



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO: PROCESSOS
FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS

Ana Lucia Chalita

**“O que nós vamos fazer de legal hoje?”:
ensinando e aprendendo Geografia através do lúdico no cotidiano escolar**

São Gonçalo/RJ
2012

Ana Lucia Chalita

**“O que nós vamos fazer de legal hoje?”:
Ensinando e aprendendo Geografia através do lúdico no cotidiano escolar**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Área de concentração

Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria Tereza Goudard Tavares

Co-orientador: Prof.Dr. Marcos Antônio Campos Couto

São Gonçalo/RJ

2012

Ana Lucia Chalita

“O que nós vamos fazer de legal hoje?”:
Ensinando e aprendendo Geografia através do lúdico no cotidiano escolar

Tese apresentada como requisito para a obtenção de título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Processos formativos e desigualdades sociais.

Aprovada em _____

Banca examinadora:

Profª Drª Maria Tereza Goudard Tavares (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo-UERJ

Prof. Dr. Marcos Antônio Campos Couto (Co-Orientador)
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo-UERJ

Profª Drª Lana de Souza Cavalcanti
Universidade Federal de Goiás – UFG

Profª Drª Helena Amaral da Fontoura
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo-UERJ

Prof. Dr. Manoel Martins de Santana Filho
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo-UERJ

São Gonçalo/RJ
2012

DEDICATÓRIA

A Davi e Meneguelli, filho e marido que lutam diariamente comigo, amigos e companheiros que estão sempre dispostos a estender a mão nos momentos mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por ter me possibilitado estar aqui mais uma vez para este grande aprendizado.

Aos meus alunos-estudantes que me impulsionaram ao longo desses 22 anos de magistério à realização desta empreitada, sem os seus questionamentos, rebeldias e não aceitação à “aula enfadonha” certamente não haveria me mobilizado para tanto. Mas em especial aos estudantes da turma 904/2011 pela alegria de ter compartilhado aulas tão raras e o apoio nos momentos difíceis. E com licença Gonzaguinha, “eu acredito é na rapaziada, que vai em frente e segura o rojão.”

As companheiras Maria Alice “Alicinha”, Márcia Outeiral “Marcinha” e Ana Lídia “Aninha”, amigas-professoras que acreditaram que é possível criar uma sala de aula melhor, mais criativa, mais alegre, compartilhada, onde os estudantes não sejam meros alunos (seres sem luz) e sim estudantes que reflitam, que debatam, que venham a ser autores no seu lugar.

A Manoel Santana, amigo e companheiro, que desde a época do grupo de pesquisa Proat foi quem mais me instigou a cursar o mestrado, pelas palavras de apoio e de coragem, acreditando mais em mim do que eu mesma e sinto muito mas não consegui “deixar o coração de lado”.

À profª Tereza Goudard Tavares pela orientação tão paciente, generosa e dedicada, acreditando sempre no meu crescimento enquanto profissional pesquisadora.

Ao prof. Marcos Antônio Campos Couto pela sua co-orientação e pelo *mapa* que indicou o caminho entre as pedras.

Aos meus colegas de turma do mestrado pelas leituras atentas dos textos nas aulas que compartilhamos.

À minha querida “filha” Iza, pela imensa generosidade, apoio, companheirismo e dedicação em todos os momentos de s.o.s.

Ao “filhão” Renato Poubel, que sempre com uma palavra amiga me puxava para a sua altura e por acreditar que não é só de pão que vive o homem, mas de samba também.

Aos professores do mestrado pelas aulas tão significativas e indicações de leituras para elaborar o meu texto.

Ao prof. Ruy Moreira pelas conversas atenciosas e esclarecedoras ao longo de suas aulas.

Ao grupo organizado pela profª Sônia Camara, que com sua gentileza me proporcionou significativas reflexões sobre o autor Michel de Certeau.

Ao grupo organizado pela profª Carmen Perez, da UFF, que disponibilizou a minha participação e maior reflexão sobre as ideias de Vigotski.

À profª Zóia Prestes pelas conversas gentis e mais do que esclarecedoras sobre a obra de Vigotski.

Aos colegas e amigos do Colégio Municipal Presidente Castello Branco, pelo apoio e torcida à pesquisa realizada, principalmente à dirigente-amiga Kátia, nossa que paciência; à coordenadora de Geografia Claudia Holanda e à direção por abraçar a causa e proporcionar as devidas condições da realização deste trabalho de pesquisa.

Aos colegas e à direção da Escola Municipal Auto Rodrigues de Freitas, em Itaboraí. Principalmente à prof^a Paulete, pelo seu carinho e atenção ao disponibilizar vários livros, quando esteve à frente da biblioteca, que me auxiliaram em grande escala à dissertação.

À Vaneli, Secretária de Educação de Itaboraí, pela atenção e apoio.

Aos meus familiares e amigos, à minha mãe, meus irmãos, padrinhos, tios e tias, primos e primas, sobrinhos e sobrinhas, afilhados, sogra e sogro, cunhado e cunhada, pela paciência e compreensão ao longo do mestrado de estar sempre ocupada e sem tempo.

Um agradecimento mais do que especial à Márcia Mendes pela sua amizade e palavras de luta, dicas tão especiais; a Verônica amiga de hoje e de sempre, que me ajudou a passar por momentos difíceis de uma maneira mais amena e a Sandra Regina, sempre com carinho torcendo pelo meu êxito.

À Júlia Marques, mais do que uma revisora, uma amiga dedicada, companheira e que sempre nas minhas escorregadelas estava lá para me colocar no salto outra vez.

A Andrelino sempre me abraçando e me dando uma palavra amiga nas horas certas; a Eduardo Karol e Cláudia; a Charles e Elizete; Jorge Braga, torcedores por uma educação geográfica significativa.

À Ana Cláudia Sacramento pelas conversas, pelos toques nas atividades e pelo livro tão valioso.

À Emília, Rosana, Glauco e Janaína por sarar as minhas dores através de massagens, dicas, relaxamentos, acupunturas, homeopáticas e por ouvir os meus dramas, e quantos dramas.

Aos amigos Vanderlei e Erlice pela energia positiva a cada tropeço e pelos caldos reconfortantes.

À Ruttyê pelos alegres e carinhos papos on-line nos momentos de crise.

À querida amiga Vanda (in memoriam) que sempre me instigou com sua vontade de querer fazer mais e melhor na sala de aula.

Aos queridos amigos que estão longe dos olhos mas dentro do coração, Otto e Dayse, Maristela e Viviane.

Aos amigos e compadres, Marcelo e Pati, sinto a falta de tempo.

Aos amigos e companheiros, Cristiane e Claudinei, pelas trocas e momentos tão agradáveis.

Aos meus professores de ontem e sempre, Luci, Zizi, Vera, Jorge, Gilda Peixoto, Carlos Walter, Márcio Piñon, Tomoko Paganelli e Martha Ramscheid (in memoriam), aulas sempre reflexivas de um dia melhor.

Aos amigos do GESJ pelo acolhimento e pela energia positiva por todo esse tempo.

Aos *Românticos* que torceram por mim e sempre com uma palavra de incentivo me acolheram nos seus braços.

Ao agradecer corro o risco de esquecer alguém e/ou subtrair um agradecimento, por isto agradeço a todos que de uma maneira ou de outra possibilitaram a minha chegada até aqui, àqueles que me deram a mão e tiraram as pedras do caminho e àqueles que as colocaram, porque estes também me forneceram forças para caminhar com mais vontade.



Você não sabe
 O quanto eu caminhei
 Pra chegar até aqui
 Percorri milhas e milhas
 Antes de dormir
 Eu nem cochilei
 Os mais belos montes
 Escalei
 Nas noites escuras
 De frio chorei, ei , ei

 [...]

A vida ensina
 E o tempo traz o tom
 Pra nascer uma canção
 Com a fé do dia a dia
 Encontro a solução
 Encontro a solução...

[...]

Meu caminho só meu pai
 Pode mudar

A estrada

Toni Garrido – Cidade Negra



RESUMO

CHALITA, Ana Lucia. “O que nós vamos fazer de legal hoje?” Ensinando e aprendendo Geografia através do lúdico no cotidiano escolar. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

A presente dissertação procurou investigar e identificar estratégias de ensino aprendizagem pautadas no lúdico e na transversalidade de conhecimento, focalizando a sala de aula de uma professora de Geografia no cotidiano de uma escola pública em São Gonçalo/RJ. A pesquisa buscou descrever os desafios “do-discente” de um trabalho colaborativo, tendo como fundamento político e epistêmico a busca de aprendizagens significativas. A pesquisa tentou dialogar, tanto com os autores do campo filosófico e educativo: Certeau (2002), Esteban e Zaccur (2002), Freire (1987, 1993, 1994, 1998 e 2000), Gallo (2004), Huizinga (2004), Morin (2000, 2001, 2005 e 2008) e Vigotski (2009 e 2010), quanto os do campo da epistemologia e do ensino de Geografia: Castellar (2005 e 2011), Cavalcanti (2005, 2010a, 2010b, 2011a e 2011b), Lacoste (1988), Moreira (1982, 1993 e 2010) e Santos (2001 e 2002). Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada na observação e na problematização do cotidiano escolar de uma turma de 9º ano. Em linhas gerais, o processo investigativo procurou identificar e complexificar diferentes dimensões pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, fortalecendo a possibilidade de um trabalho lúdico transversal no processo de ensino-aprendizagem, com uma integração mais ativa entre os saberes da escola e do lugar de vivência cotidiano do estudante. De acordo com o observado, verificou-se a possibilidade de professoras e estudantes se reconhecerem como autores espaciais e produtores de conhecimento a partir de um currículo escolar que prioriza uma aprendizagem significativa e dialógica na escola que pode ser mais companheira e generosa.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; O lúdico como metodologia; Transversalidade no currículo escolar; Aprendizagem significativa.

ABSTRACT

CHALITA, Ana Lucia. "What will we do for fun today?" Geography teaching and learning through play in daily school life. 2012. 162 f. Thesis (MA in Education) - School of Teacher Formation, State University of Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

This work aims to investigate and identify strategies for teaching and learning grounded in play and the transversality of knowledge, focusing on the classroom of a Geography teacher in the daily life of a public school in São Gonçalo/RJ. It seeks to describe the challenges of a collaborative work by both teachers and students, and is based upon a political and epistemic search for meaningful learning. I use authors of both the Philosophical and the Educational fields, such as Certeau (2002), Esteban and Zaccur (2002), Freire (1987, 1993, 1994, 1998 and 2000), Gallo (2004), Huizinga (2004), Morin (2000, 2001, 2005 and 2008) and Vygotsky (2009 and 2010) and also authors whose work pertains to the field of Epistemology and Geography, such as Castellar (2005 and 2011), Cavalcanti (2005, 2010a, 2010b, 2011th and 2011B) , Lacoste (1988) and Moreira (1982, 1993 and 2010). This is a qualitative research based on observation and the problematizing of the school routine of a 9th grade class. In general, the research process sought to identify and complexify different pedagogical dimensions developed in classroom, strengthening the ability to work in playful and transversal ways in the teaching-learning process. According to my observations, it was possible for both teachers and students to recognize themselves as spatial authors and producers of knowledge according to a curriculum that emphasizes meaningful and dialogic learning.

Keywords: The teaching of Geography; The playful as a methodology; Transversality in the school curriculum; Meaningful learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 – Fachada do CMPCB.....	43
Foto 2 – Hall de entrada do CMPCB.....	43
Foto 3 – Corredor de entrada de acesso à esquerda secretaria e SOE, à direita sala de professores, coordenação e direção.....	43
Foto 4 – Corredor do 2º andar que leva às salas do 9º ano.....	44
Foto 5 – Biblioteca e sala de leitura.....	45
Foto 6 – Sala dos professores, dia de “lançamento”.....	45
Foto 7 – Pátio interno, horário do recreio.....	46
Foto 8 – Quadra poliesportiva.....	46
Tabela 1 – Proposta curricular da Secretaria Municipal de São Gonçalo para o 9º ano de escolaridade do currículo de Geografia.....	64
Tabela 2 – Proposta curricular referente ao 9º ano de Geografia do CMPCB.....	65
Gráfico 1 – Composição etária dos estudantes da turma 904/2011.....	69
Foto 9 – Modelos de quebra-cabeças.....	72
Mapa 1 – Mapa de Rodovias – 2005 – do município de São Gonçalo/RJ – Prefeitura Municipal de São Gonçalo – Secretaria Municipal de Infraestrutura, Urbanismo e Meio Ambiente – 2005	78
Foto 10 – Estudantes da turma 904/2011 organizando o texto em grupo	80
Foto 11 – Estudantes da turma 904/2011 elaborando mapa do município de São Gonçalo/RJ, para o painel sobre “Dengue e infraestrutura da cidade de SG/RJ”	80
Foto 12 – Painel elaborado pela turma 904/2011 do CMPCB, referente ao trabalho sobre “Dengue e infraestrutura da cidade de São Gonçalo/RJ”	81
Foto 13 – Estudantes da turma 904/2011 assistindo o filme “Bullying” na sala de vídeo do CMPCB.....	88
Tabela 3 – Perguntas para o jogo de bingo geográfico – tema Europa.....	105
Foto 14 – Cartelas do jogo bingo geográfico – tema : Europa.....	106

Mapa 2 – Mapa da Europa preenchido em atividade de fixação pela estudante G.....	107
Mapa 3 – Mapa da Europa preenchido em atividade de fixação pela estudante K.....	107
Foto 15 – Jogo da memória sobre a Europa.....	110
Mapa 4 – Mapa da Ásia preenchido pela estudante M.....	114
Mapa 5 – Mapa da Ásia preenchido pela estudante K.....	114
Figura 1 – Texto escrito pela estudante T.T. e seu grupo, referente as questões abordadas nos filmes e debates realizados sobre a Ásia.....	116
Figura 2 – texto do estudante P. sobre os filmes e debates realizados sobre a Ásia.....	116
Tabela 4 – Tabela explicativa sobre a relação entre as atividades-habilidades-procedimentos-atitudes-conceitos abordados ao longo do tema Ásia.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMPCB	Colégio Municipal Presidente Castello Branco
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SOE	Serviço de Orientação Educacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – das certezas as incertezas: o lúdico como processo transversal de ensino aprendizagem na escola.....	15
1 A PRÁTICA GEOGRÁFICA QUE NÃO ENGESSA, QUESTIONA E DESAFIA À CONSTRUÇÃO DA “PRÁXIS”	22
1.1 Eu “do-discente”	26
1.1.2 <u>Narrativas que surpreendem</u>	30
1.2 Atravessamentos que complementam	32
1.3 Lugares, paisagens, espaços que são de todos?	34
1.3.1 <u>A Escola – lugar da pesquisa</u>	42
1.4 Olhares por diferentes possibilidades	47
1.4.1 <u>Atrair sim, distrair não!</u>	52
2 BUSCANDO ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS NUM MUNDO AINDA DISCIPLINAR	58
2.1 Por que colocar as disciplinas em diálogos?	62
2.2 Quem joga nesse time?	69
2.2.1 <u>Atravessando obstáculos – o lúdico interdisciplinar</u>	71
2.2.2 <u>Mudando de fase – do trabalho interdisciplinar ao lúdico-transversal</u>	74
2.2.3 <u>A difícil missão</u>	83
2.3 Unidas somos fortes? – Ou conseguimos reinventar com mais coragem?	84

