que intervém nos processos mentais dos alunos.

Sobre isso, Bento (2013, p. 74) acrescenta à discussão quando apresenta o papel do professor na mediação didática do conteúdo, que para a autora “[...] consiste em propiciar a atividade cognitiva do aluno, a partir de um encaminhamento metodológico do processo de ensino e aprendizagem”. Ainda segundo ela, “Advém desse processo a necessidade de o professor intervir nos motivos dos alunos, estabelecendo, elos entre o conhecimento e as ações mentais dos estudantes e proporcionando uma possível construção/formação de conceitos” (BENTO, 2013, p. 74).

Para o desenvolvimento da proposta metodológica de leitura da paisagem, que é o objetivo principal deste trabalho, duas professoras com Conhecimento Pedagógico Geográfico foram convidadas a participar de maneira colaborativa. Por esse motivo, foi de extrema importância debater sobre o CPC, e em especial o CPG, para demonstrar o valor que se deu à

colaboração das convidadas, além de usar como base esse conhecimento para colocar em “justa-forma” a proposta metodológica. A seguir será abordado um pouco mais sobre como se deu a colaboração e sobre o perfil das professoras convidadas, lembrando que os nomes apresentados são fictícios para preservar suas identidades.

6 PROPOSTA METODOLÓGICA DE LEITURA DA PAISAGEM GEOGRÁFICA

[...] a poética mais rica vem de um contato com a terra, de um mergulho no espaço biosférico, de uma tentativa de ler as linhas do mundo.

(Kenneth White)

Nessa seção, em um primeiro momento, serão apresentados os procedimentos metodológicos, a perspectiva que embasa o presente trabalho e as pesquisas ativas, mais especificamente, a abordagem colaborativa desse campo que delineou as ações de parceria dessa investigação. Em um segundo momento, será apresentada a proposta metodológica, discutindo suas etapas e apresentando as teorias que as embasam.

6.1 Procedimentos metodológicos

Nesta subseção, serão apresentados os procedimentos metodológicos que deram base a essa investigação, sendo eles o caráter da pesquisa qualitativa e de colaboração - que sustenta esta investigação - como também os critérios de seleção das colaboradoras.

Investe-se nas possibilidades de potencializar a utilização do conceito de paisagem no ensino de Geografia, conceito carregado de significações que, se utilizado adequada e didaticamente, pode oferecer um ambiente de aprendizagem favorável à consecução dos objetivos do ensino dessa disciplina escolar. Dessa maneira, concorda-se com Cavalcanti (2013, p. 21) ao afirmar que “[...] a seleção da paisagem geográfica como eixo para abordar os conteúdos escolares tem a ver com a compreensão de que aprender tal conceito ajuda as pessoas a verem melhor o mundo”. Compreende-se, portanto, que a apropriação do conceito de paisagem – não tomado em si mesmo, mas como um instrumento teórico de leitura do espaço geográfico – pelo aluno lhe possibilita desenvolver gradativamente um olhar geográfico do mundo e, particularmente, sobre sua própria vivência.

Para alcançar o objetivo de pensar uma metodologia que propicie ao aluno a aprendizagem dos conteúdos escolares, por meio da utilização do conceito de paisagem, pauta-se na perspectiva das pesquisas qualitativas (BAUER; GASKELL, 2002; CRIZZOTTI, 2008). No interior dessa perspectiva, optou-se por situá-la no âmbito das pesquisas ativas

(CRIZZOTTI, 2008) e mais especificamente na abordagem colaborativa da pesquisa ativa em educação (DESGAGNÉ, 2007).

As pesquisas ativas pressupõem, de modo geral, “[...] uma tomada de consciência tanto dos investigados como dos investigadores dos problemas próprios e dos fatos que os determinam para estabelecer os objetivos e as condições da pesquisa, formulando os meios de superá-los” (CHIZZOTTI, 2008, p. 77). Nesse sentido, a presente pesquisa está embasada metodologicamente sobre os aportes teóricos da abordagem colaborativa da pesquisa ativa em educação que, para Desgagné (2007, p. 9),

[...] supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa, este frequentemente enquadrado por um ou mais pesquisadores universitários. Tais professores tornam-se, em algum momento da pesquisa, “co-construtores” do conhecimento que está sendo produzido em relação ao objeto investigado.

Desgagné (2007, p. 10) defende que a construção de conhecimento ligado à prática profissional do professor considerando o contexto real, dentro do limite de recursos existentes nessa situação, contribui para a estruturação de pesquisas que valorizem a compreensão que o mesmo tem das práticas que desenvolve. Para a autora, a parte construtiva da pesquisa colaborativa repousa na “[...] ideia sobre o docente-prático, em seu contexto de ação e no processo de construção de conhecimentos ligados ao exercício profissional” (p.10).

Nesse sentido, colocar o professor como co-construtor do conhecimento fará com que ele aperfeiçoe aspectos de sua prática, além de propiciar ao pesquisador a investigação de seu objeto de pesquisa. Segundo Desgagné (2007, p. 15), o projeto se articularia sobre uma dupla perspectiva: “a) como um projeto de aperfeiçoamento para os docentes que desejarem questionar ou explorar um aspecto de sua prática profissional; b) como um projeto de pesquisa, cujo objeto se constitui numa preocupação para o pesquisador”. Essa dupla identidade, como afirma a autora, é exigência do próprio conceito de colaboração (DESGAGNÉ, 2007, p. 15).

Outro ponto importante da abordagem colaborativa é o caráter integrativo que a configura, pois nela existe a possibilidade de aproximação e mediação entre a comunidade de pesquisa e a comunidade escolar. Para Desgagné (2007, p. 24), o pesquisador deve se comprometer a fazer com que os conhecimentos produzidos durante a pesquisa “[...] sejam produtos de um processo de aproximação e mediação entre teoria e prática, entre a cultura de pesquisa e a cultura da prática docente”.

Pautado na abordagem colaborativa da pesquisa em educação, o presente trabalho está embasado na tripla dimensão de: 1) Co-construção de um objeto de conhecimento entre

pesquisador e docentes; 2) Associação de atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional; e 3) Mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade docente (DESGAGNÉ, 2007).

Assim, na presente investigação, segundo os pressupostos teóricos apresentados, duas professoras da rede básica de ensino do Núcleo Regional de Maringá (NRE/MARINGÁ) foram convidadas a participar, de maneira colaborativa, na pesquisa. Trata-se de professoras que, como será visto mais adiante, têm ampla experiência no ensino e que, reconhecidas por seus pares, apresentam um Conhecimento Pedagógico Geográfico (CPG) estabelecido e bem desenvolvido. Deste modo, vale repetir, que com a colaboração de profissionais que participam ativamente do processo de ensino-aprendizagem em pleno exercício de sua profissão, obter-se-ia maior sucesso na construção da metodologia, que posteriormente será socializada e, como se deseja, utilizada por seus pares.

6.2 Etapas da metodologia

Como fruto do referencial bibliográfico apresentado e da relação colaborativa com as professoras convidadas, foi desenvolvida uma metodologia de leitura da paisagem geográfica considerando a paisagem como um caminho para assim desenvolver distintas capacidades cognitivas como a atenção, a observação, a memória, o julgamento e o raciocínio, utilizando-se em sua consecução o conceito. Reafirma-se, nesse momento, que o objetivo da metodologia é demonstrar as possibilidades de trabalhar os diversos conteúdos da Geografia escolar tendo como eixo norteador o estudo da paisagem sem, contudo, se prender ao ensino do conceito propriamente. É importante salientar que as etapas definidas na metodologia não são fixas, prontas e acabadas; cabe ao professor, então, livremente e baseado em seus conhecimentos, utilizá-la como tal ou adaptá-la à sua realidade. Espera-se dele, portanto, uma recepção criativa, utilizando-se da metodologia no processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.

A metodologia, como se pode observar no Quadro 2, consiste em cinco etapas. A primeira é a etapa de planejamento, que envolve a disposição dos planos e materiais que darão sustentação à metodologia, sendo o Guia de Leitura da paisagem (APÊNDICE A) o mais importante, além dos objetivos de aprendizagem que serão discutidos entre professor e aluno.

A segunda é a etapa de desenvolvimento, que envolve a implementação da metodologia propriamente dita e seu passo-a-passo - colocando em ação os planos da etapa anterior -, e envolverá uma leitura direta e indireta da paisagem.

A terceira é a etapa de discussão e análise dos dados, que envolve a discussão pós-expedição e recolhimento de dados - que acontecerá em sala aula entre professor e aluno. Nessa etapa, os alunos irão escolher quais de suas produções serão compartilhadas com a comunidade escolar, tema da próxima etapa.

A quarta é a etapa de compartilhamento e divulgação dos resultados, na qual o material produzido será compartilhado com a comunidade escolar por meio de um painel. E a quinta e última etapa é a de avaliação dos resultados conquistados, sendo necessária a revisão dos objetivos propostos na primeira etapa.

Quadro 2: Etapas da metodologia de leitura da paisagem geográfica

ETAPA	SUBETAPA	O QUE É FEITO?	QUEM REALIZA?	ONDE?	TEMPO
Planejamento Didático	1. Escolha da temática de estudo	Nesta etapa, deve-se escolher a temática de estudo com base no conteúdo trabalhado, levando em consideração que a metodologia de leitura da paisagem geográfica proposta é um caminho metodológico e não necessariamente um conteúdo.	Professora e Mestranda	Escola	1 h/a
	2. Definição dos objetivos de aprendizagem	Nesta etapa, organizam-se os objetivos pedagógicos a serem alcançados e que conhecimentos serão, como meta, adquiridos pelos alunos. Esses objetivos devem estar intimamente relacionados ao conteúdo que se pretende estudar pela leitura da paisagem.	Professora e Mestranda	Escola	
	3. Produção do material	Essa etapa contempla a produção dos materiais a serem utilizados durante o desenvolvimento da metodologia. A implementação da metodologia exige a construção de um Guia de leitura da paisagem, que não será utilizado na análise e na coleta de dados no trabalho de campo e também em sala.	Professora e Mestranda	Escola ou em casa	2 h/a
Desenvolvimento	1. Aprofundamento conceitual	Recapitulação do conceito de paisagem na Geografia levando em consideração os aportes teóricos utilizados no projeto. Além disso, é trabalhado um relato de paisagem; após sua leitura será requisitado aos alunos que produzam desenhos com base no relato que ouvirem.	Professora, mestranda e alunos	Sala de aula	1 h/a
	2. Leitura indireta da paisagem	Neste momento, é feita a análise indireta de paisagens relacionada ao conteúdo a ser ensinado. Para essa análise, é utilizada uma tabela contida no Guia de leitura.	Professora, mestranda e alunos	Sala de aula	1 h/a
	3. Leitura direta da paisagem	Neste momento, dá-se início a leitura direta, quando se é realizada uma aula a campo, intitulada “Expedição geográfica”. Para a análise daquilo que é visto, é utilizada, também, uma tabela contida no Guia de leitura.	Professora, alunos e equipe pedagógica	Arredores do colégio/ Paisagem cotidiana	2 h/a
Discussão e análise dos dados	-	Essa etapa é realizada na volta para a sala de aula. Após a expedição geográfica, é feito um debate sobre os dados coletados: fotos, anotações, desenhos. Para esse debate, os Guias de leitura serão recolhidos e perguntas norteadoras serão desenvolvidas com base nas anotações dos alunos.	Professora e Mestranda	Sala de aula	1 h/a
Compartilhamento	-	Nesta etapa, é desenvolvido um mural com as anotações, fotos, desenhos e conceitos de paisagem, desenvolvido pelos alunos, a ser compartilhado com a comunidade escolar,	Professora, mestranda e alunos	Sala de aula	2 h/a
Avaliação dos resultados	-	Neste momento, são analisados os objetivos propostos no início da implementação para avaliar as conquistas feitas pela sala, como também a análise por parte da Professora e da Mestranda sobre a proposta metodológica como um todo, a fim de identificar possíveis pontos de melhoria.	Professora e Mestranda		1 h/a

Ao iniciar a implementação, após apresentar o Guia de leitura da paisagem aos alunos, é solicitado que os mesmos escrevam aquilo que entendem por paisagem - primeiro passo da implementação propriamente dita. Dessa maneira, ao final das etapas, quando estrategicamente se repete essa pergunta, é possível analisar o desenvolvimento conceitual dos alunos, que partem de seus conceitos espontâneos e mediante atividades didáticas desenvolvidas na metodologia apreendem os conceitos científicos.

Feita a introdução, é o momento de colocar em prática a primeira parte da etapa de desenvolvimento, o aprofundamento conceitual. A definição que dá suporte ao desenvolvimento da proposta metodológica contém três interfaces primordiais: a objetividade e seu valor material; a subjetividade e seu valor imaterial; e o tempo em seu valor de coexistência de tempos e projeções futuras. É importante esclarecer que o conceito desenvolvido não é meramente a soma dessas interfaces, mas sua inter-relação, levando em consideração o conceito de paisagem visto no debate teórico deste trabalho.

A objetividade da paisagem se dá por meio de seus elementos, tanto naturais como construídos socialmente e foi eleita interface desse conceito por conter o pilar visual e descritivo da paisagem, que em um processo de reflexão é de suma importância. Já a subjetividade da paisagem se dá mediada pelo apelo sensorial do conceito: está naquilo que pode ser sentido, está nos odores, ruídos e sentimentos sobre o que é visto objetivamente. Essa subjetividade é característica da vida que a observa, está em sua percepção e, por esse motivo, foi eleita interface desse conceito. Por fim, a interface temporal, a passagem de tempo, é o que dá movimento à paisagem; é através do tempo que ela se transforma, é na passagem do tempo que é possível perceber a coexistência de elementos do passado e do presente na mesma paisagem; por esse motivo, o tempo é uma das interfaces desse conceito.

Portanto, com base no que foi descrito, entende-se a paisagem como aquilo que se vê e que se sente diante dos nossos olhos. Ela não é formada apenas por elementos físicos, mas também de sentimentos, odores, cores e movimentos. Os elementos da paisagem testemunham a passagem do tempo, devendo ser analisados em conjunto, observando suas relações.

De maneira prática, a metodologia propõe um exercício para a retomada desse conceito juntamente com os alunos. Após apresentar o conceito, é feito um relato descritivo de uma paisagem conhecida pelos alunos, solicitando a eles que façam um desenho com base tanto no relato como em sua memória sobre aquela paisagem. Após essa subetapa, é dado início à etapa desenvolvimento.

Dentre as etapas da metodologia, o desenvolvimento é a etapa que mais contribui para a análise da eficiência da presente proposta. É por meio das respostas dadas pelos alunos que

foi possível desenvolver categorias de análise que corroboram ou não as principais hipóteses levantadas durante o desenvolvimento da proposta metodológica.

Foi pensando em propiciar a aprendizagem do conteúdo, por meio da leitura das dimensões perceptivas ocultas da paisagem, que se desenvolveu a presente proposta metodológica. Todavia, para que esse objetivo seja alcançado, é necessária uma visão holística sobre a paisagem de estudo e foi somente por meio do atrelamento da leitura indireta à leitura direta que essa visão se fez possível. As duas abordagens se complementam: a leitura direta, representando a presença no campo, traz o foco dessa visão, o encontro entre um mundo e um ponto de vista (COLLOT, 2013), enquanto a leitura indireta traz a abrangência, a visão complexa daquilo que é ocultado pelo foco. Complementares, é indispensável que as duas abordagens andem juntas para propiciar ao aluno um conjunto de estímulos estruturados por diferentes pontos de vista do observador.

Na subetapa da leitura direta, professor e alunos vão a campo, que por opção será chamado de expedição geográfica, com intuito de remeter a nossa mais significativa tradição. O trajeto é pré-definido em todos os aspectos (tempo, locais de parada) e, durante o processo, o aluno deverá produzir, coletar dados e realizar registros. Para uma leitura da paisagem, em que o aluno revisite as tradições de observação, há descrição e a interpretação das paisagens geográficas. O professor acompanha os alunos aos pontos previamente selecionados, realizando paradas e dando tempo para que eles observem e realizem suas anotações.

A observação está ligada a uma das práticas mais importantes da tradição da ciência. É nesse momento em que o olhar geográfico será acionado, ou seja, o olhar da mente, o olhar teoricamente informado, que se utiliza do conceito como instrumento para dar significado àquilo que é visto e sentido. Nesta etapa, o professor deve guiar seus alunos instigando-os a observar nas entrelinhas da paisagem, sempre questionando sobre o que eles estão observando e sentindo com relação àquilo que estão vendo, e também a realizar anotações. Essas anotações também remetem a uma tradição geográfica importante, pois têm a função de angariar registros sobre aquilo que foi observado durante a expedição.

Os alunos têm em mãos um quadro de sistematização das informações coletadas (Quadro 3), o qual é inspirado no esquema do conceito de paisagem de Castiglioni (2012), que propõe valores diferentes, porém complementares e que auxiliam no estudo e análise da paisagem. Então, toma-se por base o entendimento da autora de que é impossível estudar a paisagem sem estudar os processos invisíveis que são a base da percepção.

Os alunos têm um espaço para exercitar livremente sua criatividade indo além do exercício proposto e, por esse motivo, podem fazer diferentes anotações, além da descrição

seguindo os parâmetros propostos. O segundo momento é o desenvolvimento de registros imagéticos da paisagem observada, que podem ser feitos por meio de um croqui da paisagem ou também de fotografias, o que completará a etapa de leitura direta da paisagem.

Quadro 3: Guia de leitura direta da paisagem

Valores funcionais – Função material	
Quais elementos você observa nessa paisagem?	_____ _____
Quais os principais elementos dessa paisagem? Explique:	_____ _____
Qual ligação entre os elementos observados? Explique:	_____ _____
Quais os agentes sociais fazem e refazem a paisagem observada? (Comércio, indústria, poder público, religião, comunidade em geral, grupos sociais excluídos)	_____ _____
As construções são, em sua maioria, de alvenaria ou de madeira? No lote há quantas casas construídas? Há muros em torno delas?	_____ _____
Existem construções de muitos prédios?	_____
Como é a arborização da paisagem?	_____
Como é o calçamento?	_____
Valores Simbólicos - Função Imaterial	
O que você sente ao observar essa paisagem?	_____ _____
Quais sons você está ouvindo?	_____
Está sentindo algum cheiro diferente?	_____
Pergunte a alguém que more ou frequente essa paisagem: O que você sente frente a essa paisagem?	_____ _____
Valores de Projeção – Função Futura	
Pergunte a alguém que more ou frequente essa paisagem: O que mudou nessa paisagem com o passar do tempo? O que ou quem causou essas mudanças?	_____ _____
Pergunte a alguém que more ou frequente essa paisagem: Que elementos	_____ _____

testemunharam essa mudança? E quais deles desapareceram na passagem temporal?	
Pergunte a alguém que more ou frequente essa paisagem: Como você acha que essa paisagem será no futuro? O que mudará?	_____
Daqui a alguns anos o que você acha que mudará nessa paisagem?	_____
O que você mudaria nessa paisagem?	_____

Adaptado pela autora
 Fonte: Castiglioni (2012, p. 237)

O quadro de estudos e análise indireta da paisagem segue os mesmos parâmetros do quadro de análise de campo, com a diferença de não abordar questões direcionadas a sujeitos externos a comunidade escolar. Essa análise é feita dentro de sala de aula, por meio da leitura de imagens previamente escolhidas pelo professor, para analisar o conteúdo selecionado para essa metodologia. As questões instigam o aluno a pensar sistematicamente na paisagem, organizando-a para poder analisá-la como um todo e em todos seus aspectos:

Quadro 4: Guia de leitura indireta da paisagem

Valores Funcionais - Função Material	
Quais elementos você observa nessa paisagem?	_____
Quais os principais elementos dessa paisagem? Explique:	_____
Qual ligação entre os elementos observados? Explique:	_____
Quais os agentes sociais fazem e refazem a paisagem observada? (Comércio, indústria, poder público, religião, comunidade em geral, grupos sociais excluídos)	_____
Valores Simbólicos - Função Imaterial	
O que você sente ao observar essa paisagem?	_____
O que ela comunica para você?	_____
Você sente vontade de transformá-la de alguma maneira?	_____
Valores de Projeção – Função Futura	

Daqui a alguns anos o que você acha que mudará nessa paisagem?	_____
O que você mudaria nessa paisagem?	_____

Adaptado pela autora
Fonte: Castiglioni (2012, p. 237)

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

É precisamente porque a paisagem me toca e me afeta, porque me atinge no meu ser mais singular, porque é em minha visão de paisagem, que eu tenho minha própria paisagem [...]
(Maurice Merleau-Ponty)

Nessa seção, serão apresentados os resultados obtidos por meio da implementação da proposta metodológica de leitura da paisagem em duas escolas da rede estadual de ensino do Núcleo Regional de Educação de Maringá, no Paraná. Uma das escolas é na cidade-polo do referido núcleo – Maringá – e a outra fica na cidade de Sarandi. Nessas escolas estão locadas, respectivamente, as professoras colaboradoras Catarina e Helena¹¹. Dessa maneira, em um primeiro momento, será apresentado o percurso formativo das professoras colaboradoras e, em seguida, a caracterização das turmas, lócus da implementação da metodologia. A seguir, em um terceiro momento, será apresentada a análise dos dados obtidos.