2.3.1	Construindo pontes.....	86
3	UNINDO AS PARTES E JOGANDO COM O LÚDICO PARA UMA APRENDIZAGEM COM SENTIDO.....	95
3.1	Eu jogo, tu brincas, ele “ludens” e nós aprendemos.....	96
3.2	Palavras que se cruzam, peças que se encaixam, as músicas, os mapas, as telas, os jornais e os poemas.....	104
3.3	Autor-espacial – quem é este sujeito que pode refletir sobre o seu lugar no mundo e sobre o seu mundo no lugar?.....	121
4	PALAVRAS INAIS	
	- o “inacabamento” de uma professora-pesquisadora.....	127
	REFERÊNCIAS.....	132
	APÊNDICE A – Termos de consentimento.....	137
	APÊNDICE B – Avaliação do 1º bimestre.....	141
	APÊNDICE C – Avaliação do 2º bimestre da estudante L.....	144
	APÊNDICE D – Avaliação do 3º bimestre da estudante T.K.....	146
	APÊNDICE E – Avaliação do 3º bimestre da estudante L.....	148
	APÊNDICE F – Avaliação do 3º bimestre da estudante G.....	151
	APÊNDICE G – Jogo da velha.....	154
	ANEXO A – Texto “A história de Pedro”.....	156
	ANEXO B – Música “A minha alma – a paz que eu não quero ter”.....	158
	ANEXO C – Poema Anti-bullying.....	159
	ANEXO D – Enigma de Einstein.....	161

INTRODUÇÃO: MOVIMENTOS DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA DE GEOGRAFIA NA ESCOLA

*Mais do que o próprio viver,
o que é necessário ao homem é criar.*
Fernando Pessoa

A criatividade humana modifica e move o mundo. Por acreditar nessa afirmativa, trago¹ Fernando Pessoa para a introdução deste trabalho de pesquisa, inspirando-me em seus versos para pensar a minha trajetória de professora de Geografia. Ao longo do processo de pesquisa, pude refletir que aquilo que compreendia como certezas transformaram-se e transformaram-me. Penso assim, no fragmento da música, “prefiro ser aquela metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”². Conviver com a modificação de algo que era como definitivo, mas que precisava ser moldado e transformado ou reconstruído para diferentes realidades e sujeitos que vivenciam a sala de aula. Penso também na passagem do livro “Grande Sertão: Veredas”, onde: “o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando”³. Vive-se assim a transformação necessária, refazendo-se a partir das aprendizagens.

Penso na criatividade daqueles que tecem o mundo através da arte da transformação das palavras e, principalmente, dos tecidos, com linhas e agulhas, em belos vestidos e ternos trabalhados pelas mãos calejadas do tempo, como as dos meus padrinhos, nas tardes compartilhadas da minha infância. Do tecer do tricô e do crochê da minha mãe, transformando linhas e lãs, em casaquinhos, sapatinhos, cachecóis, colchas, tecelã de muita arte para as noites antes de dormir. Lembro-me ainda da minha avó tecendo renda, do ruído das batidas dos bilros na almofada de tecer, arte perdida no passado, que ninguém da família, infelizmente, herdou essa mestria criativa. Um brincar com linhas, agulhas e tecidos, de fazer com os olhos fechados e sem precisar dizer uma palavra, tecendo pelo sentido, os dedos que falavam e jogavam com o pensamento.

A partir dessa fala inicial, apresento a *paisagem* – desenho desse estudo –, que teve como objetivo pesquisar a importância do lúdico no ensino-aprendizagem da Geografia do

¹ Optei pela dissertação na 1ª pessoa do singular quando me refiro a minha própria prática, já que a pesquisa foi desenvolvida através de uma observação participante da sala de aula onde leciono. E em outros momentos optei pela 1ª pessoa do plural, por entender que somos não só o que pensamos, mas um conjunto de saberes e aprendizagens que foram se construindo ao longo da minha vida e principalmente ao longo da pesquisa, e que pertencem a muitos, inclusive aos meus colegas orientadores.

² Trecho da letra da música “Metamorfose ambulante”, Raul Seixas, Philips/Universal Music, 1973.

³ Fala de Riobaldo, personagem de *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa (2006).

ensino fundamental, dialogando com Huizinga (2004) e partindo de uma compreensão transversal de Morin (2000, 2001, 2005 e 2008). Buscamos defender nesta dissertação, uma possibilidade de concepção de trabalho pedagógico que se fundamenta na transversalidade dos conteúdos geográficos e num processo de ensino e aprendizagem que se estrutura através do lúdico⁴, tendo em vista um compromisso político-epistêmico voltado para uma sala de aula onde haja encontro com alegria do fazer e do aprender significativos.

Com base nas intenções e desafios da pesquisa, este trabalho estruturou-se em um objetivo geral, a investigação da forma como os estudantes constroem conhecimentos e aprendem os conteúdos e conceitos geográficos em sala de aula através de abordagens baseadas em atividades lúdicas transversais; e dois objetivos específicos, que identificaram e problematizaram algumas metodologias empregadas nas aulas de Geografia, possibilitando a ocorrência de uma aprendizagem significativa para a compreensão de mundo dentro de um contexto participativo.

A questão da pesquisa foi investigar como os estudantes do ensino fundamental da escola pública aprendem e, em especial, como aprendem Geografia através do lúdico como uma concepção/metodologia transversal no currículo da disciplina. Considero essa questão de grande importância no universo escolar, visto que um dos papéis da escola e da Geografia na compreensão da construção social e na vivência da espacialidade da vida cotidiana, a partir de Lacoste (1988), é discutir e democratizar os saberes geográficos através de diferentes oportunidades de experiências de atividades, levando o estudante a dialogar de outra forma com a(s) realidade(s) que o constitui(em).

Sendo assim, as principais questões de estudo foram:

- ✓ Investigar e analisar metodologias, buscando identificar se as estratégias utilizadas proporcionaram um melhor ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares.
- ✓ Perceber de que modo o lúdico, como metodologia transversal, pode possibilitar a aprendizagem significativa de Geografia como disciplina crítica através do conhecimento complexo da realidade do estudante.
- ✓ Identificar o porquê de os estudantes terem dificuldades para elaborar as necessárias conexões entre o saber do conhecimento geográfico formal e o saber do senso comum que levam para a sala de aula e, ainda, verificar a possibilidade de abordá-los com metodologias diferenciadas para tornar possível sua aprendizagem.

⁴ Destaco aqui que o lúdico não foi tratado nesta pesquisa como uma técnica somente, isto para o que se propõe seria reduzi-lo ao jogo. Ao trabalhar na sala de aula com esta possibilidade, desencadeio diferentes situações de interações no cotidiano.

Foram também elencados e aprofundados três conceitos geográficos básicos, **lugar**, **paisagem** e **espaço**, segundo Santos (2001 e 2002), a partir de uma problematização do currículo da disciplina Geografia na escola, campo de nossa investigação. Ao longo do trabalho, procuramos investigar se os estudantes tinham dificuldades para elaborar as conexões entre o saber do conhecimento formal e o saber do senso comum que traziam para a sala de aula, através de atividades aplicadas por metodologias diferenciadas, tornando possível a sua aprendizagem durante o período da pesquisa.

De uma forma mais ampla, este trabalho teve como intenção abordar o fazer e o aprender na aula de maneiras diferenciadas, a partir de práticas possíveis, em que os jovens estudantes tornaram-se agentes *praticantes* em todos os processos através das reflexões sobre a teoria conceitual de Certeau (2002).

Para tanto, dialogamos com Cavalcanti (2005, 2010a, 2010b, 2011a e 2011b), que proporcionou os elementos teórico-conceituais referentes às aprendizagens geográficas; refletimos sobre as concepções de Vigotski (2009 e 2010), as quais nos ofereceram elementos que nos instigaram a desenvolver propostas mais lúdicas de ensinar e aprender Geografia. Tais diálogos e reflexões proporcionaram-nos maior compreensão das estratégias desenvolvidas em sala de aula, e de que estas devem estar voltadas para uma maior proximidade entre a sua realidade e as interações do conhecimento complexo.

Não foi a busca por conclusões definitivas e nem de soluções que propusemos ao longo desta pesquisa, mas, sim, reflexões sobre um fazer docente que aspira a uma escola pública que possa melhorar a qualidade das relações de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar, sobretudo na sala de aula; tendo como horizonte uma turma constituída de estudantes mais focados às interações e explicações compartilhadas, em uma classe mais participativa, mais animada, mais confiante para contra-argumentar e construir conhecimentos no seu espaço vivido.

Seguindo nesta reflexão com Esteban e Zaccur (2002, p. 15), “pesquisar pode se dar a partir de um questionamento, de uma pergunta, de uma ideia fixa, articuladora de um processo empírico-teórico de uma investigação.” Ideias e reflexões que nos levaram a procurar respostas que auxiliassem na compreensão das questões levantadas no processo de ensinar e aprender.

A partir das diferentes experiências ao longo desses 20 anos, em escolas das redes públicas e privadas de diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro, nos dois segmentos de ensino, do 6º ano ao ensino médio, e ainda por uma breve passagem pela FFP/UERJ-SG

como professora substituta na disciplina de Metodologia de Ensino das séries iniciais, no 1º semestre de 2005, procuramos refletir também neste trabalho sobre as formas de avaliações e propostas pedagógicas que possibilitassem aos estudantes uma aprendizagem mais reflexiva.

De tanto questionar e refletir sobre a prática docente, ingressei no curso de Mestrado em Educação da FFP/UERJ-SG, turma 2010, percebendo que este espaço era uma possibilidade potente para refletir e aprofundar as indagações sobre o pensar e o fazer docente, argumentar e contra-argumentar sobre os processos de ensino-aprendizagem, sobretudo da Geografia. Não somente para construir um discurso mais vigoroso, mas também como uma possibilidade efetiva de transformação da própria prática enquanto professora.

Nessa perspectiva, passei a desenvolver diferentes propostas de ensinar e aprender, preocupando-me em cada vez mais refletir e sistematizar sobre o fazer docente, provocada, principalmente, por Freire (1987, 1993, 1994, 1998 e 2000). Estas propostas instigadoras objetivaram diminuir a desconexão/fragmentação/dissociação entre o que se ensina e as realidades que constituem os nossos estudantes em seus percursos formativos.

A reflexão desta dissertação esteve pautada a partir da minha trajetória docente, na questão epistêmico-pedagógica das aulas ministradas, na maneira como os estudantes aprendiam o conteúdo ensinado. No entanto, não foi perceptível vislumbrar uma aprendizagem em que relacionassem o assunto desenvolvido com as suas vivências.

Penso que uma das razões para a não percepção dessa aprendizagem seria a ausência de interação que, muitas vezes, acontecia em sala de aula por não conseguirem fazer as conexões necessárias com o que estava sendo apresentado pela professora. Além disso, outra possível razão seria por levarem somente “conhecimentos espontâneos” para esse lugar – a sala de aula –, que exige reflexões e aprofundamentos constantes.

As incansáveis buscas e propostas para dialogar com a Geografia na sala de aula não foi algo difícil, pois o currículo dessa disciplina é muito diversificado e abre oportunidades ao rico debate. A maior dificuldade foi encontrar pares na escola que estivessem disponíveis à troca transversal. Contudo, para a minha felicidade e satisfação profissional, algumas companheiras⁵ abraçaram a proposta de se deixarem atravessar por outros conhecimentos.

Ao fazer o levantamento bibliográfico, percebi o quanto o tema da transversalidade já vinha sendo desenvolvido por diferentes autores na Geografia. Como, por exemplo, Dardel⁶ (2011), Porto Gonçalves (1989) e Moreira (1982, 1993 e 2010), Santos (2001 e 2002), que a

⁵ Uso o gênero feminino, porque a maior participação transversal que obtive, ao longo desses 20 anos, foi com as colegas/amigas professoras.

⁶ 1ª. edição, escrita em 1953.

destacam como interdisciplinar e/ou transdisciplinar, mas a colocam como uma necessidade de abordagem plural dos conhecimentos.

Defendo, também, a integração dos conceitos e das categorias científicas do todo com as partes e das partes com o todo, trabalhada por Morin (2000, 2001, 2005 e 2008). Destaco a importância de pensar a educação na sua complexidade para que os estudantes formem conceitos mais elaborados e, assim, a eles seja proporcionada uma aprendizagem com mais significado.

Portanto, ressalto que, sem a disponibilidade e vontade de articular os saberes de outros pares, não seria possível desenvolver esse trabalho de pesquisa cuja estrutura (sempre provisória) apresento a seguir:

No capítulo 1, a intenção principal foi apresentar e discutir o meu fazer docente, aprofundando questões sobre uma prática profissional e uma trajetória docente que não engessa, todavia que, somada à teoria, encontra condições para embasar a construção do conhecimento dos estudantes através de uma proposta lúdica-transversal para aprender Geografia. Destaco, também neste capítulo, a metodologia utilizada na pesquisa tendo como desafio a questão da observação participante.

No capítulo 2, contextualizo a pesquisa, apresentando o lugar e as personagens de “solidariedades de preocupações”, a sala de aula, os estudantes e as professoras. Além de propor um diálogo integrado entre as disciplinas, inventariando as dificuldades e oportunizando discussões para uma integração mais ativa entre os saberes distintos, intencionando um maior entendimento por parte dos estudantes da turma 904/2011. Neste capítulo, reflito sobre as dificuldades da integração/articulação do discurso transversal, porque nós, docentes, não fomos formados com esta metodologia de ensino, o nosso pensamento e ação ainda estão muito compartimentados, pautados na disciplinaridade. E, finalmente, mas sem deixar por último, discutimos como pensar uma escola mais companheira e generosa, que nos fortaleça enquanto profissionais e como pessoas. Dentro deste contexto, buscamos e propusemos alternativas de ensino-aprendizagem no cotidiano tão díspar.

No capítulo 3, foram apresentadas e discutidas, teórica e metodologicamente, as propostas de atividades lúdicas que acentuaram as articulações possíveis entre os conteúdos de Geografia e a proposta lúdico-transversal de compreensão dos conteúdos curriculares e sua relação com a vida mais ampla fora da escola.

Gostaria de ressaltar que, no processo de pesquisa, um *acontecimento*⁷ atravessou fortemente o trabalho de investigação: uma paralisação dos profissionais de educação de São Gonçalo, que durou aproximadamente dois meses, o que dificultou sobremaneira o desenvolvimento das atividades, diretamente, com os estudantes da turma 904/2011. Paralisação esta que, embora fosse muito necessária, principalmente pelas condições objetivas do trabalho dos professores/as e das escolas e pelos descasos constantes do poder público de São Gonçalo com a luta dos profissionais da educação pública no Município, trouxe, infelizmente, muitas dificuldades ao processo da pesquisa.

Retornamos no dia 01/08/2011, com alguns ganhos e também perdas que ocorrem em qualquer luta de classe trabalhadora. Apesar de termos tido o apoio dos estudantes, de seus pais e responsáveis, como também da população gonçalense, que se mostrou indignada com tudo o que estava acontecendo com a educação no município de São Gonçalo, muito da sistematização do trabalho e das entrevistas projetadas para serem feitas não nos foi possível realizar, o que, de certa forma, remete-nos à tensão permanente entre os caminhos que projetamos numa investigação e aqueles que efetivamente conseguimos realizar.

No capítulo final deste trabalho, longe de apresentar uma conclusão, reitero o sentido de “inacabamento” da pesquisa, procurando destacar a importância de um ensino-aprendizagem significativo para estudantes e professoras. Ênfase a relevância do processo de (auto)conhecimento e da experiência da professora-pesquisadora como constitutivas do fazer docente, bem como a importância de trabalhos compartilhados no “chão da escola” com as docentes co-autoras dos projetos de trabalho com os estudantes.

Busquei, também, apresentar um caminho próprio teórico-metodológico de ensinar e aprender Geografia, discutindo fundamentos epistêmicos e conceituais em uma concepção lúdica-transversal dos processos de ensinar e aprender na escola, abrindo janelas de compreensão para e com os jovens estudantes.

Ao discutir e problematizar as diferentes atividades realizadas em sala de aula, a partir das lógicas dos estudantes, procuramos, ajudados pela reflexão e sistematização cotidiana pautada no desafio da professora-pesquisadora, realizar uma crítica aos modelos políticos e epistêmicos de natureza instrumental que tentam destituir professores e professoras de exercerem a sua “do-discência”, abrindo mão do sentido mais freireano que nos convoca “a ser mais”.

⁷ Acontecimento, segundo Larrosa (2002), é “a experiência que nos atravessa, o que nos acontece e o que nos toca”, transformamo-nos a partir daquele acontecimento.

Convidamos o leitor /leitora deste trabalho a continuar o seu diálogo conosco, acompanhando-nos pelos caminhos e descaminhos de nossa experiência de professora-pesquisadora de Geografia no desafio de ensinar e aprender com sentido, no Colégio Municipal Presidente Castelo Branco, em São Gonçalo/RJ.

1 - A PRÁTICA PEDAGÓGICA GEOGRÁFICA QUE NÃO ENGESSA, QUESTIONA E DESAFIA À CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS

Faltavam quinze minutos para uma hora. Na sala de ciências naturais, por cima da comprida mesa do professor, apareceu finalmente, após longas e infrutíferas tentativas, como para recompensar a expectativa intensa, uma cintilante risca verde esmeralda no meio da chama incolor do bico de Bunsen, documentando-se, assim, que a composição química destinada, segundo afirmava o professor, a colorir de verde a chama do bico, cumpria o seu dever. Pois foi à uma hora menos quinze, exatamente naquele momento de triunfo, que no quintal da casa vizinha ressoou uma pianola, e isso acabou de vez com toda a seriedade da aula.

A pianola tocava uma alegre canção húngara, transformando-a numa espécie de marchinha, emprestando-lhe um caráter tão estrondoso, tão vienense, que deu a toda a turma uma vontade de sorrir que muitos não souberam conter. [...]

Os outros olhavam pelas janelas para o mundo lá de fora, onde se viam os telhados dos casebres vizinhos, e, ao longe, rebrilhando à luz dourada do meio-dia, a torre da igreja, em cujo mostrador o ponteiro grande, reconfortador, se aproximava do XII. Voltada para a janela, a atenção dos meninos catava, além da música, outros sons que nada tinham que ver com a aula. Condutores de bondinho de burro trombeteavam, e num dos quintais uma criada cantarolava uma melodia totalmente diversa da tocada pela pianola. [...] Budapeste – Hungria, 1889. MOLNÁR (1967)⁸

Para início desta reflexão, busquei, através da bela história de Molnár (1967), problematizar os diferentes contextos que vivenciamos na complexidade da sala de aula. Dispo-me da ilusão de pensar que controlamos as ações e pensamentos dos nossos estudantes, quando estão a divagar em suas próprias questões, enquanto estamos discorrendo sobre conteúdos que, inúmeras vezes, estão muito longe da prática de seu cotidiano. Os diferentes sons e imagens da rua, do entorno da escola chamam os nossos estudantes⁹ para essa realidade, sons esses muito diferentes daqueles da sala de aula. Disputar grau de importância na realidade vivenciada pelos adolescentes que frequentam as salas de aula na escola está cada vez mais difícil, a concorrência entre os conteúdos e o que eles querem aprender é, muitas vezes, uma relação entre opostos.

Conforme relatado na introdução, o capítulo 1 objetivou apresentar a importância da reflexão prático-teórica da sala de aula como algo desafiador e, ao mesmo tempo, criativo e criador, que oportunize o lúdico como metodologia conectando as diferentes disciplinas, promovendo uma aprendizagem transversal e significativa para estudantes e professora.

⁸ MOLNÁR, Ferenc. *Os meninos da Rua Paulo*. RJ, Ediouro, 1967.

⁹Ao longo do texto, optei pelo termo estudante e/ou estudantes – por ser “aquela pessoa que estuda, que frequenta qualquer estabelecimento de ensino”. (s.m. e s.f. – dicionário Aurélio on-line) disponível em <http://www.dicionarioaurelio.com/Estudante>).

Como professora de Geografia, proponho pensar a aprendizagem que educa um olhar mais questionador sobre o lugar, sobre a paisagem e sobre o espaço geográfico, que pode ser de todos, dependendo de onde estiver na escala social.

Lançar mão de propostas diferenciadas no dia a dia escolar é uma decisão que vai além da escolha profissional, é uma opção política do papel de ensinar. Por que ensinar tais e tais conteúdos? Para quem se ensina Geografia? Que mundo desvendar para o aluno a fim de que ele, a partir daí, possa transformar-se em estudante? Enquanto professora, o que se permite ensinar para que haja aprendizagem significativa¹⁰? Significativa para quem? A quem interessa essa “mão-dupla” de aprender e ensinar significativamente? Com quais sentidos e com quais significações?

Pensando assim, inicio com a ideia de Freire (2000) sobre “do-discente”, na qual ao mesmo tempo em que ensino/aprendo/pesquiso, não há um momento estancado nessa relação, mas um *continuum* de trocas. Porque praticar Geografia é isso, onde há reflexão, há também uma grande possibilidade de construção com sentido. Nessa direção, trouxe, para fundamentar e articular os meus conhecimentos práticos, diferentes autores que complementam um pensamento que buscou unir, integrar e compartilhar.

Para desenvolver a pesquisa, optei pelas observações e investigações participantes na sala de aula, relatórios¹¹ que foram escritos e discutidos com os estudantes pesquisados, ressaltando a aprendizagem e o ensino ministrado.

Assim, refleti que pesquisa participativa seria a melhor referência utilizada, sendo desenvolvida através de uma abordagem dialética, sempre revendo as propostas das atividades e o que se pretendia alcançar. Como propõe Minayo (2001), não foi um processo linear, mas de formação espiral. A partir dos problemas que surgiram, as questões foram sendo construídas. Nessa construção de proximidade entre observador e observados, tanto os estudantes quanto a professora-pesquisadora¹² foram modificados ao longo do processo. Isso ocorreu devido à interação ativa que vivemos ao longo do ano letivo de 2011.

¹⁰ Aprendizagem significativa – conceito teórico elaborado por Ausubel (1968) e discutido por Moreira e Masini (2009), “aquisição de novos significados; pressupõe a existência de conceitos e proposições relevantes na estrutura cognitiva, uma predisposição para aprender e uma tarefa de aprendizagem potencialmente significativa.” (MOREIRA e MASINI, 2009 p. 105). Não pretendo seguir aqui a construção apresentada pelo autor, mas sim o conceito discutido por Cavalcanti (2011b), Larrosa (2002) e Castellar (2005), no qual fundamentei as minhas discussões na pesquisa a partir de Vigotski (2009 e 2010).

¹¹ Os relatórios desenvolvidos por mim foram anotações no caderno de registro que utilizei para diferentes reflexões sobre o trabalho da pesquisa e também os relatórios desenvolvidos pelos estudantes ao longo do ano letivo, com diferentes finalidades de aprendizagem (como por exemplo: relatório de filme, de debates e de textos do livro didático).

¹² A referência utilizada partiu de Esteban e Zaccur: “A concepção de professora-pesquisadora apresenta formas concretas de articulação, tendo a prática como ponto de partida e como finalidade, sem que isto signifique a supremacia da prática sobre a teoria. A centralidade de todo o processo de formação está no questionamento” (ESTEBAN E ZACCUR, 2002, p. 20).

Segundo Ezpeleta e Rockwell (1989), a pesquisa participante é uma metodologia que permite uma maneira diferenciada de abordar, na pesquisa, questões pessoais, possibilitando assim surgir outras fontes de observações mais subjetivas, utiliza-se de outra linguagem, que é mais política e reflexiva da realidade.

Como professora-pesquisadora, estive inserida no contexto e no espaço da pesquisa, identificada com o grupo pesquisado, interagindo, observando as ações praticadas e as vivências realizadas na sala de aula. Assim, a pesquisa participante foi o método que melhor se adequou a esse tipo de trabalho (SEVERINO, 2007).

A pesquisa no/do cotidiano, como nos provoca Certeau (2002) e Josgrilberg (2005), desvela outras nuances, muitas vezes subjetivas, que necessitam de diferentes enfoques para serem entendidas. Constantemente, desafia-nos a ver além das aparências, através de uma observação mais subjetiva, como uma pesquisa qualitativa pode instigar.

Neste estilo de abordagem, utiliza-se a subjetividade com a participação do sujeito pesquisado. Tanto o relato como a descrição da realidade estão focados nos sujeitos. Reflito que a preocupação esteve focada na aprendizagem dos estudantes e no diálogo com a construção transversal de conhecimento.

Quanto ao estilo de algumas entrevistas, trabalhei com as semi-estruturadas, realizadas através de questionário, que orientaram a conversa com a turma. Mas também foi utilizada a entrevista não-estruturada, como conversas, realizadas ao longo das aulas, algumas gravadas e outras anotadas no caderno de campo.

Tura (2003, p.198), sobre as entrevistas em forma de conversas, explica que o discurso chega para a entrevistadora “repleto de informações” que, de outra maneira, não estaria visível e muito menos compreensível. Defendo o argumento de que as conversas com os estudantes foram de grande importância para a melhor compreensão da pesquisa.

Também, através de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001, p. 168), reflito que: “por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade”. Como os autores bem esclarecem ao longo do texto, as entrevistas podem complementar ou ser a técnica principal da pesquisa no cotidiano.

A entrevista-conversa foi o procedimento mais adequado para coletar e construir os dados necessários da pesquisa por causa da proximidade entre a entrevistadora e os entrevistados. As conversas travadas ao longo das aulas possibilitaram uma observação mais detalhada das questões como ensino-aprendizagem.

Para Santos (2006), a possibilidade de uma maior proximidade entre o sujeito e o objeto na pesquisa, implica a construção de metodologias na qual o distanciamento entre sujeito-objeto seja tensionado, propondo, nesse caso, a observação participante, que pode auxiliar-nos com a maior compreensão dos fatos e da subjetividade envolvidos na construção e no desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa pretendeu investigar e explorar as possibilidades epistêmicas e criativas do lúdico, além dos procedimentos metodológicos que puderam proporcionar bases para a compreensão da utilidade dos conceitos geográficos que permearam o cotidiano da disciplina.

O que se almejou também foi estabelecer mais interesse ao ensinar e ao aprender geográfico, objetivando produzir elos entre os conteúdos escolares e os seus usos (CERTEAU, 2002) fora do contexto escolar.

Diferentes procedimentos metodológicos foram utilizados. A partir deles, ocorreu a construção de forma compartilhada: atividades diversas, apresentadas através de relatórios, gravações¹³ e fotografias, que possibilitaram a melhor compreensão dos fatos observados. Os diferentes registros realizados no caderno de campo¹⁴ proporcionaram maior reflexão sobre os fatos, as participações e as atitudes que se desenvolveram.

Com base em Santos (2006, p. 80), consigo entender que “todo o conhecimento é autoconhecimento”. Trago essa reflexão para esse momento da dissertação por compreender que sem esse material de campo, a pesquisa não teria o desafio de ter a prática como ponto de partida do fazer docente.

Mesmo não sendo um dos procedimentos mais usuais numa pesquisa qualitativa, penso que, para melhor compreensão da proposta de pesquisa, foi necessário, num determinado momento, fazer as devidas discussões entre as atividades de avaliações (provas) realizadas pelos estudantes. E, a partir desse material, fazer interpretações que corroboraram com o que havia sido proposto inicialmente como objetivo da pesquisa: Será que os estudantes realmente aprendem o conteúdo através dos procedimentos metodológicos utilizados?

¹³ As gravações foram perdidas, pois, ao longo da pesquisa, ocorreu a perda total dos dados contidos no HD (*hard disk*) do meu *notebook*. Somente a última gravação, que ainda estava no gravador de voz, estava salva. Assim como as fotos que foram tiradas ao longo da pesquisa, somente algumas foram salvas. São perdas materiais, mas com valor sentimental, que podem ocorrer ao longo de um processo de pesquisa.

¹⁴ Caderno utilizado por mim, durante o trabalho desenvolvido com os estudantes e as professoras, e que forneceu dados para a pesquisa.

Sendo assim, elaborei uma discussão entre três avaliações realizadas pelos estudantes nos bimestres (1º, 2º e 3º) e, ao longo de toda a pesquisa, com as outras atividades, resultados que serão apresentados no capítulo 3.

Seguindo nessa perspectiva, empreendo a reflexão sobre as buscas docente e discente que há em mim.

1.1- Eu “do-discente”

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.

Paulo Freire

Através de uma longa e necessária reflexão sobre os escritos de Freire (2000), pude perceber o quanto a prática da pesquisa é algo que acompanha a minha trajetória de professora.

Dialogando com este autor entendo que, para construir uma prática docente que seja crítica, é necessário participar de estudos paralelamente à construção da professora da sala de aula que existe em mim. A busca não é limitadora e sim expansiva de escolhas pertinentes a uma prática mais questionadora, especialmente, quando se depara com cada bifurcação na estrada. É uma construção lenta e gradual, assim é como compreendo os processos de aprendizagem e ensino, em que não há uma receita perfeita. O mais importante é tentar acertar e refazer o que não deu certo. Entendo que a busca de caminhos pode ser mais ensinante do que o resultado encontrado no término do caminhar.

Para efeito de compreensão do processo dessa dissertação, antecipo que a própria professora foi um dos sujeitos da presente investigação. Valorizar o que se produz no âmbito educacional é levantar possibilidades para debates sobre uma produção articulada de sentidos que pode reforçar a ideia da importância da sala de aula como lugar de saber. Prefiro pensar que é um espaço repleto de contradições, porém com muita riqueza de ensino-aprendizagem, estando em constante construção. Logo, embrenho-me nesse território com muita tranquilidade de exposição; mas também contextualizado em novos perfis da pesquisa educacional como afirmam Moreira e Caleffe (2008):

Recentemente, a pesquisa na educação tem se voltado explicitamente para o professor e a complexa relação entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do professor e as maneiras de como eles são usados em várias situações nas salas de aula. Este

reconhecimento do conhecimento e do pensamento do professor como componentes críticos do ensino continua a enfatizar o ensino e ignorar o papel do professor como teórico, intérprete e crítico de sua própria prática (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.14).

Essa provocação dos autores citados acima convidou-me a refletir sobre a própria complexidade que se coloca junto à pesquisa de cunho qualitativo, na medida em que, ao distanciar-me de uma “suposta neutralidade científica”, ocorreu um desafio de compreender aquilo que mobilizou a pesquisar. Sem que isso limite o meu olhar a outras questões que emergiram ao longo do caminho, trazendo um movimento e vivacidade à pesquisa através de dúvidas as minhas próprias “certezas”. Assim, me questiono: Como não cair neste lago e nem ser “engolida pelo meu próprio reflexo”?