7.1 Perfil das professoras colaboradoras

Com base no acompanhamento da prática das professoras colaboradoras, por meio da realização de entrevistas¹² e pela observação de seu comportamento durante todo o processo de desenvolvimento e implementação da metodologia, foi possível traçar um perfil, que será apresentado a seguir.

Helena é professora da escola da cidade de Sarandi – PR. Tem 22 anos de profissão e é formada em Geografia. Além da licenciatura, a professora se especializou na área da psicopedagogia, como ela mesma apontou, por perceber uma necessidade de aperfeiçoamento de sua didática. A professora procura diversificar seus materiais didáticos e leva sempre um mapa para sala. Sobre os materiais didáticos disponíveis, a professora cita o livro didático como um de seus recursos, entretanto, procura trabalhar com outras possibilidades além desse, pois o colégio carece de livros para todos os alunos. Portanto, com a impossibilidade de os mesmos

¹¹ Os nomes apresentados nessa dissertação são fictícios, a fim de garantir a confidencialidade das informações e o anonimato.

¹² A entrevista versou fundamentalmente sobre duas questões: o percurso formativo e a prática profissional das professoras.

levarem o livro para casa, ela sente a necessidade de fornecer material para que os alunos estudem sozinhos. Dessa maneira, a professora trabalha, além do quadro negro, com músicas, jogos, mapas mentais e vídeos com frequência em sala de aula, afirmando, entretanto, não dominar com muita segurança o ambiente tecnológico; mesmo assim, apresenta uma diversificação didática.

Catarina é professora da escola da cidade de Maringá – PR. Tem 28 anos de profissão e é formada em Geografia. Além da licenciatura, a professora tem especialização em ensino de Geografia e capacitação de tutores na educação à distância. Catarina tem grande facilidade com o ambiente virtual e está habituada a trabalhar com vídeos e imagens dentro de sala de aula; sendo assim, procura diversificar suas aulas em torno da tecnologia buscando torná-las mais atrativas. Sobre o uso da tecnologia, a professora afirma que a sala de aula vem “ficando para trás”: “Os vídeos que eu trago para serem reproduzidos aqui na televisão não abrem no meu computador que é mais avançado, há uma incompatibilidade de tempos. As tecnologias que temos disponíveis em sala estão cada vez mais distanciadas dos grandes avanços”. A professora demonstra domínio de técnicas diferenciadas, ou seja, ela refez o ciclo de atividades do raciocínio pedagógico proposto por Shulman (2014) diversas vezes, podendo, dessa maneira, selecionar os acertos em suas práticas.

Helena reflete sobre as mudanças que ocorreram em sua experiência profissional desde sua formação até o momento em que se encontra, tanto na função de gestão de sala como na gestão dos conteúdos. Ela afirma:

Eu sinto que hoje eu sou uma professora melhor do que eu fui no início, não digo para você tão motivada, por conta de todos os percalços que vem ocorrendo na educação [...], mas eu me sinto mais preparada, mais segura, segura do conteúdo, segura do que eu devo e do que eu não devo fazer dentro de sala de aula, entende? Cometi erros grotescos no início da minha carreira, como por exemplo: eu chegava com o mapa e eu não sabia a localização clara de certos países; claro que até hoje você não sabe a capital de todos os países, mas enfim, eu punha a régua em cima da Europa rezando para nenhum aluno perguntar onde ficava a França.

Percebe-se, na fala da professora, que ela vem procurando encontrar a “justa forma”, citada por Lopes e Ponstuscka (2011; 2015), na maneira de ensinar e que hoje apresenta mais confiança em sua prática. Essa confiança fornece ao professor a possibilidade de diversificar as estratégias didáticas, lhe permite permutar entre elas configurando o saber às necessidades de cada turma; esse é um ambiente seguro aos professores experientes. Ao se deparar com algumas dificuldades de seus alunos, a professora consegue pensar novas formas de transmissão dos

conteúdos “em tempo real”, se utilizando de todos os acertos e erros que teve durante sua carreira, em uma bagagem de experiência didática.

O mesmo pensamento é compartilhado pela professora Catarina, que, baseada em seu CPG, transmuta seu arsenal didático a fim de propiciar aos alunos diferentes maneiras de enxergar o conteúdo. Um ponto forte desse arsenal é a tecnologia, pois a professora está preocupada em equiparar a sala de aula ao mundo digital, mesmo que os recursos dispostos sejam por vezes ultrapassados.

Helena costuma trabalhar com a estratégia didática de problematização. Assim, ao iniciar um novo conteúdo, costuma trazê-lo para a realidade vivida por meio de uma música, uma pintura ou uma frase. Como ela mesma afirma: “Eu problematizo para entender a vivência que os alunos têm a respeito do conteúdo, o que eles sabem sobre aquilo; a partir disso é que eu entro no conteúdo científico, sempre problematizando”. Isso demonstra uma preocupação em aproximar o conteúdo da realidade e mais especificamente da realidade de seus alunos. Trata-se, como afirma Lopes e Ponstuscka (2011), de trabalhar os conteúdos partindo da análise da “vivência geográfica” desses estudantes e utilizando-se de exemplos ilustrativos que se constituem em ferramentas poderosas nas mãos do professor, o qual torna o conteúdo acessível aos alunos.

Catarina também problematiza os conteúdos de ensino e, para isso, utiliza diversos exemplos concretos para transmiti-los aos alunos. Acompanhando-a durante suas aulas, é possível observar que a professora parte diversas vezes dos conceitos espontâneos dos alunos para, assim, desenvolver os conceitos científicos, ou seja, ela se utiliza daquilo que eles já sabem e, por meio de analogias simples - como a reflexão sobre textos do livro didático, vídeos e a leitura de mapas -, atua no desenvolvimento do conhecimento geográfico. Entende-se, deste modo, que a professora corrobora a teoria de Vygotsky (1993) e as afirmações de Cavalcanti (2013) sobre a atuação do professor no desenvolvimento de conceitos como papel importante do professor.

Sobre sua participação como colaboradora da pesquisa, Helena vê com bons olhos, pois acredita que a parceria entre universidade e a escola pode gerar bons frutos e desenvolvimento em sua própria prática. Afirma, por exemplo, já ter trabalhado com atividades de campo, prática que faz parte da metodologia a ser trabalhada em sua sala de aula, mas não com o direcionamento teórico que a proposta metodológica sugere. Para ela, é importante que universidade e escola criem uma via de mão dupla, pois como ela mesma afirma:

[...] a universidade tem que trazer algo para contribuir com o ensinamento, com o processo de ensino-aprendizagem, então eu acho que é ir e vir [...] Nós que estamos aqui na sala de aula, muitas vezes por falta de tempo, a gente perde essa teoria e aí quando o pesquisador vem com essa teoria e a gente tem a prática, eu acho que forma o que é essencial na sala de aula que é processo de ensino-aprendizagem com qualidade, de forma eficaz, de forma que realmente leve ao aluno o conhecimento que ele necessita, mas desde que seja não só uma teoria, que seja colocado em prática com o professor, não algo que seja pronto.

Catarina e Helena desenvolveram estratégias únicas e diferenciadas para o domínio de sala de aula. Por meio da observação, percebeu-se uma fluidez pedagógica, advinda da experiência, que as permite manter a atenção dos alunos por todo o tempo de sua explicação, demonstrando a compreensão e as habilidades adquiridas durante a carreira docente (SHULMAN, 2014) como forma de moldar a sala ao seu estilo pessoal. Esses estilos, mesmo sendo diferentes, convergem no mesmo objetivo: propiciar aos alunos o acesso ao conhecimento geográfico.

A escolha das professoras Helena e Catarina como colaboradoras desta pesquisa se deu pelos aspectos observados em sua prática, por serem professoras com Conhecimento Pedagógico Geográfico bem desenvolvido, como se pode constatar por meio de suas falas e de suas práticas. Elas foram selecionadas com o intuito de contar com seus conhecimentos práticos, bem como com os conhecimentos teóricos subjacentes a esse saber prático, e, em contrapartida, lhes oferecer conhecimentos teóricos - que certamente podem iluminar a construção de novas práticas -, dando a elas, como evidentemente a todos os professores de Geografia, meios de desenvolver sua profissionalidade. As professoras foram convidadas e, de forma voluntária, aceitaram participar da pesquisa com seus saberes e suas turmas.

7.2 Perfil das turmas

A turma indicada para a implementação da proposta metodológica na cidade de Sarandi será chamada de Turma 1, por ter sido a primeira participante. A Turma 1 é de 7º ano, tem 25 alunos com idades entre 11 e 13 anos. Os alunos se mostram muitas vezes participativos durante a aula, perguntando e respondendo aos questionamentos da professora. Eles querem, a todo momento, contar sobre suas vivências e a professora os escuta, mesmo quando não é um assunto vinculado ao conteúdo da aula - agradece a contribuição nesse caso -, para que o aluno não se sinta desmotivado a participar em uma próxima oportunidade. Os alunos da turma manifestam certa dificuldade de expressar, na escrita, tudo aquilo que se discute em sala, ou seja, expressam

verbalmente suas opiniões, mas no momento de escrevê-las surgem limitações. Portanto, além de contribuir com o estudo do conteúdo propriamente dito, a proposta metodológica pode auxiliar a professora na mitigação dessas dificuldades pelos alunos.

A turma indicada para a implementação da proposta metodológica na cidade de Maringá será chamada de Turma 2. A Turma 2 é de 6º ano, tem 30 alunos com idades entre 10 e 11 anos. Os alunos são atentos, respondem aos questionamentos da professora e participam sempre que solicitados; a qualidade das respostas corresponde com o nível cognitivo da turma. Os alunos compreendem bem as sentenças e respondem com a base conceitual que lhes é conhecida, abrangendo especialmente os conceitos cotidianos (VYGOTSKY, 1993).

Pensando na ação pedagógica contida na proposta metodológica, que tem por base os argumentos de Shulman (2014), foi possível observar a importância do processo de adaptação do conteúdo e da forma às características da turma. Com relação à escolha do tema, as turmas apresentavam programas de conteúdo diferentes, o que em si não foi uma dificuldade levando em consideração que um dos objetivos da metodologia é a de possibilitar o trabalho com diferentes conteúdos. Entretanto, no momento da implementação, foi possível refletir sobre a relevância dessa etapa, levando em consideração, principalmente, a vivência cultural e social de cada turma.

Fez-se necessário adaptar pontos da metodologia, levando em consideração o perfil de cada turma, a fim de transformar o conteúdo de maneira a facilitar a aprendizagem, se aproximando daquilo que Shulman (2014) entende como sendo a essência do ato de raciocinar pedagogicamente, a qual, segundo o autor, compreende “[...] aspectos do processo pelo qual se vai da compreensão pessoal à preparação da compreensão por outrem” (2014, p. 2017).

De maneira geral, as duas turmas apresentam perfis que se aproximam em diversos pontos, tais como: a boa interação com o professor, a participação efetiva nas atividades ou o nível cognitivo dos alunos, que oscila individualmente. Entretanto, a bagagem geográfica trazida pelos alunos é um fator que difere as turmas, fato esse que foi conferido durante a implementação da proposta metodológica e verificado pela análise do nível qualitativo das respostas apresentadas no Guia de Leitura da paisagem, como também durante as discussões. Contudo, como o foco da pesquisa não foi um estudo comparativo entre as turmas e sim a comprovação da eficiência da metodologia em diferentes vivências, os resultados obtidos em turmas distintas foram significativos para a pesquisa.

7.3 Implementação e análise dos resultados¹³

Por serem turmas de anos diferentes, os temas que embasaram a proposta metodológica também assim o foram. Para a Turma 1, o tema foi “As marcas da desigualdade social na paisagem”, pois naquele momento a professora Helena estava trabalhando o conteúdo acerca da desigualdade social no Brasil. Para a Turma 2, foi “A interferência humana na paisagem”, pois a professora Catarina estava trabalhando temas acerca da industrialização, o extrativismo e a agropecuária no país. Dessa maneira, além das perguntas que desenvolvem o entendimento acerca da paisagem enquanto conceito, outras foram adicionadas a fim de propiciar entendimento sobre o conteúdo, todavia, sempre relacionadas à leitura da paisagem, direta ou indiretamente.

Com base no objetivo principal de desenvolver uma proposta metodológica que, além da apreensão do conteúdo, propicie ao aluno o desenvolvimento do conceito científico de paisagem, como também acessar suas dimensões ocultas a fim de perceber seu “eu transformador” no ambiente, três principais hipóteses surgiram com intuito de verificar se o mesmo foi atingido. Tais hipóteses foram sintetizadas nas seguintes questões: 1. **Houve desenvolvimento do conceito espontâneo a fim de apreender o conceito científico?**; 2. **Os alunos acessam as dimensões ocultas da paisagem por intermédio da percepção?**; 3. **Os alunos se colocam como transformadores da paisagem?** Além dessas hipóteses principais, outras relacionadas às temáticas do conteúdo por turma também foram desenvolvidas, como pode ser conferido no quadro 5. Estas foram validadas ou refutadas por meio da análise das respostas dadas no Guia de Leitura da paisagem ao final de sua implementação.

Quadro 5: Hipóteses de verificação

Hipóteses de base comum	Hipóteses relacionadas às temáticas do conteúdo	
	Turma 1	Turma 2
1. Houve desenvolvimento do conceito espontâneo a fim de apreender o conceito científico? 2. Os alunos acessam as dimensões ocultas da	<ul style="list-style-type: none">• Percebe as marcas da desigualdade social na paisagem cotidiana?• Percebe a ligação entre as imagens 1 e 2 da análise indireta como desiguais?	<ul style="list-style-type: none">• Percebe a ação dos agentes sociais como transformadores da paisagem?

¹³ A fim de salvaguardar a confidencialidade, os nomes dos alunos foram substituídos por nomes fictícios, dessa maneira, pode-se preservar a imparcialidade frente aos dados coletados.

<p>paisagem por intermédio da percepção?</p> <p>3. Os alunos se colocam como transformadores da paisagem?</p>		
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Organizado pela autora

Para atingir o objetivo de validar ou refutar as hipóteses levantadas, primeiramente o material foi dividido em três tópicos, utilizando-se as subetapas da etapa de desenvolvimento, sendo elas: 1. **O aprofundamento conceitual**; 2. **A leitura indireta**; e 3. **A leitura direta**. Em seguida, estipularam-se categorias de análises de base comum aos dois temas, sendo elas respectivamente relacionadas às subetapas: 1. **Evolução conceitual**; 2. **Ligação entre os elementos observados, percepção subjetiva sobre aquilo que se observa e o eu como transformador**; 3. **Ligação entre os elementos observados, o acesso às dimensões ocultas e a passagem temporal**. Além dessas categorias, estipularam-se, também, categorias de análise específicas relacionadas às temáticas do conteúdo por turma, como pode ser visto na Quadro 6.

Quadro 6: Categorias de análise do conteúdo dos Guias de Leitura da paisagem

Hipóteses	Tópicos baseados nas subetapas de desenvolvimento	Tipo de categoria	Categorias de análise: Turma 1 Temática: “As marcas da desigualdade social na paisagem”	Categorias de análise: Turma 2 Temática: “A interferência humana na paisagem”
1. Houve desenvolvimento do conceito espontâneo a fim de apreender o conceito científico?	Aprofundamento conceitual	Comum às duas turmas	<ul style="list-style-type: none"> • Evolução conceitual 	
2. Os alunos acessam as dimensões ocultas da paisagem por intermédio da percepção? 3. Os alunos se colocam como transformadores da paisagem?	Leitura Indireta	Comum às duas turmas	<ul style="list-style-type: none"> • Ligação entre os elementos observados; • Percepção subjetiva sobre aquilo que se observa; • O eu como transformador. 	
		Específica a uma das turmas	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação das marcas da desigualdade social na paisagem; • Naturalidade ou percepção das marcas da desigualdade social na paisagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visão do homem e do tempo como modificadores.
	Leitura Direta	Comum às duas turmas	<ul style="list-style-type: none"> • Ligação entre os elementos observados; • Acesso às dimensões ocultas; • Passagem temporal. 	

		<p>Específica a uma das turmas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação das marcas da desigualdade social na paisagem; • Naturalização ou percepção das marcas da desigualdade social na paisagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção dos agentes sociais como transformadores da paisagem; • Visão dos prédios como sinal de modificação da paisagem (Verticalização); • Passagem temporal, visão de futuro.
--	--	------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Organizado pela autora

Além da análise das respostas dadas no Guia de Leitura da paisagem, levou-se em consideração, também, os desenhos feitos pelos alunos. Por meio deles, foi possível averiguar a hipótese acerca das dimensões ocultas da paisagem, pois, observando o nível de detalhamento dos mesmos, foi possível analisar aquilo que foi captado pelos alunos e expresso de outra maneira que não a escrita. Dessa maneira, por meio da análise das respostas, somada à análise dos desenhos e, ainda, às percepções da pesquisadora feitas durante a implementação da proposta metodológica, foi possível chegar aos resultados a serem apresentados a seguir.

7.3.1 Turma 1

Antes de a proposta metodológica ser efetivamente implementada, foram realizadas diversas reuniões em conjunto com a professora colaboradora a fim de alinhar a proposta à vivência real de sala de aula, além de decidir o conteúdo a ser trabalhado como também o cronograma e os objetivos a serem atingidos. Com o cronograma em mãos, foi possível dar início à implementação na etapa de desenvolvimento.

É importante pontuar, nesse momento, que nessa turma a análise foi realizada sobre 16 Guias das 25 amostras coletadas. Algumas amostras recolhidas não foram avaliadas porque apresentaram sérias dificuldades no quesito legibilidade e coerência textual e, em alguns casos, pela inexistência de respostas. Entretanto, as falas dos alunos em sala de aula, e também durante a expedição geográfica, foram levadas em conta no momento da análise.