Algumas autoras ajudaram a problematizar essa questão que tanto nos incomoda e questionamos como Esteban e Zaccur (2002, p. 14), que sabem o: “quanto é difícil a superação da dicotomia entre o fazer e o pensar matizada na divisão do trabalho e na hierarquização: uns para fazer, outros para pensar, uns dominando a teoria, outros limitados à prática mecanizante”.

A maior preocupação da pesquisa foi quanto ao ensino da Geografia na escola básica para as classes populares¹⁵, de como que esses conteúdos formais são transformados em conhecimentos para a construção desses estudantes em cidadãos atuantes fora da sala de aula.

Enquanto Smolka (2000) forneceu as pistas necessárias para retratar a importância de relatar a experiência como possibilidade de construção histórica, na qual pesquisar a própria experiência é levar para o real o que está na memória, ou seja, é socializar a memória enquanto história social, enquanto construção e representação do saber, como construtores espaciais, tanto professores quanto estudantes.

Assim, “se a experiência de si é histórica e culturalmente contingente, é também algo que deve ser transmitido e ser aprendido”, Larrosa (1995, p.45). Deixando-me atravessar pelas palavras do autor, reflito que o saber precisa ser transmitido e retransmitido adiante para ser feito e refeito, quantas vezes for necessário, pois só assim os dilemas da educação são realmente refletidos em situações concretas.

O foco para o qual se direcionou a pesquisa foi o estudante, mas quem aprende tem relação com quem ensina, um não está alheio ao outro, como sempre orientou tão bem Freire

¹⁵ Utilizou-se o conceito de Tavares: “Estamos denominando classes populares, as camadas da população que vêm ocupando historicamente uma posição de subalternidade econômico-social no país. Apesar de reconhecer a complexidade e a heterogeneidade da categoria de classe social na contemporaneidade, com base em Freire (1972), Martins (1989) e Santos (1997), que nos falam, respectivamente, de oprimidos, subalternos e pobres, optamos pela categoria classe popular grafando-a no plural, em virtude da amplitude dos sujeitos e grupos que podem ser abarcados por essa categoria” (TAVARES, 2003, p.19).

(2000, p.23): “Não há docência sem discência”, um não está na escola independente do outro, ou melhor, dos outros.

Refletir sobre a própria prática é expor-se ao máximo para todo e qualquer profissional. Porque pesquisar é refletir, é buscar, é tornar-se questionador de si. E saber ser suficientemente profissional para solucionar as deficiências, observando-as como pistas e sinais (GINZBURG, 1990) que possibilitem novas perguntas para compreender a dimensão de uma aprendizagem como um processo de idas e vindas, de (re)construção de concepções e não de mera reprodução de ideias pré-concebidas de mundo e de aprendizagem. Esta passa a ser significativa quando, ao *te atravessar* (LARROSA, 2002), te mobiliza, te desafia.

Existe uma rede de relações que também se coloca nessa presente pesquisa, visto que, ao refletir sobre a prática enquanto professora de Geografia, possibilito-me a (re)pensar muito do que discuti, apreendi, troquei com meus pares de profissão.

Nesse sentido, ao falar da prática, procuro, simultaneamente, um diálogo com tantos outros que *habitam em mim* e muitos que dessa temática partiram a outros enfoques no campo da teoria e da prática docente. Hernández (1998, p.23) afirma que: “[...] não se parte do zero, e é necessário considerar ‘o lugar’ [grifo do autor] de onde viemos, as ideias e as experiências que reconhecemos que nos influenciam”. Para Hernández (1998, p.23), “o intérprete sempre se situa em outro ponto de vista, olha a partir de outro ‘lugar’ [grifo do autor], incorpora novos olhares com os quais transforma as situações objeto de seu interesse”.

Nesse contexto, para que a aprendizagem seja significativa, para que realmente aconteça, precisa haver um conjunto de fatores e de elementos que vibrem numa mesma cadência para que o resultado final faça-nos refletir.

Seguindo as etapas anteriores, busquei uma investigação que pudesse sinalizar diferentes níveis de aprendizagens. Assim, foi proporcionado aos estudantes, na aula de Geografia, oportunidades e caminhos diferentes para alcançar reflexões sobre o seu cotidiano, ampliando o universo de escolhas e de oportunidade de aprendizagens, através das diferentes linguagens apresentadas em sala de aula. É bem verdade que cada um aprende de uma maneira e em tempos diferentes, por isso a necessidade de variar as propostas pedagógicas foi latente.

Nesse meio tempo, surgiram angústias e contratempos, como os constantes desânimos e desinteresses da turma, a conversa descontrolada por parte de alguns estudantes, o horário flutuante de chegada à sala, normalmente, muito conturbado. A aparente falta de vontade em aprender o conteúdo pré-estabelecido e de comprometimento com as atividades de casa e de sala.

Naquele momento, percebi o quanto era necessária uma tomada de postura mais disciplinada/incisiva para podermos continuar caminhando. A maioria que estava na sala de aula, no primeiro mês do ano letivo, desconhecia as práticas das regras coletivas básicas. Foi preciso várias vezes destacar e exigir uma atitude mais participativa e comprometida dos estudantes.

Foi uma atitude pautada na autoridade de professora que precisava orientar para a construção coletiva na sala de aula e não simplesmente uma tomada autoritária de poder, foi uma tomada consciente da professora para que os estudantes compreendessem a necessidade de uma disciplina apoiada na cidadania e na democracia, principalmente, num país como o Brasil, que teve esses dois preceitos tão flutuantes ao longo da História.

Como bem escreveu Freire (1998, p. 116), “a disciplina no ato de ler, de escrever, de escrever e de ler, no de ensinar e aprender, no processo prazeroso, mas difícil de conhecer; a disciplina no respeito e no trato da coisa pública; no respeito mútuo.”

Todavia não foi pensar a disciplina sem argumentação, muda, apática. A disciplina a que se refere é a organizadora, a questionadora, a participativa e a que transforma o lugar para querer ali estar. É o fazer consciente, lento e gradual, constante e árduo. Ninguém nasce ético e humano, é preciso contato/relação com outro humano para tornar-se um e, assim, praticar a ética para torná-la existente. Em Freire (2000, p.37), “[...] o ensino do conteúdo não pode dar-se alheio à formação moral do educando”, o conteúdo necessita estar interligado à formação do estudante para que ocorra a contextualização esperada.

A disciplina é um dos itens fundamentais para a condução e organização de tudo que nos propomos desenvolver ao longo de nossas vidas, assim como na escola, que não pode deixar de lado a importância de refletir, de discutir e de atuar sobre essa questão. Bem encaminhada, ela torna-se benéfica para todos nesse contexto que requer disciplina e muita concentração no estudo. Penso que, nesse contexto, a professora organiza a sua prática a partir das suas necessidades específicas.

Complementando essa reflexão, trago a professora Dr^a. Edméa Santos, segundo a qual a construção de uma pesquisa é um trabalho coletivo, e enquanto professora-pesquisadora “formo-me junto com ela”. Em palestra em universidade (informação verbal)¹⁶, na qual afirmou que a pesquisa que vai além do conhecimento, quando atravessa diferentes opções de saberes, oportuniza o conhecimento para aqueles que não se fecham na sua disciplina, buscando a transversalidade e, assim, a troca e a democratização do conhecimento.

¹⁶ Palestra concedida na (UERJ) Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, no dia 13/10/10.

Para concluir, reflito a partir de Morin (2001) quando escreve que o observador precisa estar no lugar observado, interagindo para melhor conhecê-lo e, assim, compreendê-lo.

No bloco a seguir, trago as narrativas que desafiaram a postura de professora à pesquisadora.

1.1.2- Narrativas que surpreendem e instigam a “ser mais”

Essas aventuras narradas, que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para lugares comuns de uma ordem, [...].

Michel de Certeau

Desde o início de minha carreira de professora, em 1990, sempre procurei utilizar na sala de aula propostas desafiadoras, mesmo que não fossem inovadoras, já que estas pareciam produzir (mesmo que de forma simples) uma maneira lúdica e descontraída de ensinar e aprender Geografia.

Com o passar do tempo, percebia que os estudantes sempre estavam esperando algo diferente a cada aula. Às vezes, isto era comentado por alguns estudantes: “Eu detestava Geografia, agora acho que é bem interessante”. Ou, algumas vezes, perguntavam: “O que vamos fazer hoje de diferente?” E um dos comentários mais marcantes: “As suas aulas são tão interessantes, animadas e diferentes que eu estou com vontade de cursar a faculdade de Geografia”¹⁷.

Esses depoimentos, entre tantos outros, fizeram-me e fazem-me até hoje refletir sobre o motivo de desenvolver atividades diversas em sala de aula. Por exemplo, os jogos como processo de instigar e atrair ao aprendizado desta garotada ávida de conhecimentos. Nessa perspectiva, cada vez mais, venho procurando outras propostas lúdicas para organização do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, desenvolver uma pesquisa sobre ensino-aprendizagem de Geografia na turma 904/2011, do Colégio Municipal Presidente Castello Branco, no município de São Gonçalo, situado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, implicou debater o papel dessa disciplina, a sua relevância e motivações no currículo escolar.

¹⁷ A jovem citada estudou comigo em uma escola particular do município de São Gonçalo/RJ, na década de 1990, no início da minha carreira e, depois, cursou Geografia na FFP/UERJ-SG (Faculdade de Formação de Professores/Universidade Estadual do Rio de Janeiro - São Gonçalo), sendo hoje professora da rede do mesmo município.

Na pesquisa, as colegas, professoras das áreas de Matemática (Maria Alice), de Língua Portuguesa (Márcia Outeiral) e de Língua Inglesa (Ana Lídia), foram envolvidas nos projetos de ensino-aprendizagem transversal desenvolvido ao longo do ano de 2011.

Criou-se a possibilidade de que professoras e estudantes articulassem os saberes através de propostas pedagógicas que estivessem integradas, com o intuito de tornarmo-nos parceiros da aprendizagem num espaço escolar tão diverso e desacreditado.

A não aceitação ao delimitado, ou seja, o inconformismo com a instrumentalidade e/ou a (aparente) falta de sentido da sala de aula é o que vem incentivando-me a propor atividades diferenciadas aos estudantes no dia a dia escolar. Tentar outras discussões, sem deixar de dialogar com os conceitos e os conteúdos geográficos, mas, sobretudo, reforçá-los através de contextualizações necessárias e da valorização do cotidiano que os estudantes trazem para a sala de aula, frequentemente negligenciado, por conta de um currículo extenso e fechado ao debate.

Por isso, reflito sobre a importância de dialogar nesse momento com Vigotski (2009), entendendo que a aprendizagem é também a inserção dos estudantes no sistema dos conceitos da Geografia, pois é a partir desse contexto que a criança inicia-se nos conceitos científicos.

São narrativas de percurso através de textos, principalmente, as práticas do *fazer com*, como descreve Certeau (2002), é da prática da sala de aula de uma escola pública que se fala. Assim, equivale a um *relato de viagem* com uma maneira singular de fazer através de atividades lúdicas, trazendo o lugar da pesquisa para as páginas da dissertação, compondo com os *sujeitos ordinários*¹⁸ outras *táticas*¹⁹ de ensino-aprendizagem, que vão além da escuta com mais sensibilidade do que de outros tempos.

Foi como capturar a imagem que ficou retida na lente de uma câmera, foram sons de músicas cantaroladas, imagens que se perderam e que se deixaram ficar, palavras caçadas no tule²⁰ para não serem perdidas. E, mesmo com todo esse olhar/sentir/escutar subjetivo, muitos não se deixaram prender e não foi possível narrar.

Trago para a próxima etapa a reflexão sobre a abordagem teórica escolhida para desenvolver a pesquisa.

¹⁸ Para Certeau, o sujeito ordinário é aquele “herói comum, anônimo, personagem disseminada, caminhante inumerável, é o ausente; é o murmúrio das sociedades; multidão móvel e contínua, sem nomes e rostos; é um número na grande cidade” (CERTEAU, 2002, p. 58).

¹⁹ Termo utilizado por Certeau (2002), que se contrapõe à estratégia instituída pela ordem instituída e dominante; é “a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio; é a arte do fraco” (CERTEAU, 2002, p. 100).

²⁰ Tule - tecido muito fino usado em armadilhas para caçar e prender borboletas.

1.2- Atravessamentos que complementam

A opção de uma abordagem mais crítica dos conceitos geográficos foi escolhida a partir de Lacoste (1988), Cavalcanti (2005, 2010a, 2010b, 2011a e 2011b), Moreira (1982, 1993 e 2010) e Santos (2001 e 2002). Isso permitiu rever o objeto e o objetivo do ensino de Geografia, bem como as suas categorias de análise: lugar, paisagem e espaço geográfico, que se tornaram a base de aprofundamento do estudo.

Em especial com Lacoste (1988, p.37) que, estruturando as relações de poder no mundo, propôs como objetivo da Geografia: “Saber pensar o espaço para saber nele se organizar, para saber ali combater”. Para o autor, o termo *combater* nada mais é do que permitir articular o espaço global à realidade socioespacial dos estudantes. O importante é a compreensão de mundo para, assim, agir sobre ele, desde saber os caminhos para não ficar preso num engarrafamento, “fugindo” pelas vias secundárias, até analisar as estratégias espaciais de diferentes sujeitos da produção do espaço (o Estado, as grandes empresas, os movimentos sociais) ou reconhecer o lugar onde se vive, não como um estrangeiro, mas como alguém que a ele pertence.

Para compreender as relações de ensino-aprendizagem, procurei fazer referência à abordagem da psicologia histórico-crítica, pois, segundo Vigotski (2010, p.113), nós só nos desenvolvemos quando aprendemos adequadamente, e o brincar (o jogar) é uma atividade criativa e com regras bem elaboradas e claras: “no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras [...]”.

Por isso entendo que “métodos de ensino indiretos mais sutis e mais complexos acabam sendo uma interferência no processo de formação de conceitos infantis, que faz avançar e elevar-se esse processo de desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 2010, p.249). Refletindo a partir do uso pedagógico de atividades lúdicas, procuro desenvolver o pensamento com o estudante para que ele aprenda a organizar os conceitos e os significados do que estuda na sala de aula.

Nas discussões do ensino-aprendizagem autônomas, procurei dialogar com Freire (1994, 1998 e 2000), pois, segundo este autor, o educador deveria ser um provocador de situações que gerasse um maior aprofundamento do saber atuante e transformador social, questionador e participativo. A proposta de Freire busca uma reflexão político-social da educação. Então, sua presença nessa pesquisa foi extremamente necessária, porque forneceu

um território instigante para a compreensão de como o estudante compreende ser o ser social que é e como a sua participação efetiva constrói o espaço.

A concepção de lúdico está embasada nas reflexões de Huizinga (2004), conceito que será abordado mais adiante. O autor remete à discussão do lúdico enquanto um processo, não somente um instrumental ou técnica, porém de articulação entre os elementos objetivos e subjetivos da pesquisa. Os elementos objetivos referentes são as dinâmicas implementadas ao longo da pesquisa como, por exemplo, os jogos e os filmes. Os subjetivos são as dinâmicas dos debates e das conversas, o café da manhã e as aulas-passeio.

A abordagem da transversalidade, a qual será aprofundada mais adiante nesse capítulo, foi discutida através dos conceitos de Morin (2000, 2001, 2005 e 2008) e de Gallo (2004), que possibilitaram desenvolver uma pesquisa mais dinâmica e integradora, tanto na ótica dos conteúdos e categorias geográficas escolhidas, quanto das pessoas envolvidas, estudantes e professoras de diferentes disciplinas e das suas complexidades.

A transversalidade encorajou as nossas trocas de experiências e nossas angústias de sala de aula ao longo dos nossos encontros oficiais e dos que ocorreram nos corredores, por telefonemas, por troca de mensagens pela *internet* e, principalmente, pelas aulas compartilhadas, ricas de conhecimentos e informações, de vontades, de propostas didáticas e de conteúdos.

Fortalecemo-nos enquanto educadoras que, muitas vezes, não encontram espaços e tempo para o diálogo no dia a dia escolar e, conseqüentemente, sentem-se enfraquecidas enquanto organizadoras de estratégias na luta por uma escola mais democrática, participativa e atuante.

Fazer escolhas é normalmente uma tarefa difícil, mas necessária. Primeiramente, por identificação com autores que melhor possibilitaram a discussão sobre o tema. E, também, porque tornaram esse estudo mais estruturado como fonte de pesquisa dos seus saberes científicos e pedagógicos para um debate reflexivo.

Nesse contexto, reflito através de Oliveira e Sgarbi (2008, p.20), que propõem: “[...] as teorias, mais do que apoio à verdade, devem ser compreendidas como limitações a ser transportadas”. Pensar as teorias para refletir sobre a prática, ou melhor, nessa pesquisa, foi ressaltada a prática-teoria-prática no cotidiano escolar, ou seja, a “práxis”.

Dialogando também com Alves (1998), entendo que, sem criatividade, o cotidiano escolar não se concretiza na sua prática. Esse lugar necessita ser pensado e repensado para que não seja somente um espaço teórico de reflexão, mas, em conjunto, teoria e prática encontrem-se e complementem-se no dia a dia para uma construção efetiva.

No tópico seguinte, procurei retratar o que estou propondo como questão.

1.3- Lugares, paisagens, espaços que são de todos?

A escola é assim, também espaço, pois em movimento, expressão das “táticas”, lugar praticado, pleno de “operações”, [...] Esse espaço tenta se criar/fazer no próprio já apropriado, no lugar da ação estratégica do poder político que com uma regularidade, que poderíamos dizer assustadora, se atualiza para permanecer igual.
Nilda Alves

É difícil propor outras perspectivas para o modelo histórico²¹ de escola instituído no país. Mesmo não sendo o objetivo dessa pesquisa, entendo ser necessário pelo menos tentar uma reflexão sobre o assunto para melhor compreender o processo de ensino-aprendizagem.

Aludo ser importante propor uma sala de aula composta como uma “comunidade de aprendizagem”²² conforme nos provoca Hernández (1998, p.13), onde todas as pessoas que nos atravessam e todos os lugares façam parte da aprendizagem que nos acompanha ao longo da vida.

No trabalho docente para estudantes com vivências diversificadas e de idades variadas, é necessário estar atenta à sala de aula, pois um mesmo tema alcança entendimento diferente de cada componente ali presente. Cada um tem um desenvolvimento próprio, depende do ambiente, da condição social, da sua *trajetória de vida*, da condição psicológica, da sua singularidade e da sua complexidade, ou seja, dos elementos internos e externos que proporcionam ao indivíduo maior interação com a sua realidade.

Voltando a esse ponto, observo, principalmente, que os conteúdos que necessitam de maior vivência são mais rapidamente compreendidos por alguns estudantes, enquanto outros não são interiorizados por eles. Vigotski (2009) esclarece-nos assim,

O principal fato com que deparamos na análise genética do pensamento e da linguagem é o de que a relação entre esses processos não é uma grandeza constante, imutável, ao longo de todo o desenvolvimento, mas uma grandeza variável. A relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo.

²¹ O modelo de escola instituído atualmente é o que tem pautado o ensino da maximização da eficiência (Saviani, 2010, p.439); o mesmo propósito já havia sido estabelecido pelo governo federal na década de 1970. Hoje, a proposta educacional está voltada para o novo tecnicismo, como bem esclarece o autor: “estamos diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados.”. Resultados que são avaliados através de diferentes provas e exames nacionais, estaduais e municipais, que não só avaliam os estudantes, mas também os respectivos professores. É a “qualidade total” na educação, em que é preconizado que os estudantes são os produtos para “servir” as empresas.

²² O termo “comunidade de aprendizagem”, a qual o autor se refere, é um ambiente escolar que vai além das paredes e muros da escola, que tenha um currículo articulado, com avaliações como processos de aprendizagens de projetos de trabalho, em que haja comprometimento de todos (governos, sociedade, país, responsáveis, corpo docente e discente, diretores e pessoal de apoio) através de uma aprendizagem contínua.

Noutros termos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual (...) (VIGOTSKI, 2009, p.111).

Tal processo, como nos faz refletir Vigotski (2009), não é regra geral, mas os conteúdos geográficos que requerem maior observação do cotidiano fora da escola são mais debatidos pelos jovens que têm mais vivência espacial. O termo vivência não se restringe à alusão à idade, uma vez que existem jovens de pouca idade, porém com mais percepção do mundo a sua volta, ou seja, de sua realidade socioespacial.

Sendo assim, penso como é importante trazer para essa discussão Certeau (2002) quando este trata o conceito de espaço praticado, do espaço vivido. Tal conceito, discutido por Lacoste (1988) na Geografia, é distinguido como lugar de sua vivência, onde os estudantes transitam diariamente e o conhecem tão bem, uma vez que, ao praticar o espaço de sua cidade, ele se torna familiar e de fácil circulação.

Ainda tecendo com a linha do conhecimento de Certeau (2002), os estudantes que têm esse conhecimento e referencial do seu lugar de vivência são capazes de trazer para a sala de aula um debate rico de informações do seu cotidiano, mesmo que não seja algo organizado teoricamente. Organizar essas informações em conjunto com a turma e transformá-las em conhecimento é papel da professora no processo coletivo de produção da aula, estimulando a reflexão e aprofundamento dos conceitos trazidos (e instituídos) pelos estudantes. Fazer com que o estudante perceba a sua viagem diária, no seu percurso, é bem parecido com o que trata Certeau (2002), é uma relação com o espaço praticado, aquele a que ele assiste pela televisão cotidianamente.

As informações do cotidiano, quando organizadas de modo que possibilitam uma articulação com o saber da sala de aula e o conhecimento científico, proporcionam a inter-relação entre a teoria e a prática e/ou do discurso científico com o senso comum, articulando conhecimentos para a consciência social, aferindo direitos àqueles que têm sido negados.

Estudantes levam para a sala de aula conhecimentos que adquirem na sua rua pela sua observação como, por exemplo: a falta de saneamento básico como o não recolhimento adequado do lixo pela prefeitura, a falta de redes de captação de esgoto domiciliar, assim como a falta de drenagem da rede fluvial. Somando-se a isso, a falta de conscientização da população²³ quando joga em qualquer lugar o lixo domiciliar, atraindo, com esse ato, muitos insetos e ratos, além de entupir bueiros na ocorrência de uma chuva mais intensa. Ele está

²³ Assunto que foi discutido em sala de aula com a turma 904/2011 e desenvolvido em trabalho de pesquisa com textos e fotografias sobre infraestrutura e saneamento básico por amostragem nos bairros de São Gonçalo/RJ, o que será discutido mais adiante no capítulo 3.

relacionando um fato às possíveis consequências das condições de moradia e de infraestrutura inadequadas do seu lugar de vivência.

Essa ligação entre o saber cotidiano e as explicações científicas (VIGOTSKI, 2009) é facilitada pela relação entre o assunto estudado e o sentido para o seu cotidiano a fim de que, assim, ele desenvolva a relação lógica com o aprendido na sala de aula e, por sua vez, levar esse conhecimento como ferramenta de atuação no seu dia a dia.

A partir dessa relação cotidiana (experiência vivida) e da aprendizagem dos conceitos escolares, é necessário, como professora de Geografia, propor questões na sala de aula que atendam aos diferentes grupos ali presentes para que surja tanto a oportunidade de debate para um expor as suas ideias quanto a possibilidade para que outro a perceba e consiga, também, posicionar-se a fim construir um pensamento crítico a respeito de sua realidade.

Concordo com Snyders (1993) que, ao tratar da relação entre experiência vivida e cultura escolar, diz que a escola é mais um lugar onde se aprende e que, embora seja possível aprender em todos os espaços por onde circulamos, o que falta é uma relação mais conectiva entre esses lugares e os conteúdos escolares.

Pude refletir, dialogando com as ideias de Vigotski (2010, p.94), sobre “o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola”, mas é na escola que ele será mais organizado.

Penso ainda que, além do espaço físico da sala de aula, o estudante também aprende os seus conhecimentos nos outros espaços do ambiente escolar: quer seja na sala de informática, no pátio, na biblioteca, no contato com o pessoal de apoio, com as merendeiras, ou seja, toda a relação pessoal na escola requer aprendizagem e fortalecimento da sala de aula. Se essas relações não acontecerem através de caráter educativo, ficarão muito comprometidas e não haverá a mesma linguagem no conjunto da escola. É importante que todos ali presentes estejam vinculados com a proposta educativa para a construção efetiva da aprendizagem dos estudantes.

A importância de uma reflexão participativa sobre as partes com o todo e do todo com as partes (MORIN, 2001) também pode ser relacionada ao respeito com os funcionários e com os estudantes entre si. A melhoria da disciplina escolar, do respeito ao patrimônio dentro da escola, é um projeto que engloba a todos. Sendo assim, a postura ética do ser (FREIRE,1998) independente do lugar que está atingindo, conseqüentemente, leva a um maior nível de consciência de ser e ali praticar. As relações podem vir a ser mais organizadas a partir do cotidiano, de casa e/ou da escola.

Gallo (2004) também corrobora com essa questão quando analisa que a transversalidade não é algo exclusivo da sala de aula e dos projetos que envolvam somente estudantes e professores daquela turma específica, mas como algo para além desse espaço. Como as atitudes e posições tomadas pelos professores ao longo das aulas e fora delas. Entre os estudantes da turma e com outros das turmas que compõe a escola, ou seja, com toda a comunidade escolar.

Como a proposta da pesquisa foi a aprendizagem significativa dos estudantes, não se deveriam excluir os outros componentes que participam do ambiente escolar, porém fazer com que os estudantes percebessem as relações que existem entre eles.

Essas relações precisam ser vistas como o projeto político-pedagógico da escola, como uma proposta transversal, tanto ao nível do currículo escolar como também na perspectiva da participação, esperando-se que todos da comunidade escolar estejam imbuídos de compromisso com a educação, com a profissão e com a sociedade.

Para Azambuja (2011), a cooperação e a participação na escola colocam-nos a refletir sobre as práticas ali planejadas e realizadas. Para tanto, é necessário ouvir a todos nessa construção, a voz dos estudantes, do pessoal de apoio, da direção, dos professores e dos responsáveis dos estudantes como bem nos remete o autor. Adaptarmo-nos às necessidades efetivas para construir uma escola que faça sentido, em que tenhamos vontade e satisfação de estar ali presentes, construindo assim propostas que façam a diferença no cotidiano.

Vemos isso também em Cavalcanti (2011a), ao ressaltar as questões tratadas anteriormente:

Para que a escola possa efetivar essa dimensão pedagógica e assumir conscientemente projetos político-sociais, lutando pela superação de obstáculos impostos pela estrutura legal e institucional vigente, é preciso que, no seu cotidiano, no interior de cada espaço escolar, sejam compartilhados papéis e práticas de gestão, de aprendizagem, para além da sala de aula. Ou seja, a escola como um todo deve assumir um caráter educativo, na medida em que é uma mediação cultural, que atua nos projetos de aprendizagem de todos os seus agentes (CAVALCANTI, 2011a, p. 82).

Formamos um aglutinado de saberes e conhecimentos. Aprendemos na convivência com o(s) outro(s). Por isso a necessidade da troca, do debate na sala de aula, onde todos que queiram participar realmente o façam e tenham oportunidade de refletir, tanto os estudantes quanto a professora.

Assim, educar, como faz lembrar Freire (2000), “exige bom senso”, “rigorosidade metódica”, “criticidade”, “alegria e esperança”. Deve-se esquecer que: “*ensinar não é*

transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a própria produção ou a sua construção” (grifo do autor). É preciso que “quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições” (FREIRE, 2000, p.52). Pratica-se, assim, a efetiva autonomia, ao “ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento” (FREIRE, 2000, p.52).

Muitos conteúdos geográficos e até os das outras disciplinas precisam ser atualizados para o momento em que vivemos. Não há necessidade de serem suprimidos, mas, sim, revisitados com outras propostas e percepções da realidade espacial.

Hoje, temos outra realidade, os nossos jovens parecem aprender mais rápido e recebem muito mais estímulos *técnico-informacionais* fora da escola. É um elevado grau de informações que, muitas vezes, não são transformadas em conhecimentos com grandes dimensões, além de agirem sobre o imaginário da população.

Transformar a sala de aula em um ambiente generoso, onde se tenha a alegria de estar presente é um grande desafio; onde o conteúdo ali trabalhado esteja articulado à realidade do estudante, não só à realidade local, mas também à sua realidade global: eis um desafio e tanto.

Do ponto de vista das concepções de Vigotski, é fundamental destacá-las em Cavalcanti (2005, p.188) quando a autora explica: “a internalização é um processo de reconstrução interna, intrassubjetiva, de uma operação externa com objetos que o homem entra em interação”. Na sala de aula, percebemos que muitos conceitos não sofrem o processo de internalização, pois não se cria a consciência a respeito deste. Para tanto, reflito através do texto de Castellar, Moraes e Sacramento (2011), que reforçam o argumento anterior, em que:

No ambiente escolar o conhecimento geográfico deve ser desenvolvido de forma a levar os alunos a analisarem e apreenderem os diferentes conceitos a partir de seu cotidiano, a fim de que compreendam as relações entre o espaço local e o global.

Construir um raciocínio geográfico implica, do ponto de vista do professor, ajudar a desenvolver no aluno um raciocínio espacial que o leve a identificar, analisar e correlacionar os diferentes fenômenos que se apresentam no espaço, que se modifica e deve ser entendido pelos movimentos e interferências do homem (CASTELLAR, MORAES E SACRAMENTO, 2011, p.251).

Muitas vezes, estamos fora da realidade desses estudantes ao empregar conceitos que, para as professoras/os professores, são comuns e simples, mas, para os estudantes, são abstratos e muito além do conhecimento deles. O mesmo acontece com todos aqueles que estão em outras realidades, social e espacial, diferentes das desses alunos. Existem palavras e símbolos próprios para cada lugar que se percorra, é um mundo de linguagens completamente

único. Para Tuan (1980, p.26), “os significados de muitos símbolos são orientados pela cultura”. O símbolo faz parte da relação do ser humano com o lugar em que ele vive desde os antepassados. O mesmo autor ainda destaca que: “em um mundo tão ricamente simbólico, os objetos e eventos assumem significados que para um estrangeiro podem parecer arbitrários.” Ou seja, nem sempre um símbolo tem o mesmo significado para todos, depende da relação de valor que temos com ele.