A fim de observar o atual nível de abstração e possibilidade de generalização contidos na apreensão do conceito pelos alunos, que surge impregnado de experiências de uma forma ainda não-consciente (CAVALCANTI, 2005), e ter um ponto de partida para detectar o processo de “ascendência”, foi solicitado inicialmente que os alunos respondessem a seguinte questão: “Para você, o que é paisagem? ”, contida no Guia de Leitura da paisagem. Mediante

essas respostas, ao final da implementação, momento em que foi repetida a pergunta aos alunos, pode-se validar ou refutar a hipótese acerca da contribuição positiva dada à construção do conceito por meio da proposta metodológica.

Após, seguindo com o resgate teórico do conceito de paisagem, foi trabalhado o regime de visibilidade (GOMES, 2013) com os alunos mediante exercício da narração da paisagem (DE LA VEGA, 2016). A atividade teve como objetivo despertar o regime de significação contido nas paisagens cotidianas, pois, pensando a visibilidade como informante daquilo que pode ser considerado importante e o porquê dessa avaliação, se quis atingir a reflexão do aluno sobre o que se vê como também o que não se vê (GOMES, 2013).

Narrou-se um passeio por uma paisagem conhecida dos alunos (Apêndice C), bem próxima à escola onde estudam e, em seguida, lhes foi pedido que desenhassem aquela paisagem. Por meio da análise e interpretação dos desenhos (Figura 7), pode-se perceber que alguns dos alunos foram além daquilo que lhes foi narrado como, por exemplo, a aluna O, que representou o salão paroquial mesmo este não sendo citado na narração. Os alunos elegeram aquilo que lhes era mais importante para ser representado, o que corrobora as ideias de Gomes (2013) ao afirmar existir uma Geografia no olhar que, ao selecionar o que deve ser lembrado ou esquecido, realiza uma interpretação geográfica pautada em “[...] procedimentos regulares, que estabelecem socialmente aquilo que deve ser visto, as condições e os valores que devem ser julgados” (GOMES, 2013, p. 52). Ao realizar a atividade, o aluno pôde exercitar seu olhar geográfico, selecionando elementos que lhes são significativos cultural e socialmente.

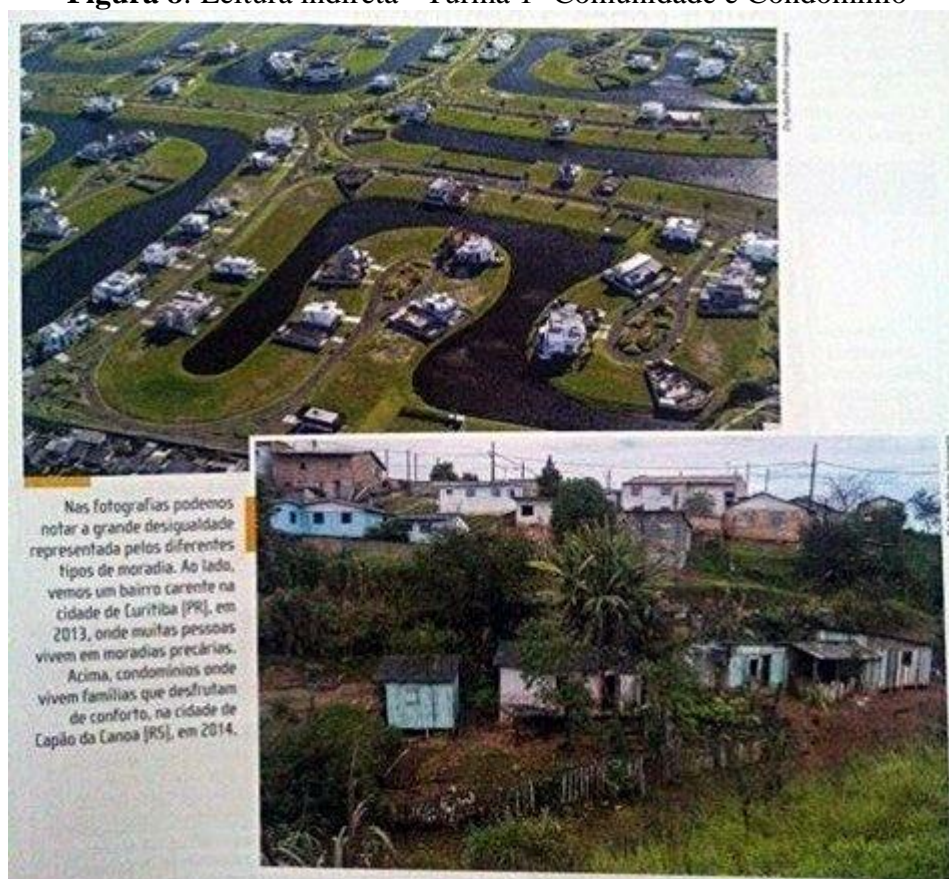
Figura 7: Desenhos produzidos pelos alunos – Turma 1



Fonte: Elaborada pela autora.

Em seguida, deu-se início à subetapa de leitura indireta da paisagem. Essa foi realizada por meio da análise de duas imagens (Figura 8) contidas no livro didático utilizado pela turma (ADAS; ADAS, 2015). A atividade teve como objetivo ambientar os alunos com a análise geográfica. Assim, guiados pela temática de estudo, os alunos refletiram sobre as marcas da desigualdade social contidas nas imagens com intuito de buscar as significações ocultas que as interligavam. Pautando-se na proposição de Monbeig (1954) de complexos geográficos, buscou-se, nesse momento, conduzir os alunos pelo caminho da reflexão das “parcelas apreciáveis” não visíveis, que se encontram implícitas nos elementos físicos e naturais que compõem as paisagens.

Figura 8: Leitura indireta - Turma 1- Comunidade e Condomínio



Fonte: Adas e Adas (2015)

Por meio das categorias de análise de conteúdo desenvolvidas (Quadro 6), pode-se testar as hipóteses do método de leitura indireta na paisagem contidas na proposta metodológica. Por meio das respostas dos alunos, buscou-se averiguar se quando eles pontuam os elementos que demonstram as marcas da desigualdade, eles percebem ou naturalizam a ligação que há entre elas, criada pelas relações sociais do complexo geográfico.

Pode-se perceber, pelas respostas dos alunos, que a maioria deles desenvolveu a capacidade de pontuar as marcas da desigualdade social na paisagem. Respostas como as da aluna Amanda: “na primeira foto, as casas são de madeira e, na outra, de tijolos”; “as casas do condomínio são planejadas, da comunidade não”; do Danilo: “muito lazer e casas de material no condomínio e, na comunidade, as casas são de madeira e têm pouco espaço”; da Elaine: “tem asfalto no condomínio e na comunidade não, eles moram no barranco”; do Gabriel; “não tem saneamento básico e as casas são de madeira [na comunidade]. Tem planejamento, as casas são de alvenaria e tem saneamento básico [no condomínio]”; e, finalmente, do Leandro: “nas casas de alvenaria tem lazer e privacidade. Nas casas de madeira não tem privacidade e tem pouco espaço” - frases que se repetiram entre as amostras analisadas.

Perguntados sobre o porquê da importância dada por eles ao espaço, ao lazer e à privacidade, os alunos diziam que principalmente a privacidade era uma coisa importante, pois, segundo a Beatriz, nas casas da comunidade, “se você abrir a porta já está dentro da casa do outro, não dá nem para ouvir uma música, enquanto lá no condomínio cada um tem um lago”, ou, no argumento da Olívia, “eles pegam os carros deles e vão pra qualquer lugar, o asfalto é bom. Ali na comunidade nem asfalto tem, é só barranco”.

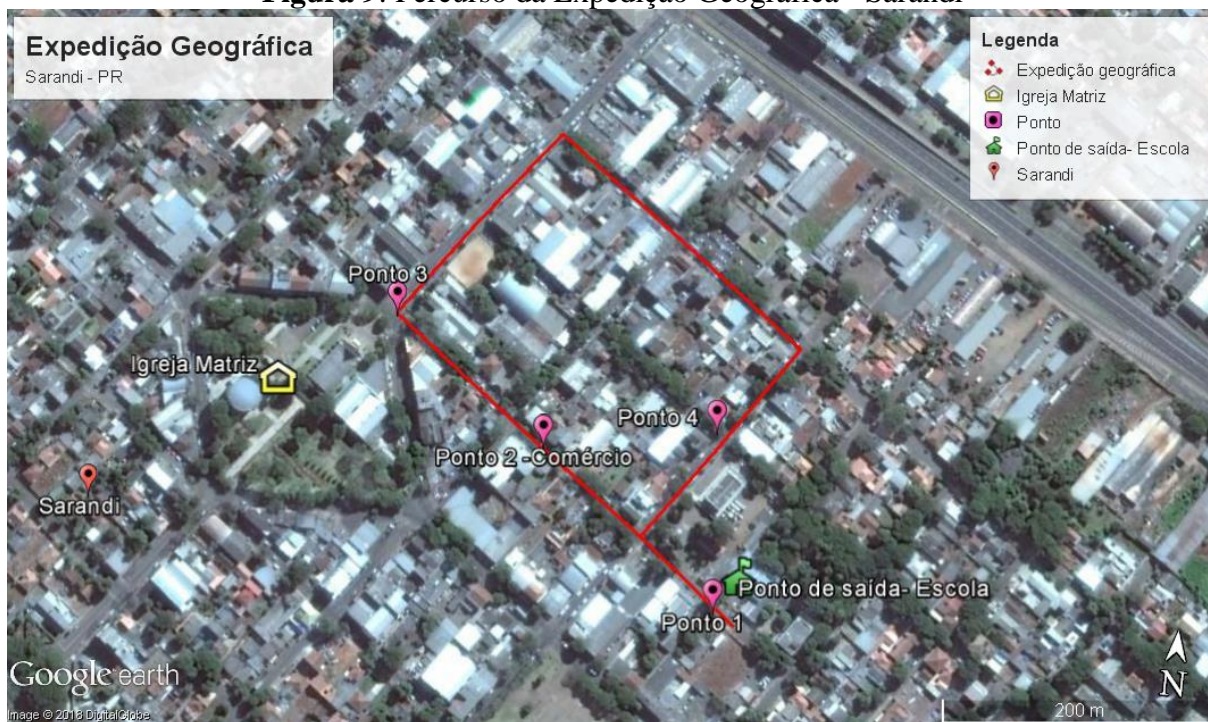
Por meio das conversas em sala no momento da atividade, pode-se perceber que os alunos observavam o quão desiguais eram os elementos que compunham as duas paisagens. Além disso, com os mesmos dados, foi possível identificar, com base na categoria de análise acerca da capacidade de percepção dos alunos, que eles não identificavam aquelas cenas como naturais. Entende-se, portanto, que os alunos acessaram as dimensões ocultas da paisagem e que isso só foi possível revisitando a tradição geográfica da observação munida pelo conceito, que é conhecimento teórico-científico da Geografia (LIBÂNEO, 2016), sendo possível ver além daquilo que estava exposto nos elementos físicos diretamente observáveis da paisagem.

Ademais, continuando a avaliação deste tópico, com base na categoria de análise do “eu transformador”, foi possível, por meio das respostas do Guia de Leitura relacionadas aos valores de projeção, estabelecer parâmetros sobre até onde os alunos se sentem transformadores do ambiente observado nas imagens. Respostas como as da Amanda: “deveria ter igualdade, dar uma boa condição [à população da comunidade] como na imagem do condomínio”; do Danilo: “construiria casas de alvenaria para todos na comunidade, mas não mudaria nada no condomínio, eles não precisam”; e da Elaine: “transformaria a comunidade porque eles sofrem, faria um loteamento para as pessoas da comunidade”; da Keila: “transformaria a comunidade com planejamento para ter igualdade social”, indicam esses parâmetros.

Pode-se perceber, portanto, que os alunos em sua maioria querem transformar a comunidade e veem a imagem do condomínio como meta a ser atingida. Dois alunos se destacaram nas respostas ao afirmarem: “sim, eu mudaria a paisagem de cima [condomínio], eu iria tirar 90% dela e iria fazer muitas coisas para a paisagem de baixo [comunidade]” (LEANDRO) ou, como afirma outro, “eu quebraria o muro envolta da paisagem de cima [condomínio] para os moradores que necessitam” (NATAN). Entende-se que esses perceberam com maior clareza o complexo geográfico que envolve as duas imagens, abstraindo a questão da distribuição de renda desigual. Entretanto, é importante levar em consideração que, mesmo com menos clareza, percebe-se que a maioria dos alunos aponta vontade de transformar a paisagem, mesmo que de início somente a comunidade. Dá-se essa importância, pois é sabido que em uma sala de aula verificam-se níveis de abstração diferentes para cada aluno.

Na aula seguinte, deu-se início à atividade de leitura direta da paisagem, a chamada Expedição Geográfica. Foram utilizadas duas aulas para investigar e explorar um percurso com quatro pontos de observação (Figura 9), realizando a análise em cada um deles.

Figura 9: Percurso da Expedição Geográfica - Sarandi



Fonte: Google Earth Pro

Nessa subetapa, buscou-se trabalhar com embasamento no conceito de educação na paisagem proposto por Busquets (2011). Por meio do ato de ir a campo e experimentar o meio, o aluno se coloca na presença do objeto de estudo, desenvolvendo seu olhar geográfico *in loco*. Durante o contato do mundo com ponto de vista (COLLOT, 2013), mediado pela educação na paisagem experimentada na Expedição Geográfica, alguns detalhes são perdidos devido a fatores que vão desde a posição do observador até as condições climáticas do dia; dessa maneira, a paisagem mantém uma face oculta que é preenchida pela percepção (COLLOT, 1990). No caso da presente atividade, buscou-se preencher essas lacunas por meio do raciocínio geográfico, embasado pelo conceito de paisagem que envolve toda a etapa de desenvolvimento da proposta metodológica, propiciando aos alunos o exercício de reflexão resguardado pelo embasamento teórico-científico.

As respostas dadas nos quatro pontos de observação foram analisadas em conjunto, levando em consideração as categorias de análise desenvolvidas (Quadro 6) e as observações realizadas em campo pela professora colaboradora e pela pesquisadora. Para isso, foram

utilizadas categorias de análise diferentes para a análise das subetapas de leitura direta e indireta da paisagem. Enquanto na análise da leitura indireta se ponderou sobre o “eu transformador” como um observador externo, na análise da leitura direta, a passagem temporal e o olhar conhecedor do ambiente ganham uma importância maior. Leva-se em consideração o trabalho com a paisagem do cotidiano fundamentado também nos pressupostos de Berque (1998), que coloca o ser humano como gerador e receptor da paisagem.

Buscou-se trabalhar o sentimento de pertencimento, baseado nos pressupostos de Castiglione (2011; 2012) acerca das paisagens cotidianas. Por meio dessa perspectiva, se fez possível analisar paisagens conhecidas dos alunos que, por vezes, acabam sendo naturalizadas pelo contato rotineiro, exercitando o olhar crítico e investigativo como apontado por Lopes e Pontuschka (2009). Além disso, buscou-se, mediante apropriação dessas paisagens, gerar curiosidade sobre essa aparente naturalidade, fundamentando-se naquilo que acredita Busquets (2011), a fim de desvelar a complexa relação entre o sujeito e a paisagem cotidiana dentro da passagem temporal vivida por eles.

Nos quatro pontos de observação, foi possível observar diferentes marcas da desigualdade social. No ponto 1 (Figuras 10 e 11), por exemplo, que se localiza em frente ao colégio, há um grande terreno vazio e, ao lado dele, outro com mais de uma casa construída. Conversando sobre a temática da especulação imobiliária, foi perguntado aos alunos o que eles pensavam daquela situação e foi pedido que respondessem, em seus Guias, o que eles acreditavam que mudaria naquela paisagem. Em resposta, Amanda afirmou: “terá casas bonitas no terreno” e outros comentários surgiram, como por exemplo: “vão construir um grande mercado” ou “acho que vai ter [sic] um prédio bem grande”. Nesse momento, foi possível trabalhar o conteúdo acerca da especulação imobiliária que está contida no tema da desigualdade social com um exemplo da realidade dos alunos se utilizando de uma paisagem conhecida.

Além disso, outro ponto observado pelos alunos está relacionado à percepção sobre sua realidade, pois, na maioria das respostas coletadas do Guia, os alunos pontuaram que mudariam a altura do muro das casas daquela região. Como visto nas respostas do Carlos: “eu subiria o muro das casas”; do Danilo: “subiria o muro, está muito baixo”; ou da Iara: “os muros são baixos demais, eu subiria eles”. Os alunos demonstram, deste modo, a preocupação com a segurança das pessoas que ali residem, o que corrobora os pressupostos de Castiglioni (2011; 2012) sobre o sentimento de responsabilidade e consciência despertado por meio do trabalho com a paisagem cotidiana.

Figura 10: Turma 1- Ponto 1 – Frente do colégio



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 11: Turma 1 - Ponto 1 - Especulação imobiliária



Fonte: Elaborada pela autora

No ponto de observação 2 (Figura 12), a paisagem era um pouco diferente daquilo que foi visto no ponto 1, mesmo que com alguns imóveis residenciais; a partir desse ponto, é possível observar mais imóveis comerciais. A parada foi feita em frente a um estabelecimento comercial que está situado naquele mesmo local há mais de 15 anos. Dessa maneira, foi possível fazer perguntas ao proprietário sobre as mudanças verificadas na paisagem ao longo da passagem temporal.

Figura 12: Turma 1 - Ponto 2 - Mudança na paisagem (Comércio)



Fonte: Elaborada pela autora

Perguntados sobre qual a ligação entre os elementos dessa paisagem, os alunos pontuaram ver ligação entre a rua e o comércio, como mostram as respostas do João: “a avenida e o comércio tem ligação, pois a avenida é central”; da Fabiana: “é o comércio que movimenta a avenida”; e da Olívia: “o comércio fica perto da rua principal”. Segundo os alunos, ali há um tráfego maior de veículos se comparado ao ponto de observação anterior, em frente ao colégio, e que isso se deve pela atividade do comércio que movimenta aquelas ruas.

Nesse ponto, puderam ser trabalhadas as dimensões ocultas da paisagem representadas pelos complexos geográficos de Monbeig (1954), vistos na relação entre o comércio e a movimentação de veículos nas ruas e avenidas centrais. Os alunos analisaram em conjunto,

neste momento, os elementos objetivos e subjetivos daquela paisagem - aquilo que se vê e aquilo que se interpreta baseado em suas representações culturais e sociais (BESSE, 2014).

Além dessa interpretação, os alunos analisaram a passagem temporal com base naquilo que viram no asfalto (Figura 13). Em um espaço próximo à calçada, pode-se observar que, por baixo do pavimento asfáltico, existia um tipo de revestimento diferente feito com paralelepípedos. A partir dessa observação, alguns alunos pontuaram que nas ruas de suas casas, mais afastadas do centro da cidade, esse tipo revestimento ainda era encontrado.

Figura 13: Turma 1 - Ponto 2 - Passagem temporal



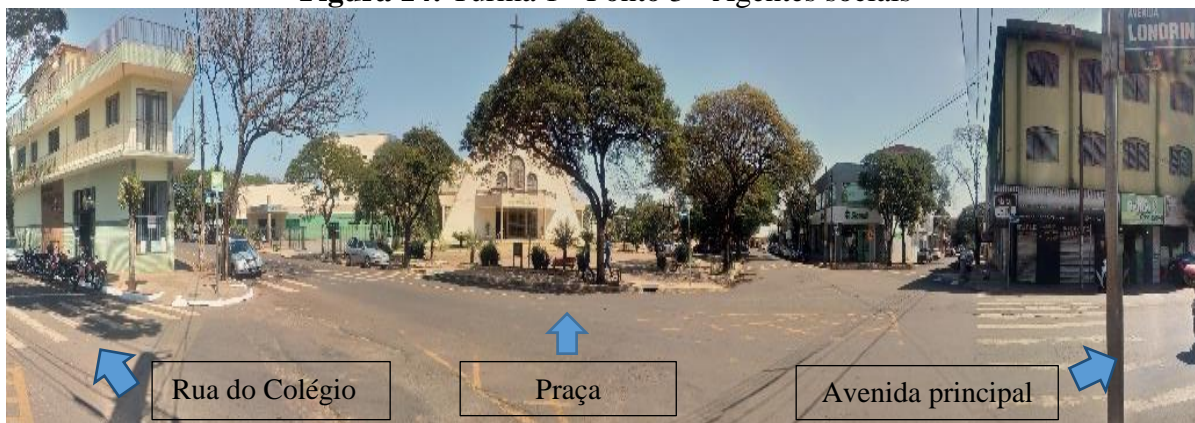
Fonte: Elaborada pela autora

Observando aquele vestígio do passado, com a intenção de entender o presente (BUSQUETS, 2011), a professora, a fim de despertar ainda mais a curiosidade dos alunos, pediu que eles apresentassem hipóteses acerca do porquê de os bairros mais afastados do centro ainda apresentarem aquele tipo de pavimento, o que instigou os alunos a pensarem sobre o assunto e, prontamente, responderem que aquilo acontecia porque, para eles, somente o centro era valorizado e os bairros, esquecidos. Essa reflexão teve influência nas respostas dos alunos à questão sobre o que eles gostariam que fosse mudado nas paisagens observadas. Afirmações como as do Pedro: “eu mudaria o asfalto e plantaria mais árvores”, ou da Maria: “eu mudaria o calçamento e o asfalto”, “melhoraria o calçamento e o asfalto”, por exemplo, foram frequentes.

No ponto de observação 3, se localiza a intersecção da rua da escola com a avenida principal da cidade (Figura 14), que concentra a maior parte do comércio local, além de um ponto de referência muito importante, a praça principal. Nesse ponto, houve tentativa de se

trabalhar dois temas: o primeiro, relacionado à temática de estudo, manteve o foco nos agentes sociais que fazem e refazem a paisagem estudada e, o segundo, está relacionado à capacidade de generalização que aquela paisagem desperta nos alunos.

Figura 14: Turma 1 - Ponto 3 - Agentes sociais



Fonte: Elaborada pela autora

Por meio do estudo dessa paisagem, foi possível analisar os agentes sociais que a fazem e refazem, levando em consideração a temática da desigualdade social (Figuras 15 e 16). Quando analisadas as respostas sobre os agentes envolvidos na transformação da praça, as instituições religiosas, em primeiro, e os grupos sociais excluídos, em segundo, foram os agentes que, combinados, aparecerem um maior número de vezes, o que demonstra que, mesmo entendendo que um elemento específico daquela paisagem tenha a religião como símbolo expoente, a vida que movimenta aquela paisagem demonstra uma marca da desigualdade social. Os alunos relataram que grupos de pessoas em situação de rua habitam aquela praça com frequência, grupos estes que transformam a paisagem e que não estão relacionados diretamente ao símbolo ali presente.

Figura 15: Turma 1 - Ponto 3 - Praça



Fonte: Elaborada pela autora

Olhando para o outro lado da rua, outra interpretação pôde ser feita, pois ali os agentes que fazem e refazem a paisagem são outros (Figura 15). Por meio dessa interpretação, foi possível reafirmar a apropriação da paisagem cotidiana (BUSQUETS, 2011) por parte dos alunos, pois observa-se que os mesmos percebem os pontos que requerem maior atenção do poder público. Dessa maneira, mediados pelos conceitos da disciplina, eles se desenvolvem enquanto cidadãos críticos.

Figura 16: Turma 1 - Ponto 3 - Avenida principal



Fonte: Elaborada pela autora

Entende-se ser possível fazer tal ponderação por meio do confronto entre as respostas às perguntas sobre quais elementos compunham aquela paisagem e sobre quais agentes sociais eram responsáveis por eles. Encontraram-se respostas como as do Carlos: “o calçamento não é acessível e as lixeiras estão cheias” e que, quando perguntado sobre os agentes sociais responsáveis, este afirmou serem o poder público e a comunidade; e da Keila, que disse: “a sinalização não é boa e tem esgoto a céu aberto”, a qual também ressaltou serem o poder público e a própria comunidade os responsáveis pela situação.

Além disso, outro ponto que foi explorado, por meio dessa paisagem, foi a questão da generalização de elementos e a influência de diversas escalas (SAUER, 1998). Em sua maioria, o comércio existente naquela rua é de franquias; são redes comerciais de outras cidades ou estados que venderam os direitos aos proprietários para que estes utilizassem suas marcas. Dessa maneira, os alunos tiveram contato com diversas escalas geográficas organizadas e relacionadas a outras diversas, o que lhes propicia o desenvolvimento da generalização dos elementos da paisagem - ponto de grande importância no estudo do conceito.

Esse processo corrobora, também, os preceitos de Cavalcanti (2013) sobre o desenvolvimento de conceitos, pois, por meio da representação mental de um objeto, nesse caso as franquias, o aluno pode aprimorar a generalização das experiências vividas no mundo real. Assim, lhes será proporcionada bagagem geográfica para agirem reflexivamente no encontro de paisagens que remetam àquele mesmo conceito em diferentes lugares.

O quarto e último ponto de observação se localiza em uma rua mais próxima ao colégio (Figura 17), o que faz com que o arranjo paisagístico seja mais parecido com aquilo que foi visto no ponto 1 do que nos pontos 2 e 3. Voltou-se à predominância de imóveis residenciais e imóveis comerciais menores e a vida que anima aquela paisagem tornou-se, novamente, menos agitada se comparada à paisagem da avenida central.

Figura 17: Turma 1 - Ponto 4 – Rua atrás do colégio



Fonte: Elaborada pela autora

Nesse ponto, pode-se trabalhar, novamente, o pertencimento relacionado à cidadania dos alunos. Dessa maneira, eles pontuaram aquilo que viram, demonstraram percepção sobre os pontos de possível melhoria das ruas do entorno do colégio (CAVALCANTI, 2013) e, mais uma vez, colocaram o poder público e a comunidade como responsáveis ativos por ela, além de apontarem aquilo que eles gostariam de mudar. Dois pontos foram citados na maioria dos Guias, sendo um deles a questão da coleta seletiva do lixo (Figura 18) e, o outro, sobre o escoamento da enxurrada que, pelo entupimento das bocas de lobo, ocorre de maneira inadequada causando frequentemente transtornos aos moradores da cidade (Figura19).

Figura 18: Turma 1 - Ponto 4 - Lixeiras



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 19: Turma 1 - Ponto 4 - Bocas de lobo entupidas



Fonte: Elaborada pela autora

Nota-se que os alunos identificaram as marcas da desigualdade social nessa paisagem, pois, quando a professora perguntou sobre o serviço básico de coleta seletiva e sobre a situação das calçadas e bueiros em seus bairros, puderam constatar, comparativamente, sua precariedade e que, portanto, a qualidade desse serviço público está longe de ser a ideal. Essa comprovação pôde ser feita por meio da análise das falas coletadas em campo, nas quais os alunos apontaram que alguns bairros na cidade são privilegiados nesse aspecto, enquanto outros sofrem com o abandono, e também nas respostas às perguntas relacionadas à função futura nos Guias de Leitura da paisagem sobre este ponto. Algumas respostas são frequentes durante a análise como,

por exemplo, as do Natan: “eu colocaria mais lixeira e arrumaria os bueiros”; da Maria: “colocaria coleta seletiva no bairro e arrumaria os bueiros e as calçadas”; ou do João: “eu construiria esgoto e colocaria coleta seletiva”. Pode-se depreender, portanto, que a mediação do conceito e o exercício de habilidades a eles relacionadas, tais como a observação, descrição, comparação, entre outras, proporcionou aos alunos o refinamento do seu olhar sobre a paisagem da cidade onde vivem, aumentando seu poder de discernir, de criticar, de reivindicar e de agir.

Como mencionado, com intuito de verificar se houve desenvolvimento da apreensão do conceito espontâneo de paisagem por meio da proposta metodológica, a pergunta: “Para você, o que é paisagem?” foi refeita e os resultados podem ser observados no quadro 7 a seguir:

Quadro 7: Análise da evolução conceitual - Turma 1

Aluno (a)	Resposta no início da implementação	Resposta no final da implementação
Amanda	“A paisagem é um lugar bonito que você pode tirar uma foto, sem sujeira, sem odor”.	“Paisagem são coisas naturais e modificadas, tipo casas e também tudo que você olha e sente o cheiro”.
Carlos	“Uma vista bonita é um lugar bonito”.	“Paisagem é o que a gente vê e o que todos podem ver. Pode ser bonito e também feio, destruído, ter desigualdade social e ter vários tipos de coisas em um só lugar, boas e ruins”.
Hélio	“Paisagem pra mim é um bosque de árvores, belas casas e um riacho”.	“Paisagem não é só aquilo que é bonito, não é só aquilo que a gente vê, é o que sentimos e o que refletimos”.
Leandro	“Para mim a paisagem é um lugar bonito cheio de flores”.	“Paisagem é algo que você vê e sente, mas não só aquilo que você gosta. É como uma rua com animais, flores, fumaça, carros, juntando tudo se forma a paisagem”.
Pedro	“Tudo aquilo que é bonito, a natureza, porque foi Deus que deu”.	“Uma coisa que a gente pode ver, sentir e ouvir, diretamente ou indiretamente”.
Olívia	“É onde nós podemos apreciar uma paisagem e natureza”.	“Paisagem pode ser vista de duas formas: indireta, pelas fotografias, um quadro; e direta: aquela que estamos presenciando e vendo a olho nu. Resumindo: tudo que vemos, sentimos, ouvimos em uma determinada região”.

Elaborado pela autora

Portanto, pela análise das respostas dadas nessa questão, bem como nos demais dados apresentados, nota-se que a proposta metodológica contribuiu para o desenvolvimento da

compreensão do conceito de paisagem pelos alunos, permitindo a superação de aspectos que remetem a sua mera apreensão espontânea como, por exemplo, a associação do conceito de paisagem à beleza cênica de um determinado lugar, e à apropriação de seu caráter científico. A proposta metodológica mostrou-se, assim, uma excelente ferramenta de ensino para essa turma e perfeitamente viável à implementação sob o foco dessa temática.

Ainda que se tenham identificado limitações, considera-se que o conjunto das atividades que compõe a metodologia revelou-se adequado ao processo de ensino e aprendizagem, pois, por meio dessas atividades, foi possível proporcionar aos alunos o exercício da observação, descrição e reflexão de sua vivência. Esse exercício, quando organizado a partir da articulação dos saberes geográficos com os saberes pedagógicos, caracteriza a didática da geografia (SACRAMENTO, 2012), sendo este o objetivo maior no desenvolvimento da proposta metodológica.

Pode-se perceber, ainda, que os conhecimentos advindos das práticas da professora colaboradora, o chamado CPG (LOPES; PONTUSCHKA, 2015), auxiliaram em todas as etapas da proposta, pois, por meio do acervo pedagógico desenvolvido por ela, foi possível adaptar os procedimentos metodológicos a fim de obter melhores resultados, favorecendo a apreensão do conteúdo por parte do aluno.

7.3.2 Turma 2

Seguindo o mesmo caminho metodológico da Turma 1, na Turma 2 o trabalho teve início antes mesmo de entrar em sala. Foram feitas reuniões com a professora Catarina e a coordenação pedagógica da escola a fim de alinhar os cronogramas e organizar as autorizações. Depois disso, entrou-se em sala, primeiramente, para a observação e, em seguida, para dar início à implementação.

O primeiro passo foi pedir aos alunos que escrevessem aquilo que entendiam por paisagem para que, como na Turma 1, se pudesse observar o nível de abstração da compreensão atual do conceito, possibilitando, ao final da implementação, quando essa questão fosse novamente apresentada, validar ou refutar a hipótese acerca de seu desenvolvimento por intermédio da metodologia. Após essa atividade, os alunos tiveram um aprofundamento conceitual, podendo resgatar teoricamente os preceitos da Ciência Geográfica e refazer, à sua maneira, o percurso investigativo que originou aquele conceito (LIBÂNEO, 2016).

Em seguida, deu-se início à atividade de narração (Apêndice D), tendo como base novamente os regimes de visibilidade propostos por Gomes (2013). Para realizar essa atividade,

foi utilizado, semelhantemente ao que foi realizado na turma 1, o relato de um passeio por uma paisagem de uma avenida conhecida pelos alunos próxima à escola (Apêndice C) e, por fim, foi solicitado aos alunos que desenhasssem aquilo que ouviram. O que se esperou dessa atividade foi que os alunos pudessem expressar, via desenho, aquilo que lhes era mais significativo naquela paisagem, exercitando seu olhar geográfico sobre sua própria vivência (LOPES; PONTUSCHKA, 2009).

Por meio da análise dos desenhos (Figura 20), pode-se perceber que os alunos foram além daquilo que escutaram, pois o Parque do Ingá, por exemplo, não apareceu na narração, mas foi representado pela maioria dos alunos. Cada um apresentou um ponto de vista sobre a mesma avenida, cada um demonstrou ter afinidade com uma faceta daquela paisagem, dando-lhe um sentido próprio, o que confirma aquilo que é apresentado por Collot (1990) sobre a reabilitação do ponto de vista, sendo que é por meio dela que cada aluno constrói e organiza seus dados sensoriais, desenvolvendo uma interpretação única, característica da percepção.

Figura 20: Desenhos produzidos pelos alunos - Turma 2



Fonte: Elaborada pela autora

Diferentemente da Turma 1, na Turma 2 o trabalho de leitura indireta teve como foco a análise da passagem temporal da paisagem de um mesmo lugar em diferentes momentos históricos. O intuito foi o de atender a demanda da temática a ser trabalhada com a turma - a de propiciar aos alunos a investigação sobre a interferência humana em sua paisagem cotidiana.

Pode-se analisar a evolução da paisagem desse lugar através do tempo por meio de imagens dos anos de 1948 (Figura 21), 1975 (Figura 22) e 1989 (Figura 23) de um mesmo ponto de uma avenida conhecida pelos alunos, o qual, desde 1989 até os dias atuais, abriga o shopping

Avenida Center (Figura 23). No passado, esse ponto já abrigou o prédio do Horto Mercado¹⁴ (Figura 22) que, inicialmente, teria sido destinado à construção do Mercado Público Municipal de Maringá (Figura 21), porém não chegou a ser terminado.

Esse tipo de atividade, muito presente nos procedimentos de pesquisa, bem como nas práticas de ensino em Geografia – poderíamos dizer, com fortes vínculos com a tradição da análise geográfica –, permite ao aluno, pela observação, descrição e comparação, identificar as mudanças que ao longo do tempo ocorreram na paisagem e, deste modo, vale sublinhar, alcançar o objetivo da atividade: oportunizar aos alunos a investigação da interferência humana em sua paisagem cotidiana.

Figura 21: Leitura indireta - Turma 2 - Maringá, 1948



Fonte: www.maringahistorica.com.br

Figura 22: Leitura indireta - Turma 2 - Maringá, 1975



Fonte: www.maringahistorica.com.br

¹⁴ Na época, mantido pela Companhia Brasileira de Alimentos (COBAL/CEASA).

Figura 23: Leitura indireta - Turma 2 - Maringá, 1989



Fonte: www.maringahistorica.com.br

Destarte, por intermédio das categorias de análise relacionadas à leitura indireta da Turma 2 (Quadro 6), buscou-se, pelas respostas dos alunos, analisar se os mesmos perceberiam a ligação entre os elementos das três imagens construindo um pensamento temporal, se tinham para si a visão do homem como transformador daquela paisagem e se se viam como modificadores daquele meio, levando em consideração ser uma paisagem cotidiana.

Quando foram solicitados a pensar sobre a ligação entre os elementos constituintes da paisagem, os alunos, em sua maioria, citaram as palavras: “tempo”, “lugar” e “paisagem”. Afirmações como as do Marcos: “os elementos estão no mesmo lugar, com o tempo mudou a paisagem”; do Eliton: “o tempo é a ligação, todos os elementos foram modificados através dele, até as árvores”; do Iran: “os elementos estão tudo [sic] no mesmo lugar, só que com o tempo foi se modificando a paisagem”; e do Fernando: “é o mesmo lugar, todos eles foram modificados pelo tempo”, entre outras, demonstram os arranjos das respostas que apresentam a mesma essência.

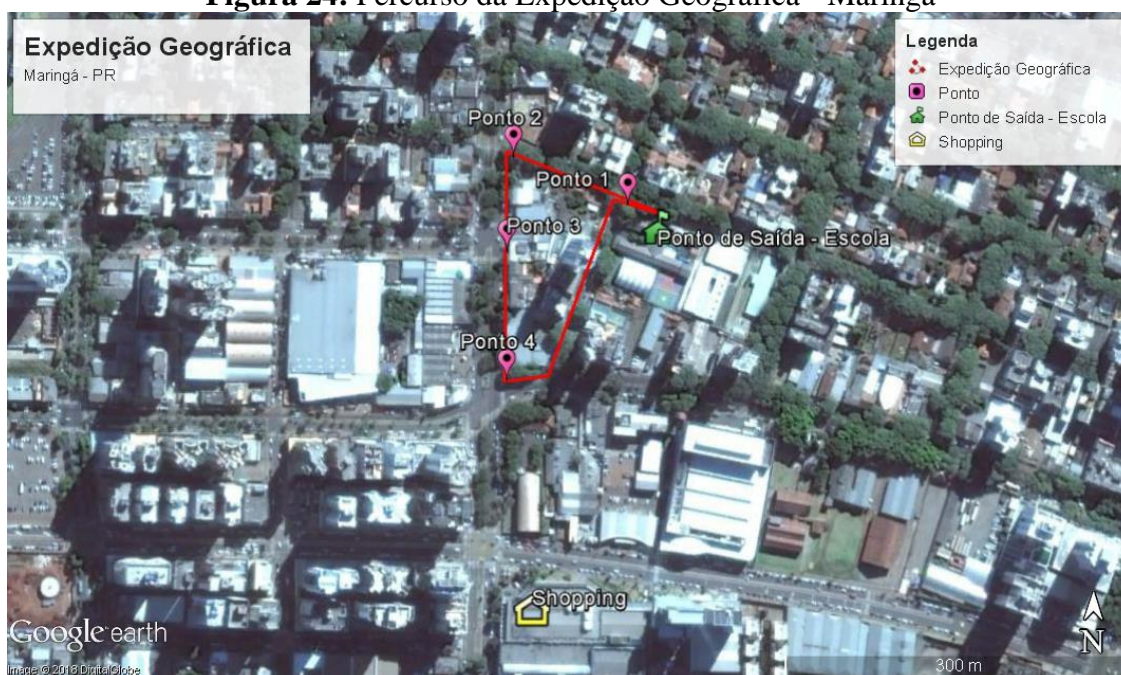
Da mesma maneira, quando solicitados a responder sobre os agentes sociais produtores das paisagens, as respostas foram, em sua maioria, “Comércio”, “poder público” e “comunidade em geral”, nessa ordem, como pode ser observado pelas afirmações do Marcos: “comércio, indústria, poder público, comunidade em geral, só não a religião e os grupos sociais excluídos”; da Gabriela “o homem, comércio, poder público, comunidade em geral”; da Janaine “o comércio mexeu na paisagem, o poder público também e as pessoas”, entre outras.