Cavalcanti (2005, p.189) faz-nos atentar para o fato de que “a relação sujeito-objeto, nessa perspectiva, não é de interação, é dialética, é contraditória e é mediada semioticamente”. É através da palavra que ocorre “a mediação semiótica”, que “é uma mediação social”, ou seja, precisamos sempre recorrer a uma troca na relação social entre professores e estudantes, contudo, também, no nosso dia a dia. É também saber ler os signos trazidos pelos estudantes que estão, frequentemente, “escondidos” para o nosso entendimento enquanto professores.

Estabelecendo um diálogo com o que foi aludido anteriormente, reflito que toda disciplina que se originou de um conhecimento científico impossibilita os leigos de traduzi-la para ser realmente decodificada. Assim, acaba transformando-se em uma “linguagem opaca” como nos faz refletir Couto (2005) ao referir-se à enxurrada de informações que são relacionadas ao ensino de Geografia na sala de aula da escola básica, em que:

Esta linguagem opaca, com pouco poder de interpretação, combinada com a difusão de imagens-mensagens provocadoras e simuladoras de raciocínios eminentemente geográficos, cria um descompasso entre a descrição e explicação geográfica do mundo e os problemas reais que precisamos enfrentar, aqueles do que Lacoste denominou de crise mundial das relações homem-natureza e da acentuação da desigualdade social (COUTO, 2005, p.16).

Percebo, através de diferentes leituras, que há uma “nuvem de fumaça” que ofusca a devida interpretação dos conceitos geográficos para que ocorra a interiorização adequada dos mesmos, existe uma ruptura no fazer e no aprender geográfico que dificulta a aprendizagem significativa.

Para que os professores não persistam numa prática pedagógica sem que estabeleçam relação com o cotidiano fora da escola, é pertinente que utilizemos uma metodologia que abra a escola para o debate com a sociedade. Inicialmente, no patamar da escola e, depois, vá ampliando a discussão até que esta alcance degraus mais elevados. É uma questão de escolha política da/do profissional de ensino, o qual propõe novos rumos para a educação praticada e nunca está satisfeita/o com a norma instituída.

Embora não haja receita para alcançar-se a aprendizagem significativa, alguns pressupostos podem ser indicados. É indispensável que o estudante faça-se presente enquanto cidadão atuante; que compreenda e interaja com o seu espaço vivido, com a sua realidade; que respeite a sua cultura enquanto representação da sua história; e faça com que, ao localizar-se, não se sinta um estrangeiro no seu próprio lugar de origem e/ou de locomoção. Conhecer os pontos principais da sua cidade, saber locomover-se entre as ruas e nos respectivos bairros é, muitas vezes, reconhecer a sua identidade espacial (LACOSTE, 1988).

Educar os olhos para perceber com detalhes a paisagem que percorre diariamente e que, amiúde, não vê e nem enxerga. O ser humano precisa vivenciar o seu espaço e a sua cultura para entendê-los e interiorizá-los como algo de grande importância em sua vida.

Em linhas gerais, os conteúdos escolares que tratam de temas regionais e globais (África, Ásia e Europa), ou até mesmo nacionais (Amazônia, Seca no Nordeste), embora distantes fisicamente dos estudantes, podem não ser, entretanto, do ponto de vista dos processos espaciais de seu espaço vivido. Por exemplo, ao desenvolver o estudo do continente asiático, pode-se destacar o conceito de exclusão social e econômica em que vive a população da Ásia, estabelecendo relação com a realidade brasileira e a do município de São Gonçalo, utilizando assim as diferentes escalas de análises (LACOSTE, 1988).

São temas relevantes para serem tratados com os jovens estudantes, mas precisam trazer uma abordagem contextualizadora de sua realidade vivida e sem uma “memorização” desconexa. Como nos indica Cavalcanti (2010a, p.20), não ficar restrito a “descrição e enumeração de dados” geográficos que não organizam o entendimento da Geografia enquanto disciplina escolar.

Seguindo a proposta da contextualização dos conteúdos e dos temas que se trabalham na escola, enquanto professora, prefiro ter cuidado ao selecionar um material que não seja destituído de sentido e/ou incompreensível para os estudantes. E, também, não suprimi-los de tal forma que se reduzam o conhecimento e tampouco os saberes.

Ainda com Cavalcanti (2005, p.12), reflito que “o desenvolvimento do pensamento conceitual, entendendo que ele permite uma mudança na relação cognitiva do homem com o mundo, é função da escola e contribui para a consciência reflexiva”. É uma proposta necessária à prática pedagógica, transformar o saber geográfico científico em um saber que pode ser decodificado pelo estudante.

Como professora de Geografia, observo que muitos jovens têm grandes dificuldades no domínio da leitura e da escrita e, em particular, do vocabulário específico da disciplina. Quando desenvolvo propostas de pesquisas de significados das palavras desconhecidas do seu

cotidiano, a atividade flui melhor, pois os estudantes trazem e, com frequência, trocam entre si os significados, compartilhando conhecimentos e tornando mais fácil a compreensão do conteúdo/tema, muitas vezes, pela maneira como seu colega explica do que pela forma da professora.

Atividades como essa, realizada em sala de aula, não se desenvolve somente pesquisando os significados das palavras, porém inserido-as num texto e num contexto, acrescidas de imagens que facilitam a internalização do conteúdo ministrado.

Nesse sentido, vale a contribuição de Vigotski (2009) para esse processo de internalização dos conceitos, em que o significado das palavras evolui e transforma a forma e o conteúdo do pensamento. Como reflete o autor, é um processo constante que nunca tem fim, pois há sempre algo novo para desvendar-se nos conceitos que se aprendem. Principalmente, hoje, quando muitos paradigmas estão sendo rompidos e reestruturados.

A construção dos conceitos geográficos refaz-se para além do círculo sem fim, mas de forma espiral, como propõe Moreira (1993), expandindo para outros conhecimentos, com novos aliados metodológicos.

Na aprendizagem significativa, o conceito novo desenvolve-se, relacionando-se com os conceitos prévios dos estudantes. Ao ter contato com outros saberes, seus conhecimentos são atravessados, complementam-se, contradizem-se, produzindo novos significados e novos conceitos. Mas, para que isso aconteça, é necessário, entre outros fatores, que haja uma predisposição para a aprendizagem.

Aprendizagem esta que ocorre num lugar de convivência cotidiana especial que é a escola.

1.3.1- A Escola – o lugar da pesquisa

O trabalho de pesquisa foi desenvolvido com alunos do 9º ano, da turma 904/2011, do Colégio Municipal Presidente Castelo Branco (CMPCB), no bairro Boaçu, no município de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro. Por que no CMPCB? Primeiramente, porque é o lugar onde leciono Geografia desde 1995, tendo, assim, maior vivência com essa realidade e maior possibilidade de pesquisa no campo institucional. Sendo a maior escola da

rede municipal, atrai grande número de estudantes de bairros diferenciados, oportunizando uma diversidade espacial à pesquisa.

Além disso, por fazer parte da relação cotidiana da escola e ter parceiras/companheiras no trabalho diário, trouxe a discussão das transversalidades dos conteúdos para as professoras colegas/amigas de luta das áreas de Língua Portuguesa, de Língua Inglesa e de Matemática que abraçaram a ideia e se dispuseram a desenvolver o projeto em conjunto ao longo do ano letivo de 2011. A escolha foi de acordo com a necessidade de organização interna da escola e com a disponibilidade de horário das professoras parceiras. E, também, por essa turma apresentar um índice mais elevado de estudantes que estavam repetindo o 9º ano de escolaridade ou tinham repetido anos anteriores e necessitavam de diferentes propostas pedagógicas articuladas ao currículo escolar.

Inaugurado, em 31 de Março de 1970²⁴, com o nome de Ginásio Municipal Castelo Branco, passou para Colégio Municipal Presidente Castello Branco. Hoje, perdeu o “status” de colégio, pois só abriga estudantes do Ensino Fundamental até o 9º ano e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos turnos da tarde e da noite. O CMPCB está localizado na rua Carlos Gianelli, s/nº - Boaçu – São Gonçalo – Estado do Rio de Janeiro e é composto por um prédio principal (foto 1) com aproximadamente 13 salas de aula por andar, divididas em dois pavimentos, com banheiros para estudantes e professoras(es), a sala da dirigente, a sala da banda e a dos televisores com aparelhos de DVD. No térreo, encontram-se: a sala de informática; o mini-auditório; a biblioteca e a sala de leitura, contíguos; a sala de enfermagem e do dentista; hall de entrada principal (foto 2); a secretaria (foto 3); a sala dos professores; a sala de coordenação; a sala do serviço de orientação educacional; a sala de fotocópias; a sala da direção e os banheiros. Os dois andares e o térreo têm sistema interno de câmeras.

As fotos a seguir mostram as instalações externas e internas do CMPCB:



²⁴ “História aposentada pessoal. (2011).”

boa (professora de Geografia, arquivo do CMPCB e em arquivo

Foto 1 – Fachada do CMPCB - acervo pessoal/abril de 2012.



Foto 2 – Hall de entrada do CMPCB – acervo pessoal/abril de 2012



Foto 3 – Corredor de entrada de acesso a secretaria e sala do SOE, sala de professores, coordenação e direção – acervo pessoal/abril de 2012.



Foto 4 – Corredor do 2º andar que leva às salas de aula do 9º ano– acervo pessoal/abril de 2012.

Não escrevo sobre corredores mudos (foto 4), mas sobre aqueles onde os sons passam a ser inaudíveis diante de tantos sons ali contidos. Escrevo sobre as inspetoras que, no 2º andar, por onde mais transito e talvez o andar ao qual mais pertenci ao longo de 17 anos de Castello, tentam organizar o que na volta do recreio parece a mais completa desorganização para os mais desavisados, e que só faz sentido para quem pertence aquele lugar. São elas que, às vezes, parecendo sem fôlego pelo turbilhão de estudantes, organizam o corredor dando um sentido ao conflito de retorno, trazendo a paz para aquele lugar.

Delineio a biblioteca e a sala de leitura (foto 5), muitas vezes, deixadas de lado e, por isso, reclamam as ausências, mas, na hora do recreio, acolhem a garotada que vai partilhar com as professoras que ali estão. Então, passando pela biblioteca, pergunto à professora E²⁵ o porquê de não mais encontrá-la no recreio na sala dos professores, ao que ela responde sorrindo: “Essa é a hora que mais tem alunos aqui, fico com eles para ajudá-los”. Penso no comprometimento que essa atitude afirma.

²⁵ A opção de identificação através da inicial do nome foi usada para a professora.



Foto 5 – Biblioteca e sala de leitura – acervo pessoal/abril de 2012.



Foto 6 – Sala dos professores, dia de “lanchão”- acervo pessoal/abril de 2012.

As imagens, os sons levados para a sala de vídeo na frente da biblioteca, são transformados em “filmes didáticos”. Várias vezes, os assistimos nesse lugar de estudo e de reflexão.

Como narrar sobre a sala das professoras e dos professores (foto 6)? Lugar de encontros e desencontros. É lá, entre um café e uma água, uma piada, uma convocação, uma participação, um choro, mais um café com bolo e biscoito na terça-feira, dia de “lanchão”²⁶,

²⁶ “Lanchão”- nome dado por nós, professoras e professores, a partir da ideia de um dos colegas de levarmos todas as terças-feiras as mais diferentes guloseimas para a realização de um lanche coletivo; dividimos por grupos, em que cada grupo está

reunião certa de confraternização, encontro do paladar com a razão. A hora do café é também a hora da reflexão política. É a hora de “jogar conversa fora”, mas também de “jogar conversa para dentro”. É lugar de harmonia e de conflitos, porque escola é isso também.



Foto 7 – Pátio interno, horário do recreio – acervo pessoal/abril de 2012.



Foto 8 – Quadra poliesportiva – acervo pessoal/abril de 2012.

No pátio amplo com quadra principal (fotos 7 e 8), lugar de maior movimento, sala de educação física e vestiários para os estudantes, cantina, refeitório e cozinha, banheiros para os estudantes (reformados no período letivo de 2011), quadra secundária, área de estacionamento ao lado do que já foi uma horta.

responsável por uma terça no mês. Levamos também uma mensagem para compartilhar, podendo ser poesia, uma música, uma reportagem, uma frase e/ou uma oração.

No prédio em anexo, denominado de Castellinho, assim chamado por abrigar os estudantes do primeiro segmento, encontram-se as salas de aula, a sala da coordenação, refeitório e cozinha e um pátio menor.

Foi na sala de aula do 2º andar do prédio principal onde a maior parte do tempo a pesquisa realizou-se. E, ali, o lugar da turma, inicialmente composta por 38 estudantes inscritos, 21 moças e 17 rapazes. Até ao final do ano letivo, mais duas moças chegaram para completar um grupo de 40 estudantes.

No primeiro contato com a turma, a expectativa era geral, de ambos os lados, só estavam presentes 18 estudantes²⁷. Alguns fizeram parte de turma na qual ministrei aula no ano de 2010, outros tinham referências de como as aulas transcorriam por informações de colegas, um pequeno grupo estava cursando a série pela segunda vez, o que fazia com que houvesse estudantes com a autoestima muito baixa. Como em toda turma, encontrávamos ali também “grupinhos de relacionamento” e aqueles que não se identificavam com nenhum dos grupos existentes, ou seja, que ficavam à margem e ora se relacionavam com um, ora com outro.

Quando iniciamos, no mês de fevereiro de 2011, a maioria dos estudantes não tinha comprometimento com a execução de tarefas e muito menos quando era para levar material solicitado para a sala de aula. Mas, com o tempo, isso foi melhorando, tornando-se companheiros e cooperando uns com os outros.

A seção seguinte aborda as possibilidades de ensinar e aprender Geografia numa turma de 9º ano.

1.4- Olhares por diferentes possibilidades

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.

Paulo Freire

Através de interrogações e inquietações, que motivaram essa pesquisa, busquei diferentes propostas de uma aula mais interessante e contextualizadora no ensino de Geografia com o intuito de propor um melhor entendimento e participação dos discentes que estavam ali inseridos.

²⁷ A turma 904/2011, ao longo do ano letivo, teve a característica de ser faltosa. Dos 38 estudantes inscritos, cerca de 20 mantiveram a presença constante, os demais eram muito inconstantes na frequência.

De acordo com Oliva (1999, p.43), há “novos conteúdos da geografia que vêm embalados em sua própria linguagem, que faz parte de seu ser”. Dessa forma, “eliminar essa linguagem é matar esses conteúdos”, torná-la “mais comunicante é possível e desejável, mas isso exige aperfeiçoamento da forma e do entendimento do mundo”.

A trajetória da Geografia até a década de 1970 tem a marca de um perfil tradicional de ciência social, em que a natureza era o ponto determinante da condição geográfica dos homens – o determinismo geográfico. Desde então, grandes transformações foram produzidas nessa ciência, num movimento de renovação do discurso geográfico para torná-lo mais crítico diante dos problemas do mundo complexo e contraditório; propostas, em boa parte, marcadas pelo ideário marxista.

A partir de 1980, a ciência geográfica recebeu o *status* de ciência crítica. Não é só isso que a transforma em crítica, porque até os dias de hoje vemos, através de diferentes livros didáticos, um perfil tradicional, no qual a memorização de conteúdos é o fator principal. Muitos autores de livros didáticos tentaram romper, desde a década de 1980, com a proposta tradicional de ensino, buscando mais reflexão do conteúdo geográfico; são autores engajados na discussão e na transformação da Geografia. Os professores – ponto intermediário desse rompimento de paradigma – que utilizam esses manuais tiveram dificuldades em aceitar essa renovação.

Cavalcanti (2010a) tece o seguinte comentário a respeito da reformulação geográfica:

As reformulações da ciência geográfica levaram, então a alterações significativas no campo do ensino de Geografia, mesmo porque alguns dos pesquisadores mais expressivos circularam nas duas áreas de investigação. Atestam isso os inúmeros trabalhos produzidos, nas últimas décadas, que denunciaram as fragilidades de um ensino com base na Geografia Tradicional e que propuseram o ensino de uma Geografia nova, com base em fundamentos críticos. No Brasil, o movimento de renovação do ensino de Geografia faz parte de um conjunto, de reflexões mais gerais sobre os fundamentos epistemológicos, ideológicos e políticos da ciência geográfica, iniciada no final da década de 1970 (CAVALCANTI, 2010a, p.18).

A renovação da Geografia foi marcada por questionamentos que a colocavam como ciência com perda de referencial²⁸, vazia de discussões políticas (LACOSTE, 1988), mas podemos perceber hoje que isso está longe de acontecer. Firma-se como proposta de ciência atuante, na medida em que se desenvolva em sala de aula uma relação pedagógico-didática repleta de significados para o dia a dia do estudante dos diferentes segmentos.

²⁸ O referencial da Geografia, o estudo do espaço geográfico através de uma discussão política com o uso de mapas com diferentes escalas, por exemplo, como instrumento de análise de localização, representação e escalar da realidade. A contextualização entre os conteúdos políticos, físicos e humanos procura romper com a compartimentação da disciplina escolar.

Os conteúdos “soltos”, sem ter sentido prático, não promovem conhecimento significativo. Mesmo que diferentes autores ainda possam pensar assim, os conteúdos precisam ter significados para o cotidiano de quem aprende e, também, para quem ensina. Essa ressignificação crítica e multidimensional da Geografia é que, muitas vezes, falta para o nosso fortalecimento teórico e prático na sala de aula.

Esses questionamentos levaram-me a pesquisas diversas, além de conversas com outros colegas de profissão, não só os de Geografia, mas também os das diferentes áreas, assim como das diferentes séries/anos. Observei e analisei propostas didáticas que pudessem ser adequadas à realidade e à compreensão dos conteúdos que a disciplina tanto exige, tornando-a assim mais instigante, de práticas através das *táticas* (CERTEAU, 2002), sem perder a sua linguagem própria e o seu objeto de pesquisa, que é o espaço geográfico.

Reflijo que a criatividade no fazer é fundamental, pois permite pensar a sala de aula de forma mais participativa, construindo um saber efetivo junto aos estudantes e de como eles podem interagir com o seu meio enquanto cidadãos.

A professora atenta a essas necessidades pode criar oportunidades para a criatividade dela própria e dos jovens estudantes, oportunizando o seu fazer, lançando mão de burlas possíveis e táticas de ações que proporcionem condições de construções efetivas dos saberes nesse espaço tão conflituoso que é a sala de aula.

Como bem aborda Certeau (2002), é possível confiar na inteligência e na inventividade, que é a *tática*, daquele tido como o *mais fraco* em detrimento dos interesses estratégicos daquele que tem o poder de controle social, político e econômico.

A participação dos jovens estudantes possibilita um ambiente que nos convida à heterogeneidade de saberes, mostrando e demonstrando o seu cotidiano, contextualizando aquilo que ele percebe no seu percurso e nas suas relações com o espaço vivido e o lugar percorrido. Levar para a sala de aula uma gama de conhecimentos e de relações possíveis de troca, entre todos, inclusive com o professor. Certeau (2002) ajuda-nos a refletir sobre a importância da especificidade desses diferentes espaços que são desvendados pelos estudantes e pelas suas observações.

Esses conhecimentos específicos dos estudantes são, com frequência, desqualificados por quem os ouve, por não compreender e não ter nenhuma identidade com eles. Assim, também ocorre com as diferentes atividades, como os jogos realizados na sala de aula, que parecem ser “desprovidos de sentidos” para aqueles que desconhecem a significância do uso do lúdico. O mesmo acontece com os que estão fora do contexto da sala de aula e não os

valorizam adequadamente, negando-os como dispositivos pedagógicos que possibilitam internalizar diferentes conteúdos.

Levar para sala de aula outras propostas de realização de ensino-aprendizagem – outra metodologia – significa desenvolver táticas de resistências ao já instituído, praticando-as como estratégias de ação. Mas, na realidade, o que desenvolveu foi o direito à autonomia da professora e do estudante enquanto ser atuante na escola. Com essa tática, afirmo-me enquanto profissional que questiona e reflete sobre o seu fazer.

A pluralidade dos saberes em circulação na sala de aula e dos que nela estão ali inseridos enriquece a todos. Quando posta a serviço da dialogia e da construção de (auto)conhecimentos, pode tornar a sala de aula um ambiente generoso, um lugar de querer estar, de querer fazer, de querer comprometer-se. A sala de aula, assim compreendida, pode proporcionar relações e conhecimentos que são acumulados e apropriados com mais significância. Isso implica trazer para sala de aula a esperança de Freire (1994), que alimenta o sonho de uma educação transformadora, a partir do qual as pessoas transformam-se em seres que acreditam e podem melhor organizar o seu lugar de moradia e vivência.

Como analisa Cavalcanti (2010b, p.26), as relações entre a sala de aula e o cotidiano “estão articuladas a uma concepção de cultura escolar múltipla, que entende que os saberes veiculados na escola incluem as práticas sociais [...]”, ou seja, o que a sociedade pratica diariamente em todas as suas relações.

A construção dessa pesquisa partiu de observações e reflexões sobre o cotidiano escolar que tanto instiga e não engessa. Como tornar mais interessante e proveitosa a prática escolar? Como estimular o pensamento criativo desses jovens estudantes que parecem encontrar “tudo” pronto no seu dia a dia? São perguntas que trouxe de outras vivências sociais, políticas e profissionais e continuo fazendo-as constantemente como maneira de compreender esse processo tão dinâmico e diferenciado.

O movimento cotidiano como docente parece confirmar a necessidade de “atrair” epistemologicamente os estudantes, muitas vezes, desanimados e sem curiosidade para aprender em sala de aula. Com a utilização de jogos, a postura dos estudantes vem transformando-se, tornando-os mais atentos para as propostas de ensino-aprendizagem. Ocorre maior integração entre eles, com menos apatia. Nessa perspectiva, Castellar, Moraes e Sacramento (2011) enfatizam a necessidade de criar metodologias que tornem o ensino geográfico mais atrativo em desenvolver o raciocínio do estudante, estimulando o imaginário desses jovens.

O lúdico é uma possibilidade de algo acontecer de outra forma, provavelmente, mais interessante. Com esse registro, as adaptações de jogos didáticos e de outras propostas metodológicas que exploram o lúdico relacionado aos temas geográficos em sala de aula tornaram-se frequentes, com o intuito de despertar os estudantes para outros caminhos do saber com mais autonomia de reflexão.

Assim, os estudantes entre si, em situações coletivas proporcionadas pelos jogos didáticos, pareceram desenvolver mais o pensamento científico, elaborando esse conhecimento de maneira a direcioná-lo para o seu cotidiano, tornando-o compatível à sala de aula. Sendo de grande importância relacionar o saber e a sua realidade (SANTOS, 2000), voltados para a compreensão significativa da sua realidade (CAVALCANTI, 2010a).

A proposta foi gerar mais apropriação do conhecimento no ensino, possibilitar “abrir janelas” de oportunidades para que o estudante conseguisse, realmente, ser participativo e atuante na sala de aula e fora dela. Atuar no mundo onde vive e estuda, por sua relação sociocultural, para ser um indivíduo no coletivo, adquirindo consciência, porque sua “capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio” como nos faz refletir Cavalcanti (2005, p.187).

E assim, Castellar (2005, p. 222), referenda as questões propostas ao escrever que tanto o ensino como a aprendizagem são um desafio para o docente mais preocupado em desenvolver nos estudantes um compromisso com a crítica, com o pensamento e com a reflexão da realidade. A prática que a autora propõe é a que está “fundamentada numa teoria que possa inovar na metodologia do ensino e no currículo escolar”, ou seja, uma “geografia escolar que vai além da descrição e da informação”, mas ainda muito praticada nas escolas do país.

Tendo como referencial Cavalcanti (2005, 2010a, 2010b, 2011a e 2011b) e Castellar (2005 e 2011) para uma discussão embasada em metodologias mais contextualizadoras, busquei alternativas para uma sala de aula mais dinâmica, onde professora e estudantes participassem e cooperassem na troca de ensino-aprendizagem em Geografia. São autoras que rompem com a ideia de aulas palestras – onde os estudantes são meros ouvintes e praticamente não participam – e que defendem em suas obras que os estudantes necessitam de um ambiente escolar mais articulador entre os conhecimentos cotidianos e os escolares para que os jovens retornem para o seu lugar refletindo possibilidades de usos.

Dessa forma, é necessário que os conhecimentos geográficos tenham significado de ação e de integração no mundo globalizado.

Nossa perspectiva foi contextualizar os conteúdos da sala de aula com as diferentes propostas metodológicas.

1.4.1- Atrair sim, distrair não!

*Já brinquei de bola, já soltei balão,
mas tive que fugir da escola
para aprender essa lição.*
Chico Buarque

Neste tópico, a pretensão foi apresentar a questão do lúdico como uma proposta contrária ao seu significado de distrair para agir. O termo lúdico, na pesquisa, é desenvolvido como condição de atração²⁹ para uma sala de aula mais dinâmica e mais interessante, onde diferentes propostas metodológicas encontram-se e complementam-se para desenvolver um ensino-aprendizagem mais significativo e contextualizador. É uma proposta para ensinar Geografia, atrair a atenção e instigar ao desafio para ajudar a solucionar problemas do seu cotidiano, como será desenvolvida em capítulo posterior.

Seguindo essa reflexão, escreveu Vigotski (2010),

Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. O desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações, com base nas quais se torna possível a divisão entre trabalho e brinquedo, divisão esta encontrada na idade escolar como um fato fundamental (VIGOTSKI, 2010, p. 124).

A situação imaginária pode ser utilizada para explicar uma situação do dia a dia da sala de aula, através de conteúdos, muitas vezes, abstratos do contexto de vida do estudante como, por exemplo, gerar uma situação através de jogos reflexivos para discutir questões geográficas.

Como na obra *Os Meninos da Rua Paulo*, de Molnár (1967), os alunos desatentos à sala de aula buscam mais interesse no lado de fora da janela, na rua, no pátio, cheios de sons interessantes, de imagens e paisagens a descobrir, que fazem um convite aos nossos estudantes. A aula é, muitas vezes, cheia de tédio para a garotada que, na realidade, quer aprender, porém quer de novas maneiras, talvez até de maneiras simples, que os envolvam numa atmosfera instigante e desafiadora.

²⁹ Do ponto de vista filosófico, a palavra educação possui o mesmo radical etimológico da palavra sedução, significando atrair para (CUNHA, 1981).

É possível perceber que, conforme diz Snyders (1993, p.120), são “inúmeros os alunos ávidos por deixar esse recinto para ir ao encontro do mundo cotidiano, pois este lhes parece o mundo ‘autêntico’; encontrar condutas, desejos e até mesmo ideias e palavras que não existem e não têm equivalente na escola [...]”. O(a) professor(a) muitas vezes alheio(a) a toda situação de enfado, não consegue entender o porquê do desinteresse do estudante. Para o autor, existe grande distância entre o que os estudantes vivem e o que praticam na escola. Muitas vezes, a aula pode ser bem estruturada, mas os estudantes não querem aprender daquela maneira.

Então, para que isso acontecesse, foram elaboradas atividades mais interessantes, com propostas transversais que envolveram diferentes instrumentos e estratégias, aguçando a participação, tornando a convivência mais agradável, mais harmoniosa, mais prazerosa, mais acolhedora, sem perder a responsabilidade e a dedicação com os conteúdos.

Muitas regras de convivência foram ensinadas e vivenciadas na sala de aula para ressaltar que a cada instante deparamo-nos com regras, tão necessárias e fundamentais nas relações humanas (de produção, de trabalho e de construção do espaço). Foram vivenciados jogos com regras simples ou complexas, as quais precisam ser interiorizadas e entendidas, caso contrário, tenderão a ser burladas ou negligenciadas.

Foi demonstrado que não é o jogo pelo jogo, mas sim um estímulo à percepção e à compreensão. Em determinados momentos, em que é necessário fixar conteúdos mais conceituais, é possível, através de um jogo, um resultado de entendimento muito proveitoso, que pode ser aprimorado pela professora. Importante refletir através da passagem de Huizinga (2004, p.58): “Jogamos ou competimos por alguma coisa. O objetivo pelo qual jogamos e competimos é, antes de tudo, e principalmente a vitória, mas a vitória é acompanhada de diversas maneiras de aproveitá-la”. Aproveitar a vitória para compreender melhor o conteúdo trabalhado em sala de aula foi a proposta pedagógica utilizada na sala de aula.

Sendo assim, enfatizei a questão do trabalho prazeroso, que um bom trabalho realizado pode trazer felicidade e satisfação. E que essa satisfação pode ser realizada em conjunto, professora-estudante, compartilhando o saber, o aprender e o conhecimento. São esses pequenos momentos, como relata Snyders (1993, p.154), que movimentam o dia a dia sem cair no abismo do desencanto e do tédio. Através de uma aula agradável, possibilitar a alegria na escola onde, professoras e professores, possam trabalhar melhor.

Para essa reflexão, trago as palavras de Pereira (2009), que discute o jogar e o brincar com os adolescentes:

Há muitas experiências espalhadas por aí e que nos mostram caminhos interessantes. É sempre bom lembrar que toda experiência dirigida aos adolescentes deveria ser oferecida para que, por livre adesão, eles pudessem se integrar a elas. Formar grupos em que os adolescentes tenham participação e se sintam atuantes em sua comunidade são mais bem-vindas. Assim, uma proposta relacionada com o brincar pode levar o adolescente a perceber-se inserido no meio em que vive e possibilitá-lo a reconstruir sua imagem de infância e da própria adolescência (PEREIRA, 2009, p 95-96).

São questões que nos fazem pensar nas propostas pedagógicas do dia a dia da sala de aula para tornar o ambiente de ensino e aprendizagem mais participativo e com mais sentido.

Como um exemplo concreto prático de “instigar” e “aguçar” a curiosidade na sala de aula, apresento o *jogo de enigma*, um jogo utilizado para iniciar um estudo. Esse jogo traz elementos que serão aplicados ao longo da aula, deixando os estudantes em “alerta”, curiosos para encontrar a solução daquele problema, despertando maior interesse pelo assunto que será desenvolvido. É a curiosidade que pode proporcionar novas possibilidades no aprender e no fazer.

Ressaltam Castellar, Moraes e Sacramento (2011), os “jogos e resolução de problemas” são muito importantes transversalmente como um argumento para o ensino-aprendizagem através do lúdico, instigando e conduzindo os jovens estudantes à participação mais ativa na sala de aula. Como foi observada, ao longo da pesquisa, a transformação da postura da turma 904/2011 perante as atividades realizadas.