Pode-se interpretar pelas respostas que os alunos perceberam que as três imagens representam a transformação da paisagem de um mesmo lugar em diferentes momentos históricos e que essa transformação não se deu de maneira natural, mas sim por meio de uma intenção humana.

É possível afirmar que a compreensão por parte dos alunos só foi possível porque eles acionaram, no decorrer da análise, as dimensões ocultas da paisagem por meio da interpretação dos elementos objetivos, o que comprova as palavras de Santos (2008) quando este assevera que por meio do estudo da paisagem é possível enxergar as heranças que representam o entrelaçamento da relação social e cultural sobre a natureza. No caso da presente análise especificamente, quando se pensa ainda na questão socioeconômica, também citada por Santos (1989), força motriz da intenção humana, percebe-se que a mesma evoluiu desde a primeira imagem, impulsionada principalmente pelo interesse da atividade comercial.

Na aula seguinte, foi feita a Expedição Geográfica. Foi utilizada uma aula para percorrer 4 pontos de observação (Figura 24). Por se tratar de uma avenida central, a verticalização é intensa, portanto, com base na teoria de Santos (1988) acerca das mutações funcionais e estruturais, foi possível ler essa paisagem. E, além disso, novamente por intermédio da educação na paisagem (BUSQUETS, 2011), buscou-se trabalhar o raciocínio geográfico, incentivando a reflexão crítica daquilo que foi visto.

Figura 24: Percurso da Expedição Geográfica - Maringá



Fonte: Google Earth Pro

Salvo as categorias comuns aos dois temas, as respostas foram analisadas com base nas categorias específicas da temática de estudo dessa turma (Quadro 6). Por se tratar de uma paisagem de região urbana central, utilizou-se o conteúdo da verticalização como aporte, embasando-se nas teorias de Santos (1988; 2008). As respostas foram primeiramente analisadas

ponto a ponto e, em seguida, em conjunto para que fosse possível explorá-las em um panorama mais amplo.

O primeiro ponto de observação se localiza na esquina da escola (Figuras 25 e 26), onde foi possível observar diversos prédios e uma movimentação diferenciada de automóveis. Perguntados sobre a quantidade de prédios, os alunos puderam contar mais de doze e na pergunta do Guia de Leitura da paisagem sobre o porquê daquele número, foram frequentes respostas como as do Bernardo: “tem muitos prédios, pois é região do centro”; da Camila: “muitos prédios porque as pessoas gostam de morar perto de tudo”; da Daniela: “tem mais de 12 prédios porque é um bairro perto do centro”. Entende-se, portanto, que os alunos, ao analisarem os elementos objetivos (prédios e ruas), puderam perceber a ligação subjetiva que existe nas relações sociais ali inseridas, sendo capazes de enxergar a intencionalidade arraigada nos elementos justapostos daquela paisagem, suas ações e interações (MONBEIG, 1954). Ao propiciar ao aluno essa reflexão, ele é transformado geograficamente.

Figura 25: Turma 2 - Ponto 1 - Esquina da escola



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 26: Turma 2 - Ponto 1 - Esquina da escola



Fonte: Elaborada pela autora

O ponto de observação 2 se diferencia do primeiro ponto por se localizar na intersecção entre a rua onde se situa a escola e a avenida que foi objeto da narração da paisagem (Figura 27). Nela se localiza um maior número de imóveis comerciais, entretanto, o número de imóveis residenciais também aumenta e, a partir dali, os alunos puderam contar um maior número de prédios.

Por meio desses apontamentos e fundamentados pela teoria de Sauer (1998) acerca da morfologia das paisagens culturais, procurou-se explicar as marcas do homem na paisagem por meio de suas obras, pensando os fenômenos de densidade populacional influenciados diretamente pela cultura ou culturas. Essa teoria e a teoria de Santos (1988; 2008) serviram como base para refletir com os alunos sobre o porquê de as paisagens centrais concentrarem, normalmente, um maior número de prédios e comércios.

Figura 27: Turma 2 - Ponto 2 - Esquina da avenida



Fonte: Elaborada pela autora

Ficou evidenciada, na análise das respostas dadas pelos alunos, a ampliação da capacidade de compreensão da importância da avenida para o desenvolvimento e atual configuração paisagística daquela região. Foram frequentes respostas como as do Heron: “a avenida é o principal elemento dessa paisagem, pois a paisagem se desenvolve em função dela”; da Juliana: “os elementos estão na mesma avenida, formam um conjunto”; da Gabriela: “tem muitos prédios nessa avenida para as pessoas morar e muito comércio para essas pessoas comprar [sic]”. A partir desses excertos, é possível deduzir que os alunos perceberam a conexão existente entre as formas que compõem a paisagem observada, além de notarem ela funciona integradamente, não sendo a simples soma de elementos geográficos dispersos no ambiente. É nesta perspectiva que se pode compreender a afirmação da Juliana: “os elementos estão na mesma avenida, formam um conjunto”. Pelo desenvolvimento de um olhar mais apto, pode-se dizer, teoricamente informado, que a referida avenida deixa de ser uma via que simplesmente conduz o transeunte de um lugar para outro, um mero ponto de passagem, e passa a compor a paisagem.

Portanto, entendeu-se que os alunos compreenderam a ligação entre os elementos e enxergaram as modificações como uma marca da interferência humana, conscientes de que a sociedade, ao mesmo tempo, produz e recebe as representações observadas naquela paisagem

(BERQUE, 1998). Da mesma maneira que as transformações são causadas pela ação humana, o homem percebe essa ação, suas relações e intensões.

Os pontos de observação 3 e 4 (Figuras 28 e 29) se localizam na mesma avenida e mantêm o mesmo conjunto de elementos do ponto anterior. Entretanto, além das observações relacionadas à densidade de prédios e comércios que caracteriza a paisagem, outro aspecto chamou a atenção ao analisar as respostas: as considerações dos alunos sobre as possíveis transformações da paisagem no futuro.

Figura 28: Turma 2 - Ponto 3 - Verticalização



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 29: Turma 2 - Ponto 4 - Verticalização



Fonte: Elaborada pela autora

Nesse sentido, perguntados sobre como eles achavam que aquela paisagem estaria no futuro, foram recorrentes respostas como as da Renata: “mais prédios e mais árvores”; da Daniela: “mais prédios e mais comércio”; do Heron: “irá ter mais prédios, mais comércio e vai ser bem mais avançada a tecnologia”; da Janaine: “vão construir mais prédios”; do aluno Evandro “construiria mais um shopping e mais prédios”; da Juliana: “mais comércio, mais casas e prédios”. Como na teoria de Santos (1988), os alunos observaram as relações socioeconômicas implícitas ao complexo geográfico daquela paisagem, pensando nas

mudanças estruturais que virão, pois onde existem muitos prédios, conseqüentemente, em um futuro próximo, mais prédios serão construídos.

É válido supor que o conhecimento teórico-científico desenvolvido pelos alunos por meio dessa atividade se assemelha, nas devidas proporções, à teoria proposta por Santos (1988). Ou seja, isso só foi possível devido ao processo no qual, refazendo um percurso investigativo específico da ciência, a atividade cognitiva empregada pelo autor para leitura da paisagem foi equivalente à atividade desempenhada pelos alunos (LIBÂNEO, 2016). Entende-se, deste modo, que essa atividade somente atingiu seu objetivo porque considerou didaticamente o conhecimento teórico particular da ciência geográfica, auxiliando no desenvolvimento do aluno e transformando a maneira como ele enxergará o mundo dali em diante.

Com intuito de verificar a evolução da compreensão do conceito de paisagem espontâneo dos alunos, ao final da implementação foi repetida a questão: “Para você, o que é paisagem?”. Os resultados podem ser conferidos no quadro a seguir:

Quadro 8: Análise da evolução conceitual - Turma 2

Aluno (a)	Resposta no início da implementação	Resposta no final da implementação
Alice	“Paisagem bonita”	“Cheiro, cores, sentimentos, movimento”
Camila	“Lugar bonito”	“Não somente o que se vê, mas sentimentos e sons”
Fernando	“Aquilo que vemos”	“Aquilo que vemos, tocamos e sentimos, elementos físicos, sentimentos, odores, modificados pelo tempo”
Heron	“Onde tem elementos físicos”	“Um lugar onde tem elementos físicos e também contenha sentimentos através do tempo”
Iran	“Um lugar natural (cachoeiras, etc.)”	“Aquilo que vemos e sentimos, não apenas por elementos físicos, cheiros, sentimentos e movimento também”
Janaine	“É um espaço local”	“Lugar que vemos e sentimos, não somente elementos físicos, mas cores movimento e tempo”
Liana	“A imagem de um ambiente”	“Aquilo se vê e se sente, ela é refletida por suas cores, odores e movimento”
Maurício	“Aquilo que olhamos”	“Não é só elementos físicos, mas o que interpretamos”
Raiane	“Uma vista bonita ou feia”	“Ela tem movimento, feita pela natureza ou não, o que vemos e sentimos”

Elaborado pela autora

Observa-se, na análise das respostas dos alunos, que, inicialmente, uma percepção mais espontânea do conceito, marcada pelo entendimento veiculado ordinariamente pelo “senso comum”, os fazem relacioná-lo – como se viu também na análise das falas dos alunos da turma 1 – à beleza cênica de um determinado lugar, cujo órgão do sentido fundamental, senão exclusivo em sua apreensão, é a visão. Tem-se, neste caso, uma situação na qual o estudante, tal qual o geógrafo alvo da crítica de Monbeig (1954), satisfaz-se em ser uma “excelente máquina fotográfica”, valorizando a simples descrição da paisagem, em prejuízo da análise do processo de sua constituição.

Observou-se, em contrapartida, que a intervenção pedagógica proposta pela metodologia de leitura da paisagem permitiu que alunos ampliassem sua compreensão inicial, incorporando à análise aspectos antes “invisíveis”, não considerados ou ignorados. Nota-se, na fala dos alunos, que estes não rejeitam a importância da visão para a leitura da paisagem – o “olhar”, como ponto de partida, permanece –, mas vão além, fazendo referências ao olfato, à audição, ao tato e, remetendo a aspectos relacionados à apreensão subjetiva das paisagens, os sentimentos e as emoções. O “regime da visibilidade” ordinário e cotidiano é assim, enriquecido por um olhar mais atento e refinado; mais especificamente, o olhar é agora conduzido ou governado pela teoria geográfica.

Destacou-se uma apreensão mais subjetiva da paisagem sem, entretanto, desconsiderar seus aspectos objetivos. Dessa maneira, defende-se que, para além de uma relação de exterioridade, a presença das palavras “sentimentos” e “movimento” indicam uma modificação no modo como os alunos compreendem e se relacionam com a paisagem. Pode-se imaginar que a presença de expressões, tais como “cores”, “movimentos”, “sentimentos”, pode ser a simples repetição de palavras utilizadas pela professora e pela pesquisadora durante as atividades de implementação. Entretanto, compreendidas em seu conjunto, e relacionadas com a proposta metodológica como um todo, percebe-se que a utilização dessas palavras foi a maneira encontrada pelos alunos de expressarem suas percepções sobre as relações humanas geradoras daquela paisagem, não sendo utilizadas como um simples verbalismo, mas sim como expressão da interferência humana em sua paisagem cotidiana.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso corpo e nossa percepção nos
solicitam sempre a tomar como centro do mundo
a paisagem que nos oferecem
(Maurice Merleau-Ponty)

O objetivo dessa dissertação foi o de desenvolver uma proposta metodológica que se utiliza do conceito de paisagem como caminho para ensinar conteúdos geográficos diversos a diferentes turmas do ensino fundamental II, o que além de contribuir com a aprendizagem, ajuda no desenvolvimento do conceito em si e de uma rede de conceitos. Como base na Didática da Geografia, buscou-se articular aspectos didático-pedagógicos à epistemologia da Geografia a fim de desenvolver uma metodologia adaptável e que forneça subsídios práticos ao ensino e à aprendizagem.

Nesse processo, dois pontos foram de grande relevância para atingir esse objetivo. O primeiro está relacionado à abordagem do conceito de paisagem determinada para pautar a pesquisa e o segundo está relacionado à escolha das escolas de Educação Básica e suas respectivas professoras parceiras.

Com relação à abordagem conceitual, foram adotados os preceitos da Geografia Cultural para encaminhar o trabalho porque se acredita que esse era o subsídio teórico mais adequado para embasar a metodologia, pois a abordagem cultural contribuiria na construção de uma proposta que considerasse a subjetividade humana como valor agregador à ciência Geográfica, levando em consideração que o foco da proposta metodológica é a leitura de paisagens cotidianas e que, ao se trabalhar em um ambiente conhecido, é inevitável esbarrar nas percepções intrínsecas a essa subjetividade.

Com relação à escolha das parcerias, a orientação se deu por meio do reconhecimento dos Conhecimentos Pedagógicos Geográficos das professoras selecionadas. Buscou-se, portanto, profissionais da educação com carreiras que refletissem esse conhecimento, o qual une didática e teoria geográfica, para auxiliar no desenvolvimento da proposta a fim de uma proposta assertiva e condizente com a realidade escolar. Entretanto, é necessário salientar que evidentes obstáculos nessa interação foram encontrados no desenrolar da pesquisa, pois a própria estrutura da educação básica impede que essa interação aconteça de maneira adequada. É sabido que a rotina escolar sobrecarrega o profissional da educação, o qual se vê obrigado a

dedicar seus momentos de descanso a sua profissão. Sendo assim, a colaboração em alguns momentos não pôde acontecer, o que fez com que a articulação de conhecimentos apresentasse grandes desafios.

Todavia, é importante salientar que as contribuições prático-pedagógicas das professoras colaboradoras se fizeram de extrema relevância no desenvolvimento e implementação da proposta metodológica. E, além disso, agregaram de maneira excepcional à experiência profissional da pesquisadora que, ao aceitar o desafio de uma pós-graduação com o conhecimento prático de uma recém-formada, pôde contar com profissionais de trabalho e dedicação incontestáveis à educação como aporte para a construção deste projeto.

Acerca da implementação, conclui-se, inicialmente, que realizá-la em turmas de anos e cidades diferentes contribuiu positivamente para os resultados obtidos, pois se demonstrou a viabilidade de execução em realidades diversas. Esse fato contribuiu para a generalização da metodologia, propiciando que a mesma chegue às salas de aulas de diferentes contextos sociogeográficos, considerando, evidentemente, a recepção criativa dos professores.

Por meio das atividades realizadas na subetapa de aprofundamento conceitual, pode-se concluir que cada aluno está em um nível de desenvolvimento cognitivo. Esse dado contribuiu para que os passos seguintes da proposta metodológica fossem ajustados a fim de atender suas necessidades de evolução, sendo, portanto, uma das subetapas mais importantes da proposta metodológica, por ser o *start* do desenvolvimento do conceito científico de paisagem.

A leitura indireta da paisagem propiciou aos alunos o primeiro contato com a metodologia de análise geográfica, revisitando os modos próprios da ciência e desenvolvendo habilidades, tais como a observação, a descrição e a análise indireta, por meio de fotografias e do relato, o que se mostrou um método eficiente na composição do raciocínio geográfico (LIBÂNEO, 2009; CALLAI; 2003; BUSQUETS, 2011). E, além disso, o aluno também enriqueceu sua apreensão do conceito espontâneo e aprendeu o conteúdo por meio disso. Esse fato foi percebido ao se observarem os ganhos das duas turmas após a atividade, expressos na análise apresentada. Os alunos de fato tiveram a capacidade de interpretar registros imagéticos, sem se prenderem à mera descrição dos objetos observados.

Ao debater a desigualdade social mediante análise de imagens, os alunos da Turma 1, por exemplo, puderam formar opiniões, discuti-las com os colegas e fazer apontamentos para o futuro, o que além de lhes propiciar a articulação do conhecimento teórico com a paisagem - por meio da análise do contexto social do complexo geográfico -, contribuiu para seu desenvolvimento como cidadão. Enquanto isso, na Turma 2, ao debaterem as mutações paisagísticas ocorridas com o passar do tempo, por meio da análise de imagens de um mesmo

ponto em diferentes anos, os alunos puderam formular hipóteses a respeito das transformações identificadas, apontar os possíveis agentes de tal transformação e, também, em um exercício de imaginação geográfica, fazer apontamentos para o futuro, o que contribuiu para que pudessem se ver como transformadores do ambiente e acessar as dimensões ocultas da paisagem observada.

A leitura direta da paisagem proporcionou aos alunos o contato mediado com a paisagem cotidiana. Por meio de uma visão teoricamente informada, questionou-se o “regime de visibilidade”, proporcionando aos alunos a reflexão sobre a aparente naturalidade do espaço vivido, além de desenvolver o sentimento de pertencimento para com aquela paisagem, criando uma consciência geográfica sobre o espaço. A moldura do olhar cotidiano é expandida ou ampliada com a incorporação de novos elementos e perspectivas de análise que possibilitam, de maneira complementar ao exercício de observação indireta, o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Ao ter contato diferenciado com uma paisagem conhecida, a Turma 1 teve a oportunidade de aprimorar suas habilidades de observação, descrição, comparação, representação e interpretação e, por meio dessas habilidades, apontar as marcas da desigualdade social, refletindo sobre suas causas e indicando caminhos para uma possível mudança. Além disso, a turma teve a oportunidade de desenvolver a capacidade de generalização, o que contribui para que quando em contato com paisagens diversas consigam de pronto enxergar a influência dos elementos e das escalas (SAUER, 1998), utilizando o conceito de paisagem como ferramenta de investigação da realidade. A Turma 2, além de aprimorar as habilidades acima citadas, teve a oportunidade de refazer o percurso investigativo da ciência geográfica enquanto exercitava a observação e a interpretação de paisagens urbanas. A turma também refletiu acerca da verticalização de uma paisagem conhecida, formando opiniões sobre sua formação e chegando a conclusões semelhantes às dos geógrafos - guardadas as devidas proporções - e refletiram acerca daquela paisagem.

Além das considerações baseadas na análise dos elementos objetivos da paisagem, constatou-se, além das menções às emoções e aos sentimentos, que as respostas dos alunos das duas turmas à pergunta relacionada aos sons e aos cheiros que ouviam e sentiam em cada ponto de observação corroboram a eficácia do método, pois contribuíram para colocar os alunos em contato com um elemento subjetivo da paisagem, o qual proporciona reflexão acerca da vida que anima aquela rede complexa. Portanto, conclui-se que os alunos das duas turmas puderam acessar as dimensões ocultas da paisagem (CASTIGLIONI, 2011), expressas na inter-relação de valores materiais e imateriais das paisagens. Demonstrou-se que paisagem e homem não se

colocam separadamente no espaço, ou seja, sujeito e objeto interagem e é dessa interação que surge a perspectiva subjetiva, pois a interpretação parte do homem e de suas emoções, nas quais este não se situa na exterioridade da paisagem.

Logo, unidas, as leituras direta e indireta propiciaram aos alunos o aprimoramento de suas capacidades intelectuais, o que conseqüentemente influenciou em seu desenvolvimento conceitual. Partindo do conceito espontâneo, os alunos viveram o pensamento teórico-científico da ciência geográfica de maneira didática na proposta metodológica, o que fez com que formassem um pensamento mais abrangente e abstrato, o qual lhes propiciou, como se desejava, a formação de conceitos científicos (CAVALCANTI, 2005).

Outro importante ganho está relacionado ao ato pedagógico propriamente dito. Durante o desenvolvimento da proposta metodológica, foi necessária a imersão conceitual no conteúdo de cada turma, o que refletiu positivamente no momento da implementação, pois precisou-se assimilar as teorias geográficas para agir de forma pedagógica com os alunos, denotando a construção de um conhecimento pedagógico do conteúdo.

É necessário salientar que, mesmo com conquistas significativas, alguns problemas foram encontrados ao longo de todo o processo. Além dos citados obstáculos na articulação entre as estruturas da educação básica e da pós-graduação, diversas questões práticas se colocaram como embaraços ao longo da pesquisa. A adaptação à rotina escolar não se apresentou como um problema, entretanto, levando em consideração que o trabalho foi realizado em duas escolas e que o projeto em cada uma delas demandava certo tempo, conciliar o desenvolvimento das duas propostas se tornou um problema a ser resolvido. Pensando nisso, as implementações foram realizadas em semestres diferentes para que fosse dada a atenção necessária a cada uma. Outro obstáculo encontrado relacionou-se ao encaixe da proposta metodológica ao planejamento das turmas das professoras colaboradoras. No geral, todo o processo de implementação demandou aproximadamente seis horas-aula para ser completado e, levando em consideração a grande quantidade de conteúdo a ser trabalhado ao longo do ano, inserir a proposta metodológica se mostrou, de início, um grande desafio. Contudo, por contar com vasta experiência prática e pela proposta contribuir diretamente com os conteúdos, esse desafio foi vencido.

Com relação à expedição geográfica, um problema também com relação ao tempo foi encontrado. Na turma de 7º ano, a expedição pôde acontecer de maneira mais tranquila, pois para essa série a disciplina de Geografia conta com três horas-aula semanais, distribuídas em dois dias, o que propiciou a utilização de duas horas-aula seguidas no mesmo dia para a expedição. Na turma de 6º ano, mesmo acontecendo dentro de todo o planejado, a expedição

teve que ser mais curta, pois para essa série são demandadas duas horas-aula semanais, divididas em dois dias, ou seja, a expedição teve que ser realizada em apenas uma aula, fazendo com que o percurso tivesse que ser mais curto e, por consequência, menos paisagens a serem observadas e analisadas.

Finalizando a análise da implementação, é válido afirmar que as hipóteses formuladas para avaliar a eficácia da metodologia foram validadas. Pois, com base em tudo o que foi visto, é possível afirmar que houve evolução na apropriação conceitual por parte dos alunos - assim como na percepção subjetiva sobre aquilo que foi observado -, no acesso às dimensões ocultas presentes nas paisagens e na consciência da passagem temporal.

A paisagem revela-se como um conceito de grande relevância dentro do ensino de Geografia, pois por meio dela é possível propiciar ao aluno, além do contato com a realidade, a possibilidade de refletir e de se colocar como transformador do ambiente. O encontro do mundo com o ponto de vista desperta a percepção, fonte do pensamento reflexivo, superando, dessa maneira, os dualismos do visível e do invisível, do sujeito e do objeto, do pensamento e da matéria, da natureza e da cultura. A percepção sobre a paisagem institui a interação, convida a pensar de maneira diferente, de maneira conjunta e estruturada, complexa e relacionada.

Dessa maneira, em sua especificidade, a disciplina de Geografia contribui para a formação global do aluno do ensino fundamental II. Por ser uma disciplina de iniciação às ciências sociais, seus métodos próprios auxiliam no desenvolvimento de olhar aberto, crítico e reflexivo sobre sua vivência enquanto sujeito social, um olhar que não reside mais em si mesmo, um olhar desnaturalizado, com perspectiva. Dessa maneira, se concede à Geografia um posto de suma importância no ensino, por ser uma disciplina que busca a formação de cidadãos atuantes, comprometidos socialmente e com valores humanos.

Certos da contribuição que o presente trabalho oferece à pesquisa no ensino de Geografia, pensa-se que o caminho investigativo trilhado pelo mesmo não se esgota apenas neste exposto, pois novas oportunidades de investigação se abrem a cada indagação. Quando discutida a relação do aluno com as paisagens cotidianas, não foi possível compreender totalmente até que ponto chega o sentimento de pertencimento ou o porquê de sua inexistência. Um sentimento que influencia diretamente no cuidado com o ambiente, com o patrimônio. Essas questões abrem caminhos para a continuidade da pesquisa sobre esta temática, criando novas oportunidades de reflexão e compreensão. Dessa forma, entende-se que o fechamento deste ciclo não significa o fim da história, mas sim a oportunidade de início de novos capítulos.

REFERÊNCIAS

ADAS, Melhem; ADAS, Sergio. **Expedições Geográficas**. São Paulo: Moderna, 2º ed., 2015.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. Trabalho de campo e ensino de Geografia. **Geosul**, Florianópolis, v.27, n.54, p. 181-195, 2012. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/2177-5230.2012v27n54p181>>

Acesso em: 09 de março de 2017

AZEVEDO, Rodrigo Medeiros; STEINKE, Valdir Adilson; LEITE, Cristina Maria da Costa. A fotografia como recurso lúdico para o ensino de Geografia. In: STEINKE, V. A.; REIS JUNIOR, D. F.; COSTAS, E. B. (Orgs.). **Geografia & Fotografia: Apontamentos teóricos e metodológicos**. Brasília: Laboratório de Geoiconografia e Multimídias - UnB, 2014, 157-185.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis, Vozes, 2002.

BENTO, Izabella Peracini. **A mediação didática na construção do conhecimento geográfico: uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do ensino médio e da potencialidade do lugar**. 2013. 262 p. Tese (Doutorado em Geografia), Programa de Pós-graduação em geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

BERQUE, Augustin. A ecúmena: medida terrestre do Homem, medida humana da Terra. In: SERRÃO, A.V. (Org.). **Filosofia da Paisagem**. Uma ontologia. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011, p. 187-199.

_____. Paisagem-marca, paisagem-matriz: elementos da problemática para uma Geografia Cultural. In: CORRÊA, Lobato Roberto; ROSENDAHL, Zeny. (Orgs.). **Paisagem, Tempo e Cultura**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 1998, p.84-91.

BESSE, Jean-Marc. **O gosto do mundo: exercícios de paisagem**. Rio de Janeiro. EdUERJ, 2014.

BOLÓS, Maria de. Evolución del concepto de paisaje. In: BOLÓS et al. (Orgs.). **Manual de Ciencia del Paisaje**. Barcelona: Masson S.A, 1992, p. 3-11.

BONIFÁCIO, Felipe Augusto Moreira. **Paisagem e a interpretação do real: a montagem e a imagem política do cotidiano**. 2014. 91 f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia**. Primeiro e segundos ciclos. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997, 166p.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia**. Terceiro e quarto ciclos. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998, 156 p.

BUSQUETS, Jaume. La importància de l'educació en paisatge. In: NOGUÉ, J. et al. (Orgs) **Paisatge i educació**. Observatori del Paisatge de Catalunya. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2011. p.69-88

CABRAL, Luiz Otávio. A paisagem enquanto fenômeno vivido. **Geosul**, Florianópolis, v.15, n. 30, p. 34-45, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/14252>>. Acesso em 14 de março de 2017

CALLAI, Helena Copetti. Do ensinar Geografia ao produzir o pensamento geográfico. In: REGO, N. et al. (Org.). **Um Pouco do Mundo Cabe nas Mãos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p. 57-74.

CAMILLONI, Alicia Rosalía Wigdorovitz de. Didáctica General y Didácticas Específicas. In: CAMILLONI, A. R. W. (Org.). **El Saber Didáctico**. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2016. p. 23-39.

CASTIGLIONE, Benedetta. Educació em paisatge per a infants. (Anexo) In: NOGUÉ, J. et al. (Orgs.). **Paisatge i educació**. Observatoridel Paisatge de Catalunya; Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2011. p. 319- 372.

_____. L'éducation au paysage à l'école. In: **Facettes du paysage réflexions et propositions pour la mise en oeuvre de la Convention européenne du paysage**. Conseil de l'Europe. 2012, p. 223-269

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-Geografia-realidade-escolar-lana-souza/file;>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2017.

_____. Apre(e)nder a paisagem geográfica: A experiência espacial e a formação do conceito no desenvolvimento das pessoas. In: PEREIRA, M. G. (Org.). **La opacidade del paisaje: formas, imágenes y tempos educativos**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013, p. 219-238

_____. Cotidiano, Mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Caderno Cedes**, Campinas, v.25, n. 66, p. 185-207, 2005.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo, Cortez, 2006, 256 p.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008, 144p.

COLLOT, Michel. **Poética e Filosofia da paisagem**. Rio de Janeiro: Editora Oficina Raquel, 2013, 204p.

_____. Pontos de vista sobre a percepção das paisagens. **Boletim da Geografia teórica**, Rio Claro, v. 20, n.21-32, p. 21-32, 1990.

CONSELHO DA EUROPA. **Convenção Europeia da Paisagem** [online], 2000. Disponível em :<www.culturante.pt/fotos/editor2/2000-convencao_europeia_da_paisagem-conselho_da_europa.pdf> Acesso em: 10 de fevereiro de 2017

COURAJOURD, Michel. A paisagem é o lugar onde o céu e a terra se tocam. In: SERRÃO, A.V. (Org.). **Filosofia da Paisagem**. Uma ontologia. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011. 215-225

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>. Acesso em: 25 de julho de 2017

FARIA, Daniela Resende de. **A Paisagem como tema de estudo na 5º série do ensino fundamental**. 2007, 155 p. **Dissertação** (Mestrado em Ensino e História de Ciências da Terra) Programa de Pós-graduação em Ensino e História de Ciências da Terra, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 6. ed. rev. atualizada. - Curitiba: Positivo, 2004. 896 p.

FIGUEIRÓ, Adriano Severo. Evolução do conceito de paisagem: uma breve revisão. **Geosul**, Florianópolis, v. 13, n.26, p.40-52, 1998.

GARCÍA DE LA VEGA, Afonso. La narración del paisaje y su relación com la adquisición de los conceptos geográficos. In: CASTROGIOVANNI, A.C, et al. (Orgs). **Movimentos para ensinar Geografia** - oscilações. Porto Alegre: Editora Letral I, 2016, p. 17-30

GIARETTA, Liz Andréa; ANTONELLO, Ideni Terezinha. A categoria paisagem na construção histórica do pensamento geográfico. In: ASARI, A. Y.; ANTONELLO, I. T.; TSUKAMOTO, R. Y. (Orgs.). **Múltiplas Geografias: Ensino – Pesquisa – Reflexão**. Londrina: AGB/LONDRINA, 2004, 121-138.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **O Lugar do olhar**: elementos para uma Geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013, 319p.

LIBÂNIO, José Carlos. **A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino**. Educativa, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, 2016

_____. Antitomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, A.J.; PIMENTA, S. G. **Didática: teoria e pesquisa**. 1º ed. Araraquara: Junqueira&Marin, p. 39- 65, 2015

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013, 287p.

_____. Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente. Anais: **XXI Encuentro de Geógrafos da América Latina (EGAL)**. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. 2009

LOPES, Claudivan Sanches;PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia**: Londrina v. 18, n. 2, p. 173-191, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/2360>> Acesso em: 28 de fevereiro de 2017

_____. Mobilização e construção de saberes na prática pedagógica do professor de Geografia. **Geosaberes**: Fortaleza. v. 2, n. 3, p. 89-104, 2011. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/89>> Acesso em: 16 de agosto de 2017

_____. O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática profissional de professores de Geografia. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 76 - 92, 2015.

MACIEL, Caio Augusto Amorim. Morfologia da paisagem e imaginário geográfico: Uma Encruzilhada Onto-Gnoseológica. **GEOgraphia**, Niterói, v.3, n. 6, p.71-82, 2001.

MONBEIG, Pierre. Papel e Valor do ensino da Geografia e sua pesquisa. **Boletim Carioca de Geografia**, n. 1 e 2, ano VII, p. 35-45, 1954.

NÉBIAS, Cleide. Formação de conceitos científicos e práticas pedagógicas. **Interface**, Unesp – Botucatu, v.3, n.4, p. 133-140, 1999.

OLIVEIRA, José Ricardo de. **O conhecimento pedagógico do conteúdo e a didática da Geografia**. 2015, 143p. Dissertação (Mestrado em Geografia) Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

OZÓRIO, Augusto. O significado da construção dos conceitos. In: CASTELLAS, S; VILHENA, J. (Orgs). **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011, p. 99-118

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; DIAS, Dayanna Lustosa. A representação da paisagem através do desenho. In: SACRAMENTO et al. (Orgs) **Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015, p. 221-240

RONSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato. (org) - **Paisagem, imaginário e Espaço**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001, 228p

ROUX, Anne le. **Enseigner le paysage?** Ecole élémentaire, collège, lycée. Caen-FR: Centre Régional de Documentation Pédagogique, 2001. 106p.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. Didática e Educação geográfica: algumas notas. **Unipluriversidad**, Medellín. v. 10, n.3, p. 1-9, 2010. Disponível em:< <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/9581/8821>> Acesso em: 7 de junho de 2017

_____. **A consciência e a mediação: um estudo sobre as didáticas contemporâneas dos professores de Geografia da rede pública de São Paulo e do Rio de Janeiro**. 2012, 325p. Tese (Doutorado em Geografia) Programa de Pós-Graduação em Geografia Física, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SALGUEIRO, Teresa Barata. Paisagem e Geografia. **Finisterra**, Lisboa, v.36, n.72, p.37-53, 2001

SANTOS, Milton. **A metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988, 124p.

_____. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Hucitec, 2008, 384p.

SAUER, Carl. A morfologia da paisagem. In: CORRÊA, R.L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs) **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998, p.12-75

SCHIER, Raul Alfredo. Trajetória do conceito de paisagem na Geografia. **Revista RA'E GA**, Curitiba, n. 7, p. 79-85, 2003.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, 2014.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Espaço Geográfico Uno Múltiplo. In: SURTEGARAY, D. M. A, VERDUM, R.; BASSO, L.A. (Orgs). **Ambiente e Lugar no urbano**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 13-34.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. 135p.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496p.

APÊNDICES

Apêndice A

Guia de Leitura da paisagem

As marcas da desigualdade social na
paisagem

Colégio Estadual Irmã Maria Antona – Ensino Fundamental

Série: 7º ano

Aluno (a): _____

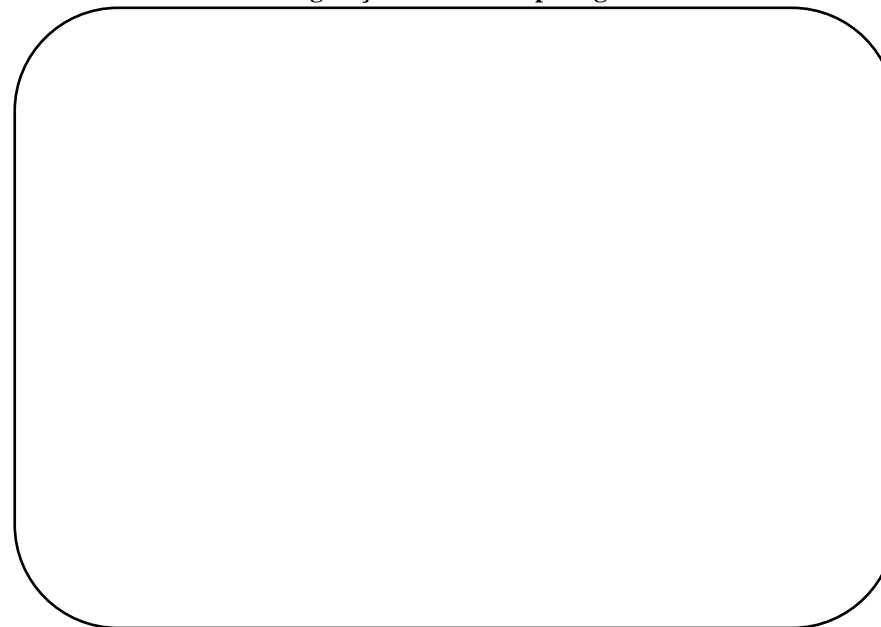
Sarandi, 2017

1. O conceito de paisagem

Paisagem é aquilo que vemos e sentimos diante dos nossos olhos. Ela não é formada apenas por elementos físicos, mas também de sentimentos, odores, cores e movimentos. Os elementos da paisagem testemunham a passagem do tempo, devendo ser analisados em conjunto, observando suas relações.

Relato de observação:

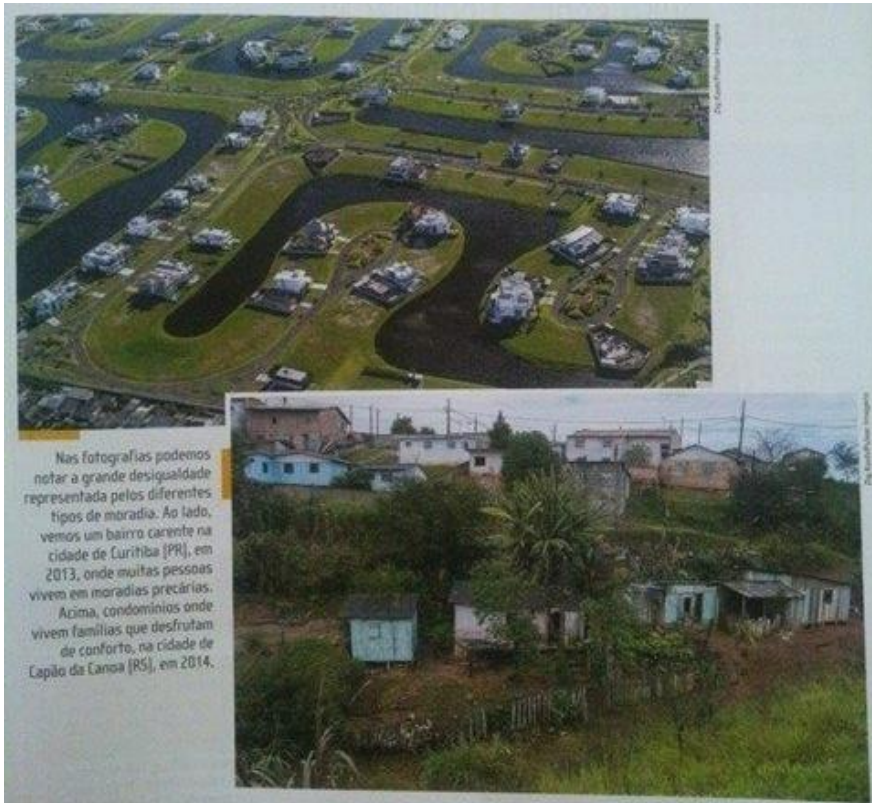
Solte sua imaginação! Desenhe a paisagem descrita:



2. Leitura indireta da paisagem

Data: __/__/__

A leitura indireta da paisagem é feita através da análise de imagens, vídeos, relatos que retratam a realidade. Agora que você já conhece o conceito de paisagem vamos aprender sobre a desigualdade social utilizando ele como ferramenta de reflexão. A seguir faremos a análise de algumas paisagens e responderemos a algumas questões sobre elas. As mesmas imagens podem ser encontradas no livro, página 83.



Significado Funcional - Função Material

Quais elementos você observa nessa paisagem?	_____
Quais os principais elementos dessa paisagem? Explique:	_____
Qual ligação entre os elementos observados? Explique:	_____
Quais os agentes sociais fazem e refazem a paisagem observada? Comércio, indústria, poder público, religião, comunidade em geral, grupos sociais excluídos)	_____

Significado Simbólico - Função Imaterial

O que você sente ao observar essa paisagem?	_____
O que ela comunica para você?	_____
Você sente vontade de transformá-la de alguma maneira?	_____

Significado de Projeção – Função Futura

Daqui há alguns anos o que você acha que mudará nessa paisagem?	_____
O que você mudaria nessa paisagem?	_____

3. Leitura direta da paisagem

A expedição geográfica

A leitura direta acontece quando estamos em contato com a paisagem a ser analisada. Para realizar essa leitura vamos à campo em uma **expedição geográfica** pelo bairro no entorno da escola. Para isso algumas coisas são de extrema importância e não deveremos esquecer. Marque um X naquilo que já está preparado:

- Nosso Guia de leitura da paisagem
- Um caderno ou prancheta para apoiar
- Lápis e borracha
- Máquina fotográfica ou celular que tire fotos
- Garrafa d'água
- Protetor solar

Mapa do trajeto:



Deveremos ficar atentos aos detalhes da paisagem. Faça a leitura das questões e vá pensando nas respostas. Você poderá escrever sobre o que está vendo na caixa de observações e deverá desenvolver um desenho sobre alguma paisagem que mais chame à atenção e que demonstre as marcas da desigualdade social. Observe, descreva e analise tudo que sua visão abarca.

Onde estou (Cidade, Estado, País)?

Em que dia, mês e ano estou?

Qual a estação do ano?

Como está o dia hoje?

Horário de saída:

Horário de chegada:

Ponto 1: _____

Significado funcional – Função material

Quais elementos você observa nessa paisagem?	_____ _____ _____
Quais os principais elementos dessa paisagem? Explique:	_____ _____ _____
Qual ligação entre os elementos observados? Explique:	_____ _____ _____
Quais os agentes sociais fazem e refazem a paisagem observada? Comércio, indústria, poder público, religião, comunidade em geral, grupos sociais excluídos)	_____ _____ _____ _____
As construções são em sua maioria de alvenaria ou de madeira? No lote há	_____ _____ _____

quantas casas construídas? Há muro em torno delas?	
Existem construções muitos prédios?	_____
Como é a arborização da paisagem?	_____ _____
Como é o calçamento?	_____

Significado Simbólico - Função Imaterial.

O que você sente ao observar essa paisagem?	_____ _____
Quais sons você está ouvindo?	_____ _____
Está sentindo algum cheiro diferente?	-

Significado de Projeção – Função Futura

Daqui há alguns anos o que você acha que mudará nessa paisagem?	_____
O que você mudaria nessa paisagem?	_____ _____

Ponto 2: _____

Significado funcional – Função material

Quais elementos você observa nessa paisagem?	_____ _____
----------------------------------------------	----------------

Quais os principais elementos dessa paisagem? Explique:	_____ _____
Qual ligação entre os elementos observados? Explique:	_____ _____
Quais os agentes sociais fazem e refazem a paisagem observada? Comércio, indústria, poder público, religião, comunidade em geral, grupos sociais excluídos)	_____ _____ _____
As construções são em sua maioria de alvenaria ou de madeira? No lote há quantas casas construídas? Há muro em torno delas?	_____ _____ _____
Existem construções muitos prédios?	_____
Como é a arborização da paisagem?	_____ _____
Como é o calçamento?	_____

Significado Simbólico - Função Imaterial

O que você sente ao observar essa paisagem?	_____ _____
Quais sons você está ouvindo?	_____ _____
Está sentindo algum cheiro diferente?	

Significado de Projeção – Função Futura

Daqui há alguns anos o que você acha que mudará nessa paisagem?	_____
O que você mudaria nessa paisagem?	_____ _____

Como é a arborização da paisagem?	_____ _____
Como é o calçamento?	_____ _____

Ponto 3: _____

Significado funcional – Função material

Quais elementos você observa nessa paisagem?	_____ _____
Quais os principais elementos dessa paisagem? Explique:	_____ _____
Qual ligação entre os elementos observados? Explique:	_____ _____
Quais os agentes sociais fazem e refazem a paisagem observada? Comércio, indústria, poder público, religião, comunidade em geral, grupos sociais excluídos)	_____ _____ _____
As construções são em sua maioria de alvenaria ou de madeira? No lote há quantas casas construídas? Há muro em torno delas?	_____ _____ _____
Existem construções muitos prédios?	_____

Significado Simbólico - Função Imaterial

O que você sente ao observar essa paisagem?	_____ _____
Quais sons você está ouvindo?	_____ _____
Está sentindo algum cheiro diferente?	_____

Significado de Projeção – Função Futura

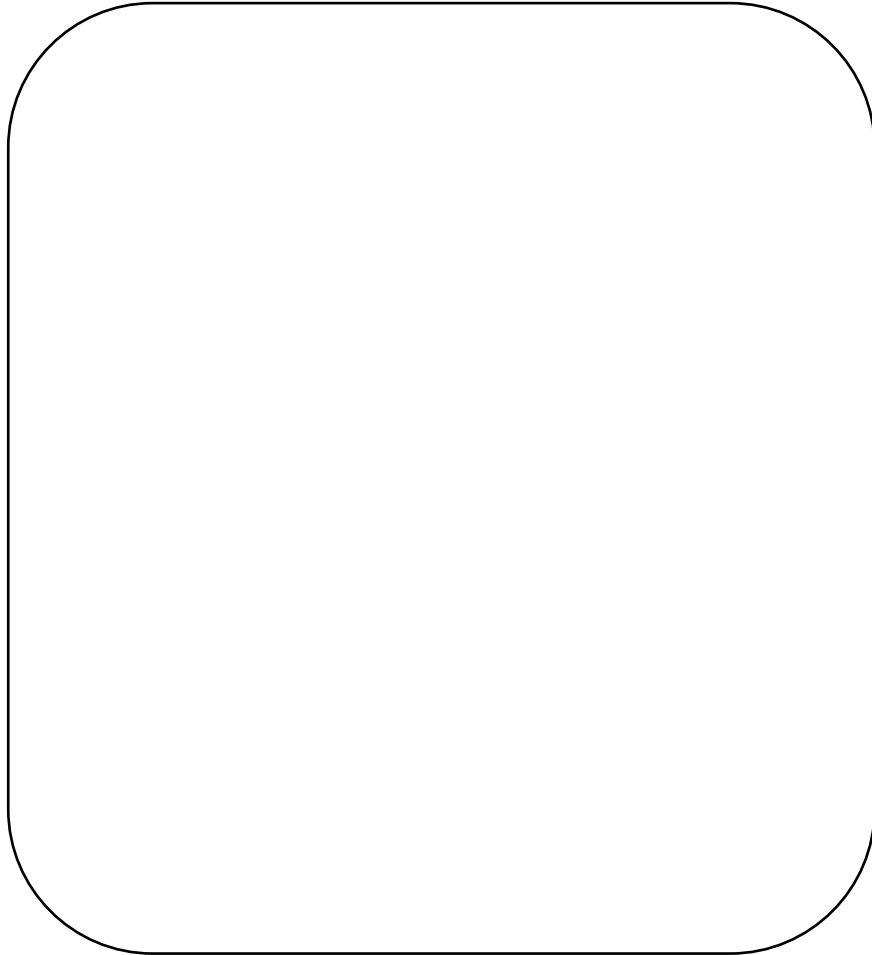
Daqui há alguns anos o que você acha que mudará nessa paisagem?	_____
O que você mudaria nessa paisagem?	_____ _____

Ponto 4: _____

Significado funcional – Função material

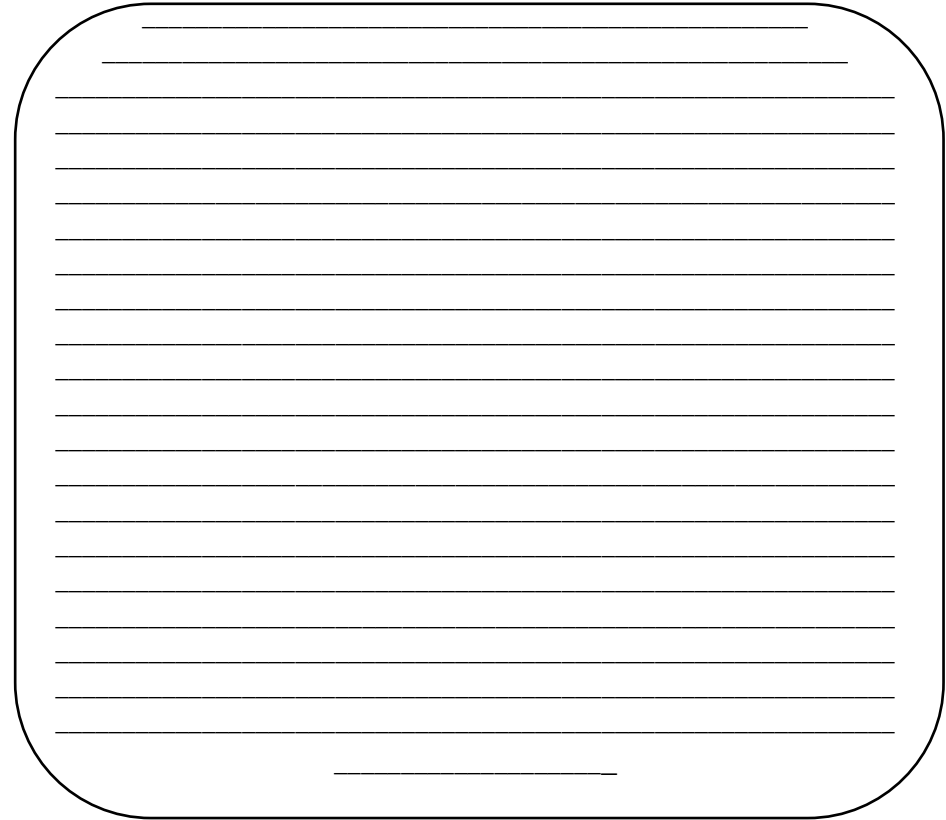
Quais elementos você observa nessa paisagem?	_____ _____
Quais os principais elementos dessa paisagem? Explique:	_____ _____

Através de um desenho, represente a paisagem que você está observando:



Glossário:

Escreva aqui as palavras que você ainda não conheça, procure o significado e acrescente ao seu vocabulário



Apêndice B

Guia de Leitura da paisagem

A interferência humana na paisagem cotidiana

Colégio Estadual Vital Brasil

Série: 6º ano

Aluno (a): _____

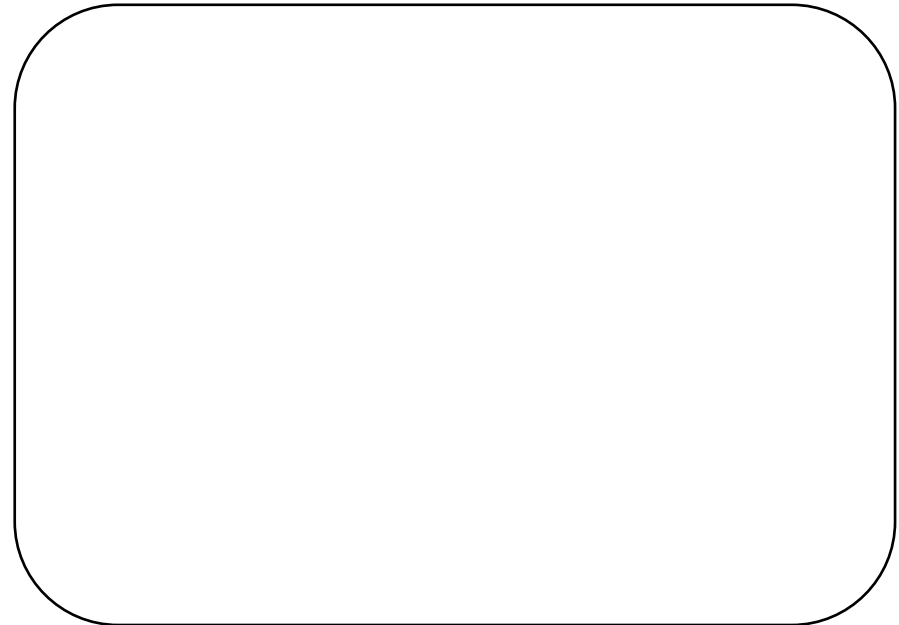
Maringá, 2017

1. O conceito de paisagem

Paisagem é aquilo que vemos e sentimos diante dos nossos olhos. Ela não é formada apenas por elementos físicos, mas também de sentimentos, odores, cores e movimentos. Os elementos da paisagem testemunham a passagem do tempo, devendo ser analisados em conjunto, observando suas relações.

Relato de observação:

Solte sua imaginação! Desenhe a paisagem descrita:



2. Leitura indireta da paisagem

Data: __/__/____

A leitura indireta da paisagem é feita através da análise de imagens, vídeos, relatos que retratam a realidade. Agora que você já conhece o conceito de paisagem vamos aprender sobre a interferência humana na paisagem cotidiana utilizando ele como ferramenta de reflexão. A seguir faremos a análise de algumas paisagens e responderemos a algumas questões sobre elas. Esteja atento a explicação!

Avenida São Paulo (1948)



Avenida São Paulo (1975- Horto Mercado)



Avenida São Paulo (1989 – Shopping Avenida center em construção)



Significado Funcional - Função Material

Quais elementos você observa nessa paisagem?	_____
Quais os principais elementos dessa paisagem? Explique:	_____
Qual ligação entre os elementos observados? Explique:	_____
Quais os agentes sociais fazem e refazem a paisagem observada? Comércio, indústria, poder público, religião, comunidade em geral, grupos sociais excluídos)	_____

Significado Simbólico - Função Imaterial

O que você sente ao observar essa paisagem?	_____
O que ela comunica para você?	_____
Você sente vontade de transformá-la de alguma maneira?	_____

Significado de Projeção – Função Futura

Daqui há alguns anos o que você acha que mudará nessa paisagem?	_____
O que você mudaria nessa paisagem?	_____

3. Leitura direta da paisagem

A expedição geográfica

A leitura direta acontece quando estamos em contato com a paisagem a ser analisada. Para realizar essa leitura vamos à campo em uma **expedição geográfica** pelo bairro no entorno da escola. Para isso algumas coisas são de extrema importância e não deveremos esquecer. Marque um X naquilo que já está preparado:

- Nosso Guia de leitura da paisagem
- Um caderno ou prancheta para apoiar
- Lápis e borracha
- Máquina fotográfica ou celular que tire fotos
- Garrafa d'água
- Protetor solar

Mapa do trajeto:



Deveremos ficar atentos aos detalhes da paisagem. Faça a leitura das questões e vá pensando nas respostas. Você poderá escrever sobre o que está vendo na caixa de

observações e deverá desenvolver um desenho sobre alguma paisagem que mais chame à atenção e que demonstre as marcas da desigualdade social. Observe, descreva e analise tudo que sua visão abarca.

Onde estou (Cidade, Estado, País)?

Em que dia, mês e ano estou?

Qual a estação do ano?

Como está o dia hoje?

Horário de saída:

Horário de chegada:

Ponto 1: _____

Significado funcional – Função material

Quais elementos você observa nessa paisagem?	_____
Quais os principais elementos dessa paisagem? Explique:	_____
Qual ligação entre os elementos observados? Explique:	_____
Quais os agentes sociais fazem e refazem a paisagem observada? Comércio, indústria, poder público, religião, comunidade em geral, grupos sociais excluídos)	_____
As construções são em sua maioria de alvenaria ou de madeira? No lote há quantas casas construídas? Há muro em torno delas?	_____

Existem construções muitos prédios? Quantos? Por que você acha que eles estão ali?	_____
Como é a arborização da paisagem?	_____ _____
Como é o calçamento?	_____

Significado Simbólico - Função Imaterial

O que você sente ao observar essa paisagem?	_____ _____
Quais sons você está ouvindo?	_____ _____
Está sentindo algum cheiro diferente?	_____

Significado de Projeção – Função Futura

Daqui há alguns anos o que você acha que mudará nessa paisagem?	_____
O que você mudaria nessa paisagem?	_____ _____

Ponto 2: _____

Significado funcional – Função material

Quais elementos você observa nessa paisagem?	_____ _____
Quais os principais elementos dessa paisagem? Explique:	_____ _____
Qual ligação entre os elementos observados? Explique:	_____ _____
Quais os agentes sociais fazem e refazem a paisagem observada? Comércio, indústria, poder público, religião, comunidade em geral, grupos sociais excluídos)	_____ _____ _____
As construções são em sua maioria de alvenaria ou de madeira? No lote há quantas casas construídas? Há muro em torno delas?	_____ _____ _____
Existem construções muitos prédios? Quantos? Por que você acha que eles estão ali?	_____
Como é a arborização da paisagem?	_____ _____
Como é o calçamento?	_____

Significado Simbólico - Função Imaterial

O que você sente ao observar essa paisagem?	_____ _____
---------------------------------------------	----------------

Quais sons você está ouvindo?	_____
Está sentindo algum cheiro diferente?	_____

Significado de Projeção – Função Futura

Daqui há alguns anos o que você acha que mudará nessa paisagem?	_____
O que você mudaria nessa paisagem?	_____

Ponto 3: _____

Significado funcional – Função material

Quais elementos você observa nessa paisagem?	_____
Quais os principais elementos dessa paisagem? Explique:	_____
Qual ligação entre os elementos observados? Explique:	_____
Quais os agentes sociais fazem e refazem a paisagem observada? (Comércio, indústria, poder público, religião, comunidade em geral, grupos sociais excluídos)	_____

As construções são em sua maioria de alvenaria ou de madeira? No lote há quantas casas construídas? Há muro em torno delas?	_____
Existem construções muitos prédios? Quantos? Por que você acha que eles estão ali?	_____
Como é a arborização da paisagem?	_____
Como é o calçamento?	_____

Significado Simbólico - Função Imaterial

O que você sente ao observar essa paisagem?	_____
Quais sons você está ouvindo?	_____
Está sentindo algum cheiro diferente?	_____

Significado de Projeção – Função Futura

Daqui há alguns anos o que você acha que mudará nessa paisagem?	_____
O que você mudaria nessa paisagem?	_____

Ponto 4: _____

Significado funcional – Função material

Quais elementos você observa nessa paisagem?	_____ _____
Quais os principais elementos dessa paisagem? Explique:	_____ _____
Qual ligação entre os elementos observados? Explique:	_____ _____
Quais os agentes sociais fazem e refazem a paisagem observada? Comércio, indústria, poder público, religião, comunidade em geral, grupos sociais excluídos)	_____ _____ _____
As construções são em sua maioria de alvenaria ou de madeira? No lote há quantas casas construídas? Há muro em torno delas?	_____ _____ _____
Existem construções muitos prédios? Quantos? Por que você acha que eles estão ali?	_____ _____
Como é a arborização da paisagem?	_____ _____
Como é o calçamento?	_____ _____

Significado Simbólico - Função Imaterial

O que você sente ao observar essa paisagem?	_____ _____
---------------------------------------------	----------------

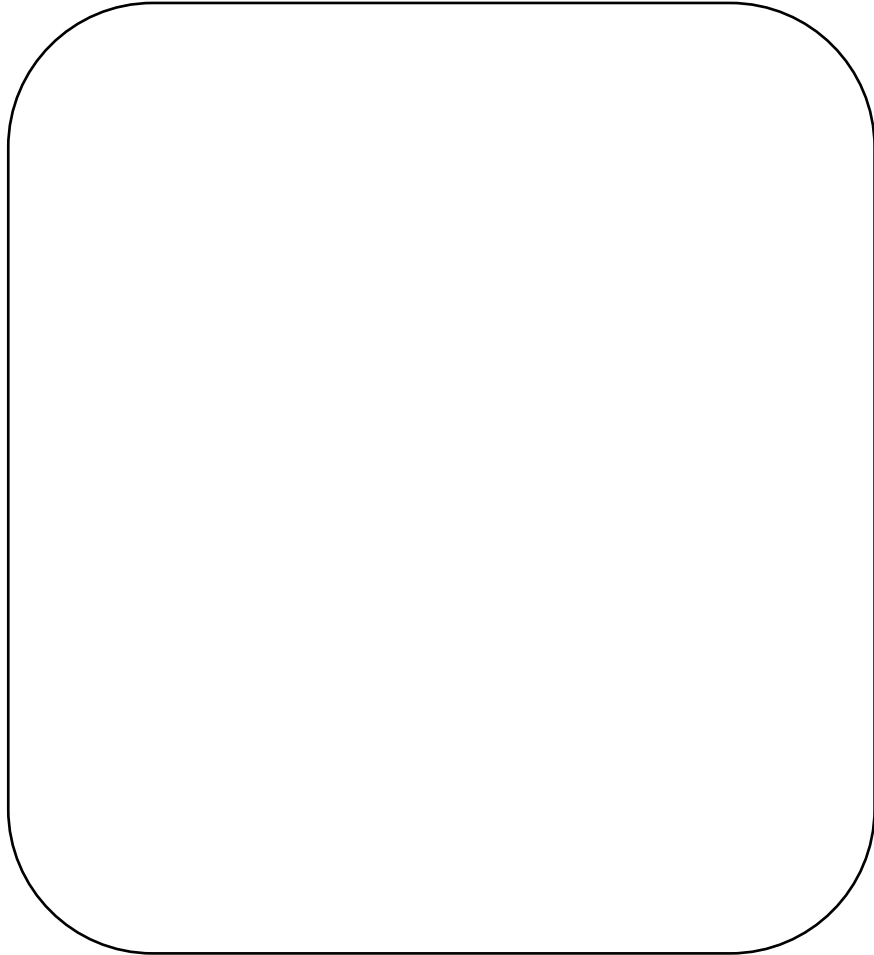
Quais sons você está ouvindo?	_____ _____
Está sentindo algum cheiro diferente?	_____

Significado de Projeção – Função Futura

Daqui há alguns anos o que você acha que mudará nessa paisagem?	_____
O que você mudaria nessa paisagem?	_____ _____

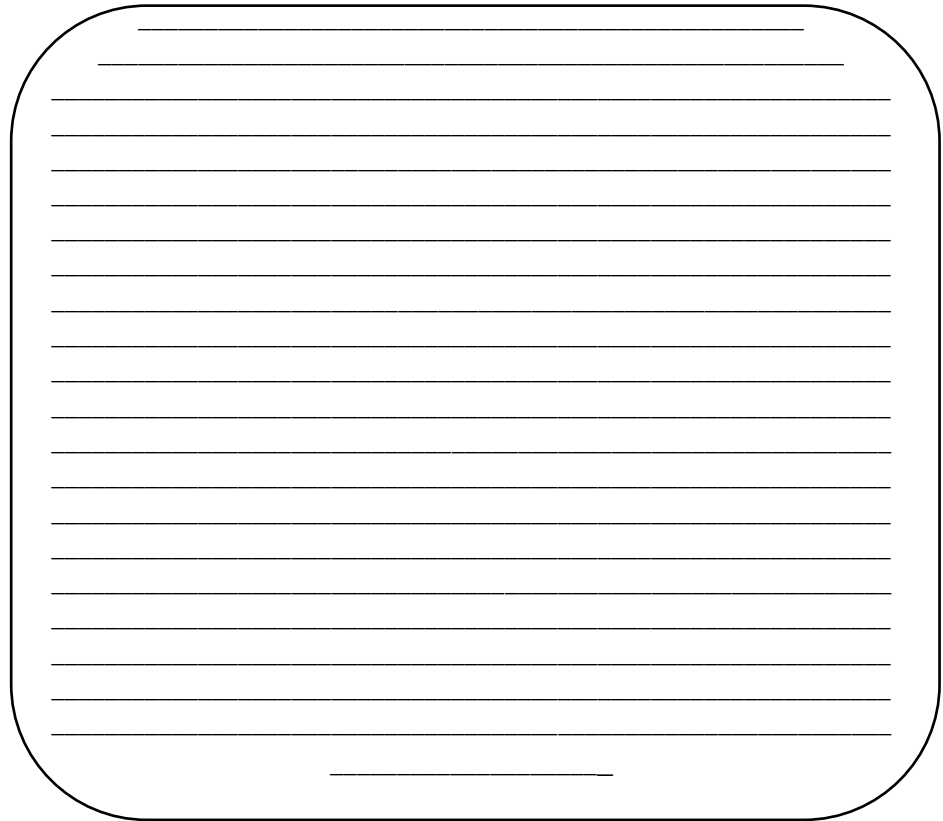
Anotações:

Através de um desenho, represente a paisagem que você está observando:



Glossário:

Escreva aqui as palavras que você ainda não conheça, procure o significado e acrescente ao seu vocabulário



Apêndice C – Narração da paisagem Turma 1

“O sol estava quente, era outono, mais ou menos 14h. Na semana passada caminhei por uma praça muito bonita, essa praça tem uma igreja, ela tem a forma de um triângulo, com uma cruz no topo. Ao lado dessa igreja havia um monumento que apresentava desenhos esculpidos de pessoas trabalhando na lavoura de café com uma igreja ao fundo. Atrás da igreja há um grande jardim, com grama, árvores, bancos para as pessoas sentarem e conversarem. Atrás do monumento há um centro cultural que leva um nome muito conhecido pelos alunos do colégio. Essa praça tem forma circular e apresenta vários comércios em seu entorno, muitas pessoas trafegam e o som dos carros e das lojas promovendo suas promoções é bastante alto”

Apêndice D – Narração da paisagem Turma 2

“O sol estava quente, estava eu caminhando por uma avenida bastante movimentada da cidade de Maringá. O início da minha caminhada foi no cruzamento de uma grande rodovia que a corta a cidade de leste a oeste, é uma avenida muito longa, o som dos carros é ensurdecedor e o cheiro de fumaça muito forte. Encontrei muitas pessoas nessa caminhada, elas entravam e saíam dos comércios, essa avenida tem vários imóveis comerciais de diversos setores como bancos, supermercados, lojas de autopeças, lotéricas, açougues e pet shops. Encontrei nessa avenida muitos prédios, e perto deles um imóvel muito grande, do tamanho de um quarteirão, era um shopping que abrigava diversas lojas e lanchonetes. Gostei muito de andar nessa avenida, vamos caminhar por ela juntos? ”

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A LEITURA DA PAISAGEM GEOGRÁFICA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Pesquisador: CLAUDIVAN SANCHES LOPES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68718317.8.0000.0104

Instituição Proponente: CCH – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinados Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER:

Número do Parecer: 2.239.897

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo primário o de propor, considerando os pressupostos da didática da Geografia, encaminhamentos metodológicos para a leitura da paisagem por alunos do fundamental II; e como objetivo secundário, o de refletir sobre a evolução do conceito de paisagem, no campo da ciência geográfica e na Geografia Escolar, expressas nas bibliografias, nos documentos oficiais e no Livro didático; entender metodologicamente como esses conceitos contribuem para a leitura do espaço e concretização da educação geográfica; Estudar as metodologias utilizadas pelos professores em situações reais de ensino para estudar o conceito

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa adotará como metodologia, além do levantamento bibliográfico, duas outras etapas, sendo uma através de observação da classe a partir de um roteiro e a segunda etapa com a observação das professoras quando da aplicação da metodologia desenvolvida pela pesquisadora. A pesquisa será realizada em duas salas de aula, de duas escolas e envolve, além dos dois professores, os alunos das duas turmas em que a mesma será desenvolvida. O documento do NRE considera que "por tratar-se de participação voluntária a pesquisa ocorrerá mediante interesse e aceitação da comunidade escolar: alunos, professores, pais, agentes educacionais, equipe diretiva e pedagógica". A metodologia implica a realização de expedição geográfica. Conta com um orçamento de R\$ 150,00 que será assumido pelo próprio pesquisador.

Consideração sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Consta folha de rosto assinada pelo pesquisador e pela chefe do Departamento profa. Dra. Maria Eugênia M. Costa Ferreira, datada de 31 de janeiro de 2017; autorização do NRE para realização da pesquisa, desde que aprovada pela comunidade escolar; declaração de obrigatoriedade de apresentação da pesquisa ao NRE; autorização do Colégio estadual Irmã Maria Antona e do Colégio Estadual Vital Brasil. Consta ainda o TCLE para os professores; brochura do Projeto; descrição da coleta de dados e da metodologia a ser empregada e as informações básicas sobre o projeto. Em relação as pendências, o pesquisador juntou aos documentos iniciais as cartas de autorização das escolas explicitando o consentimento em relação aos demais professores da escola, agentes educacionais, equipe diretiva e pedagógica, além do conhecimento sobre a metodologia a ser empregada, visto que está programado uma saída para observação da paisagem geográfica. Providenciou o TCLE para os sujeitos da pesquisa e para menores de 18 anos, incluindo a metodologia a ser desenvolvida, explicitando os riscos possíveis considerando todos os passos da metodologia a ser empregada. Informa que em caso de ocorrência serão adotados os procedimentos da escola: "independente da gravidade da ocorrência, em primeiro lugar entrar em contato com os responsáveis pelo aluno, em seguida tomar as decisões cabíveis à gravidade da ocorrência (curativos, medicamentos ou encaminhamento ao Pronto-socorro)". No TCLE dos professores deve constar os mesmos riscos colocados no TCLE dos alunos em relação à saída. Considera-se que os riscos serão assumidos pelo pesquisador.

Conclusões e pendências ou Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

Este parecer foi elaborado com base nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_835962.pdf	10/07/2017 16:26:38		Aceito
Declaração de Pesquisadores	Respostas.docx	10/07/2017 16:25:23	Milaine Aparecida Pichitelli	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_MariaAntona.PDF	10/07/2017 16:22:44	Milaine Aparecida Pichitelli	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_VitalBrasil.PDF	10/07/2017 16:22:27	Milaine Aparecida Pichitelli	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_menoresde18.pdf	10/07/2017 16:10:01	Milaine Aparecida Pichitelli	Aceito
Outros	Metodologia_para_aplicacao_em_sala.docx	22/05/2017 19:27:40	Milaine Aparecida Pichitelli	Aceito
Outros	Coleta_de_dados.docx	22/05/2017 19:24:55	Milaine Aparecida Pichitelli	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Anteprojeto_milaine.docx	22/05/2017 19:22:28	Milaine Aparecida Pichitelli	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	NRE_Termo_de_autorizacao.pdf	09/05/2017 15:47:07	Milaine Aparecida Pichitelli	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	NRE_Requerimento_e_termo_de_compromisso_da_pesquisa.pdf	09/05/2017 15:46:53	Milaine Aparecida Pichitelli	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_ColegioVitalBrasil.pdf	09/05/2017 15:46:03	Milaine Aparecida Pichitelli	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_ColegioMariaAntona.PDF	09/05/2017 15:45:17	Milaine Aparecida Pichitelli	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Professores.doc	09/05/2017 15:44:35	Milaine Aparecida Pichitelli	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.PDF	07/02/2017 20:47:41	Milaine Aparecida Pichitelli	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

Maringá, 25 de agosto de 2017
Assinado por
Ricardo Cesar Gardiolo (Coordenador)

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO - PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada: “a leitura da paisagem geográfica: uma proposta metodológica para alunos do ensino fundamental II”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá, coordenada pela Mestranda Milaine Aparecida Pichitelli e orientada pelo Professor Dr. Claudivan Sanches Lopes. O objetivo da pesquisa é propor, considerando os pressupostos da didática da Geografia, encaminhamentos metodológicos para a leitura da paisagem por alunos do fundamental II. Para isso a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: Juntamente com a pesquisadora será feita a escolha de uma turma de ensino fundamental II na qual o professor leciona, para fazer a aplicação da metodologia, após, será feito um acompanhamento da turma afim de observar suas potencialidades. Durante o processo de desenvolvimento da metodologia o professor será convidado a opinar, baseado em sua experiência de sala de aula afim de evitar que a teoria se desligue da prática. A metodologia será aplicada na sala escolhida e seus resultados analisados em conjunto com o professor. Informamos que, considerando a natureza da pesquisa, ou seja, a situação de falar sobre sua prática e avaliar uma metodologia em sua própria sala de aula, podem aparecer dificuldades em expressar-se e em caracterizar situações difíceis e indesejáveis. Todavia, esses possíveis desconfortos poderão ser superados na medida em que as reflexões serão realizadas sempre em ambiente colaborativo e de liberdade. Deste modo, gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Todo material desenvolvido, incluindo suas falas e opiniões serão utilizadas unicamente para os fins dessa pesquisa e seus produtos (artigos e trabalhos em eventos científicos). Seu nome, será substituído por nome fictício garantindo assim, o anonimato. Entre os benefícios esperados, podemos destacar o aperfeiçoamento das parcerias entre a universidade e as escolas de ensino básico de maneira geral. Entendemos que isso possa contribuir com sua formação continuada e proporcionar-lhe o desenvolvimento de sua profissionalidade. Desde já fica nosso compromisso de lhe encaminhar, para sua análise e apreciação, os resultados de nosso trabalho na forma de arquivo enviado a seu correio eletrônico, ou, caso não possua esse recurso, de uma cópia impressa. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Eu, _____ declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela mestranda Milaine Aparecida Pichitelli e orientada pelo Professor Dr. Claudivan Sanches Lopes.

_____ Data: ____/____/____
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Milaine Aparecida Pichitelli, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data: ____/____/____
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Milaine Aparecida Pichitelli

Endereço: Rua Professor Antônio de Santa Rosa, 78, apto 303, zona 7.

Telefone 44 99987-9814

E-mail: milainepichitelli@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO – MENORES DE 18 ANOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Gostaríamos de solicitar autorização para a participação de seu filho (a) na pesquisa intitulada “*A leitura da paisagem geográfica: uma proposta metodológica para alunos do ensino fundamental II*”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá, coordenada pela Mestranda Milaine Aparecida Pichitelli e orientada pelo Professor Dr. Claudivan Sanches Lopes. O objetivo da pesquisa é propor, considerando os pressupostos da didática da Geografia, encaminhamentos metodológicos para a leitura da paisagem por alunos do ensino fundamental II e, posteriormente, desenvolvê-la em sala de aula. Gostaríamos de esclarecer que **a participação de seu (sua) filho (a) é totalmente voluntária**, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu (sua) filho (a). Informamos ainda que as informações coletadas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho (a). Todo material desenvolvido, incluindo as falas e opiniões dos seu (sua) filho (a) serão utilizadas unicamente para os fins dessa pesquisa e seus produtos (artigos em revistas e trabalhos em eventos científicos). Informamos que nos diferentes materiais produzidos a partir da pesquisa, o nome de seu (sua) filho (a) será substituído por nome fictício garantindo assim, o anonimato. Esclarecemos que a metodologia consiste em cinco etapas. **A primeira é a etapa de planejamento**, que envolve a disposição dos planos e materiais que darão sustentação a metodologia, além dos objetivos de aprendizagem que serão discutidos entre professor e aluno. **A segunda é a etapa de desenvolvimento**, que envolve a metodologia propriamente dita e seu passo-a-passo colocando em ação os planos da etapa anterior, que envolverá uma leitura direta e indireta da paisagem. A observação indireta será realizada em sala de aula e consiste na análise de imagens e relatos descritivos de paisagens na qual os alunos serão instigados a falarem sobre suas impressões e emitirem opiniões. **A observação direta consiste na realização de um trabalho de campo no entorno da escola**. Nesta, seguindo um roteiro previamente estabelecido, os alunos realizarão observações e registros – por meio de textos, desenhos e fotografias – sobre aspectos da paisagem observada. Seguindo o protocolo da escola, para segurança dos alunos, esta atividade terá o acompanhamento, além da própria pesquisadora e da professora responsável pela turma. **A terceira etapa** envolve a discussão e análise dos dados coletados e será realizada na sala de aula com a participação da pesquisadora, da professora da turma e dos alunos. Ainda nessa etapa, os alunos escolherão quais de suas produções (desenhos, fotografias, textos) serão compartilhados com a comunidade escolar, tema da próxima etapa. **A quarta etapa** consiste no compartilhamento e divulgação dos resultados; o material produzido será compartilhado com a comunidade escolar através de um painel a ser exposto na escola. A quinta e última etapa consiste na avaliação dos resultados conquistados, sendo necessária a revisão dos objetivos propostos na primeira etapa.

Informamos que poderão ocorrer os desconfortos/riscos a seguir descritos: Como a proposta metodológica envolve um trabalho de campo, informamos que há riscos à segurança dos alunos fora do ambiente escolar relacionados ao deslocamento pelas ruas e avenidas do entorno e possíveis desconfortos relacionados às intempéries (vento, sol intenso, etc.). Entretanto, seguindo as normas de segurança da escola, afirmamos que em momento algum do desenvolvimento da metodologia, o (a) aluno (a) estará desacompanhado ou desassistido de atenção pela pesquisadora, pela professora responsável da turma e pela equipe pedagógica que

acompanharão a atividade. Deste modo, no caso da ocorrência de algum dos riscos relatados serão seguidos os protocolos escolares para essa situação. Ou seja, independente da gravidade da ocorrência, em primeiro lugar entrar em contato com os responsáveis pelo aluno, em seguida tomar as decisões cabíveis à gravidade da ocorrência (curativos, medicamentos ou encaminhamento ao Pronto-socorro). Além disso, por se tratar de uma pesquisa que envolve a exposição da opinião do (a) aluno (a) por meio de falas, este (a) pode, em face da avaliação de seus colegas, se sentir desconfortável; entretanto, todo um ambiente de acolhimento e respeito será criado para amenizar possíveis desconfortos. Entre os **benefícios esperados** podemos destacar de modo geral, a melhoria do processo ensino-aprendizagem em Geografia na educação básica e, particularmente, dos alunos envolvidos no desenvolvimento da pesquisa. Espera-se, também, o aperfeiçoamento das parcerias entre a universidade e as escolas de ensino básico como modo de promover o fortalecimento simultâneo, tanto da pesquisa, como das práticas pedagógicas nas escolas.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Eu _____ (nome por extenso do RESPONSÁVEL PELO MENOR) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela mestrandia Milaine Aparecida Pichitelli e orientada pelo Professor Dr. Claudivan Sanches Lopes.

Data: _____

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu _____ (nome por extenso do SUJEITO DE PESQUISA /MENOR DE IDADE) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

Data: _____

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu **Milaine Aparecida Pichitelli** declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Data: _____

Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme o endereço abaixo:

Nome: Milaine Aparecida Pichitelli

Endereço: Rua Professor Antônio de Santa Rosa, 78, apto 303, zona 7.

Telefone 44 99987-9814

E-mail: milainepichitelli@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br