Nesse mundo tão “indisciplinado”, a proposta de transversalizar as disciplinas é uma alternativa epistêmica e política para o trabalho pedagógico em sala de aula e, quem sabe, na escola. É uma tentativa, entre tantas, de romper com a visão do uno. Além de, provavelmente, articular conhecimentos e saberes, levando os estudantes a refletir através de entrelaçamentos de conteúdos que não caminham sozinhos.

Destaco o fato de que não existe uma nova disciplina – a transversalidade –, e aquele que estuda o tema não é um novo especialista. É uma proposta que não reduz o ensino, mas o amplia e gera maior diversidade na aprendizagem, une sujeito e objeto, subjetividade e objetividade.

Articular a transversalidade não é eliminar a proposta disciplinar, como propõe Gallo (2004), mas pensá-la de forma associada, em que uma proposta complementa a outra, para que ocorra na sala de aula uma aprendizagem significativa, na qual sejam possíveis as conexões com o dia a dia da escola e fora dela.

Uma prática transversal requer uma alteração na postura de vida, é preciso rever a postura política de estar e conviver no mundo, caso contrário, como nos faz refletir Santos (2008, p.76), “se a atitude não acompanha as mudanças conceituais, o resultado poderá ser

uma interdisciplinaridade apenas pontual.” Então, pensada desse modo, há necessidade de uma alteração atitudinal de viver no mundo.

Na relação de ensino e aprendizagem transversal, todos os saberes são importantes, não há saber menor e outro maior, o que existe é o desafio de investigar de que modo esse saber irá influenciar e interrogar as relações de poder presentes no currículo escolar. De modo que a escola precisa organizar-se política e epistemicamente para ficar visível a complementaridade entre os diferentes conhecimentos que ali circulam. Tensionando, assim, a produção do conhecimento e desvelando as hierarquias entre eles.

Santos (2000) faz-nos refletir sobre a importância do saber do senso comum e de não marginalizar esses saberes. Mesmo que, na perspectiva atual, ainda seja o do saber científico o paradigma dominante. A intenção é agregar o senso comum como mais um saber, fazer com ele os entrelaçamentos necessários para uma sociedade mais justa política e economicamente. Sendo assim, a sala de aula é um dos lugares com maior oportunidade para praticarmos essas trocas e resgatar o *mundo das ideias*.

A discussão em torno do pensamento complexo e, em consequência, sobre a transversalidade, tem a especificidade de que um conceito remete ao outro. Sendo a transversalidade um dos efeitos da busca por novos paradigmas tão bem discutida por Lacoste (1988) ao abordar que a Geografia exerce o seu papel de contextualizadora quando se deixa ser transpassada por outros saberes e categorias de outras ciências.

Essa é uma proposta que já vem sendo discutida pela Geografia há algum tempo, como pude verificar nos escritos de Porto Gonçalves (1989), um autor “eco-socialista”³⁰, o qual reflete sobre o ecossistema como um todo ao escrever que as influências mútuas, por mais que sejam complexas, só existem devido as partes que o compõem e mais adiante esclarece que:

É preciso romper com o pensamento simplificador e excludente e afirmar a complexidade. Afinal, alguns só querem falar da rosa. Outros só destacam o espinho. É necessário que se elabore a visão que comporta tanto a rosa quanto o espinho: a visão da roseira (PORTO GONÇALVES, 1989, p.74).

Assim, também Moreira (1993, p.126) questiona o mundo da simplicidade: “olhando o mundo os gregos perceberam que por dentro da diversidade havia a unidade, unificando-a numa totalidade. A repetição assim se combinava dialeticamente com a diversidade [...]”. Ao longo do texto, o autor reforça o conceito do retorno da diversidade, “com a crise do

³⁰ Denominação dada pelo próprio professor nas suas aulas na UFF (Universidade Federal Fluminense), no Instituto de Geociências, nos anos de 1990.

paradigma vem a redescoberta da diversidade. E o resgate da diversidade traz a diferença como realidade de mundo”.

Na mesma direção, Santos (2002, p. 116) afirma que: “a totalidade é a realidade em sua integridade”, isto é, “a totalidade é o conjunto de todas as coisas e de todos os homens, em sua realidade, [...] em suas relações [...]”. Esses autores marxistas fazem citações diretas e indiretas sobre a questão, ressaltando como é importante para a Geografia entender essas relações.

No campo da Geografia fenomenológica/cultural, há a belíssima obra de Dardel (2011)³¹, a qual nos faz refletir sobre a importância do todo e das partes para o conhecimento de mundo, como pode ser verificado na passagem:

“[...] No *Fantasia da Manhã*, o mundo circundante convida o poeta Hölderlin a se dissolver na inconsciência dos elementos: ‘No poente brota uma primavera; vejo florescer um sem número de rosas, e o mundo repousa em seus reflexos de ouro. Oh! Levai-me, nuvens de púrpura! Somente se meu amor e minha dor puderem *se dissolver no ar e na luz!*’. Todo o vocabulário da Terra, o líquido, o rochoso, o luminoso, o aéreo, comunicando-se com o movimento e os sons, penetra na geografia deslumbrante de Shelley [...]” (DARDEL, 2011, p.5).

O autor faz diferentes análises comparativas utilizando poemas, histórias, mitologia, diferentes elementos da natureza e o conhecimento científico.

O lúdico como instrumento metodológico na sala de aula pode proporcionar uma integração transversal quando a/o professor/a desenvolve atividades que envolvam as disciplinas escolares como Geografia, Matemática, Língua Inglesa e Língua Portuguesa em ricas discussões que integrem os conhecimentos muitas vezes tão estanques e desconexos para o entendimento dos estudantes. Por não conseguirem fazer as devidas relações, os estudantes não conseguem relacionar tais conhecimentos com o cotidiano e, assim, com os seus saberes.

Dialogando com autores citados nesse capítulo e com a minha própria prática, entendo que a Geografia pode não ser engessadora da realidade, gerando possibilidades transversais de análises do mundo. Certeau (2002), ao analisar o lugar e o espaço, percebeu-os quanto uma categoria de diferentes possibilidades, através dos signos, das possíveis leituras e escritas que ali estão presentes, pois a compreensão do mundo é extremamente complexa e subjetiva, não existindo um único “olhar” e, em consequência, não há também um único “ver”.

Segundo Esteban e Zaccur (2002):

³¹ A primeira edição foi publicada em Paris em 1953.

A prática é o local de questionamento, do mesmo modo que é o objeto deste questionamento, sempre mediado pela teoria. Desta perspectiva, a prática se transforma em práxis, ou seja, síntese teoria-prática. O movimento permanente de questionamento e aprofundamento visa a ajudar o/a professor/a a entender melhor e redimensionar seu cotidiano. Parte-se da prática para voltar a ela. Porém, na volta, não se encontra a mesma prática inicial, há uma nova qualidade na medida em que o movimento ação-reflexão-ação gera transformação [...] (ESTEBAN E ZACCUR, 2002, p.22).

Nessa perspectiva de “ação-reflexão-ação”, tantos os estudantes da turma 904/2011 quanto as professoras envolvidas nos projetos de ensino-aprendizagem transversais puderam refletir sobre a prática da sala de aula através de teorias que as embasaram. Isso só foi possível porque foram abertos diferentes momentos na sala de aula (de Geografia, de Matemática, de Língua Inglesa e de Língua portuguesa)³² para um trabalho compartilhado, no qual, a partir da reflexão dos temas e dos conteúdos, fosse possível identificar pistas do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, levar para a sala de aula uma proposta de ensinar a disciplina de Geografia para jovens e desvendá-la através de uma metodologia lúdica transversal requer muito trabalho por parte de todos aqueles que estejam envolvidos na escola pública, porque é um grande desafio. Espaço político e pedagógico no qual se pressupõe que é importante elaborar um currículo voltado para o debate e a participação com outras disciplinas, além de desenvolver questionamentos que tenham possibilidades de serem discutidos pelos estudantes para além da sala de aula.

Afirmar epistemicamente essa proposta docente é a matéria-prima do 2º capítulo, que apresento a seguir.

2 – BUSCANDO ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS NUM MUNDO AINDA DISCIPLINAR

³² Em vários momentos ao longo da pesquisa, as quatro professoras estavam compartilhando o mesmo espaço-tempo da sala de aula. Pensávamos ser fundamental a participação cooperativa, tendo em vista a discussão com os estudantes de questões que envolviam a aprendizagem e o ensino. Em conversa com um grupo de estudantes da turma, eles demonstraram *curiosidade* na metodologia utilizada, assim como a combinação e articulação do trabalho realizado. Como foi dito por eles: “foi diferente e dá para aprender melhor”.

O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender “o que está tecido junto”.
Edgar Morin

Tentando superar a fragmentação do conhecimento na escola, continuamos dialogando com Morin (2000) e com o desafio proposto por ele, que é o não parcelamento do saber, fruto da crescente especialização da ciência moderna. Para Morin, o saber tecido em conjunto com outros e com o outro torna-se complexo, múltiplo e contextualizado. O mesmo autor, posteriormente, escreveu que: “temos que nos situar neste mundo, do qual não passamos, evidentemente, de uma minúscula parte, [...] e essa parte se encontra num todo gigantesco [...]” (2005, p.27). Pensando a partir das partes para unir e compor o todo, para haver sentido no ensinar e no aprender, é que este capítulo foi tecido.

O conteúdo do capítulo 2 apresenta as reflexões sobre a integração e o diálogo de ensino-aprendizagem entre as disciplinas de diferentes campos através da metodologia praticada na sala de aula. Traz à tona uma discussão mais contextualizada do currículo praticado³³ de Geografia na turma 904/2011 do CMPCB. Apresento, também, a relação de tensão entre os estudantes e professoras; relação essa que, muitas vezes, impulsionou-nos a refletir e melhorar a convivência nesse ambiente. Destaco aqui as discussões entre as professoras envolvidas no projeto de trabalho sobre a metodologia transversal, as escolhas dos temas e a escolha da metodologia de trabalho. E, finalmente, mas sem deixar por último, procuro discutir como pensar uma escola mais companheira e generosa, que nos fortaleça enquanto profissionais e como pessoas.

Para tanto, as propostas teórico-metodológicas que foram utilizadas nas aulas de Geografia pretenderam melhorar as condições da aprendizagem dos diferentes conteúdos geográficos para que o estudante tivesse como refletir e perceber mais o espaço em que vive. Ou seja, usar esse saber “além dos muros da escola” para que entendesse a sua participação como sujeito atuante do espaço geográfico, tendo, assim, subsídios para ler e interpretar o mundo em que vive. Mundo esse que pode ser o seu bairro e/ou o município (que é o seu lugar de atuação), mas também o espaço global de conhecimentos.

³³ Segundo Oliveira (2003, p. 1), no currículo praticado, “os professores tecem suas práticas cotidianas a partir de redes, muitas vezes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação” (SANTOS, 1995, 1997 e 2000). Assim, nas nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam os elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que temos de implantá-las. Por sua vez, essas possibilidades relacionam-se com aquilo que sabemos e em que acreditamos, ao mesmo tempo em que são definidas na dinâmica de cada turma, dos saberes dos alunos, das circunstâncias de cada dia de trabalho.

Como afirma Moreira (1982, p. 145): “A geografia, através da análise dialética do arranjo do espaço, serve para desvendar máscaras sociais, vale dizer, para desvendar as relações de classes que produzem esse arranjo”. Proporcionar, dessa forma, maior leitura de mundo através de diferentes atividades que possibilitam maior observação, interação, compreensão e relação com o saber do seu dia a dia.

Nesse sentido, a aprendizagem dos conteúdos escolares da Geografia, assim organizados, pode proporcionar diferentes questionamentos, instigar e incentivar o debate e a participação efetiva para associar os conhecimentos científicos aos conhecimentos que ele, estudante, traz do seu cotidiano, possibilitando a criação de redes de conexões que permitam a sua compreensão da complexidade e a inter-relação entre os diferentes campos de saberes. Assim, refletindo com Morin (2001):

O paradigma de complexidade não “produz” nem “determina” a inteligibilidade. Pode somente incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada. Incita a distinguir e fazer comunicar em vez de isolar e de separar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais, a conhecer a unidade/multiplicidade de toda entidade em vez de a heterogeneizar em categorias separadas ou de a homogeneizar em indistinta totalidade. Incita a dar conta dos caracteres multidimensionais de toda realidade estudada (MORIN, 2001, p. 334).

Dialogando com essa perspectiva, afirmo que não é somente a metodologia praticada nas aulas que produz o entendimento, mas pode provocar a comunicação entre as disciplinas, proporcionar maiores condições para uma compreensão de mundo. Como nos faz refletir Gallo (2004), ao afirmar que, quando o ensino é fragmentado, não há uma articulação do cenário real, e nenhum saber comunica-se com o outro; sendo assim, o currículo torna-se desarticulado. E quem pode interferir nesse processo são os professores, rompendo com essa contradição, integrando a realidade do estudante e a sala de aula.

Partimos do pressuposto de que as condições atuais de construção e de compreensão do conteúdo formal no processo de ensino-aprendizagem podem ser transformadas com o aprimoramento de diferentes metodologias na sala de aula.

Embora, na sala de aula hoje, ainda haja um grande enfoque no livro didático, penso que existem outras possibilidades metodológicas que poderiam ser utilizadas, como os textos de literatura (nacional ou estrangeira), dos jornais e das revistas, diversos filmes comerciais e documentários, a aula-passeio (FREINET, 1993)³⁴, a fotografia da cidade, entre tantas outras

³⁴ Aula-passeio: técnica desenvolvida por Célestin Freinet (1993), em que os estudantes saem ao campo para observar e interpretar o lugar/local e as suas dinâmicas espaciais, atividade normalmente seguida de um relatório escrito.

que possibilitam ler o mundo e o lugar por diferentes percepções e conhecimentos. São materiais que proporcionam momentos para discussões que enriquecem mais a realidade investigada pelo estudante naquele conteúdo programático.

Dentro desse argumento, passamos a compreender que a/o docente, ao apropriar-se de diversas metodologias de ensino-aprendizagem, pode promover na sala de aula uma ambiência³⁵ propícia para discutir e perceber o mundo junto com seus estudantes, relacionando diferentes áreas da linguagem, através da utilização dos diversos gêneros textuais, tais como: a música, as artes plásticas, as charges, as poesias, os textos literários, dentre tantos outros. Abrimos, assim, outras janelas de compreensão para o aprofundamento da realidade sociocultural de professores e estudantes. Nessa variedade de opções, podemos perceber como o mundo é complexo, que não existe uma única maneira de aprender, despertamo-nos para leituras e compreensões infundáveis.

Em nossa pesquisa, observamos que, na sala de aula, em um universo de trinta a quarenta estudantes tendo contato com um determinado tema, cada um pareceu entendê-lo diferentemente do outro. Esse fato é possível, porque carregamos vivências e experiências distintas, estabelecendo ou não conexões com o tema estudado.

Por existirem relações complexas de vivências e de experiências, seria pertinente para a sala de aula, também, outras oportunidades que atingissem o conhecimento e a aprendizagem dos diferentes sujeitos que ali estão, porém temos noção que, muitas vezes, isso é difícil. Não é só “a comunicação que garante a compreensão”, precisamos ir além, “compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção”, (MORIN, 2000, p.94), precisamos estar abertos e aceitarmos as diferenças, estarmos juntos para romper barreiras. É estar atenta para desvendar diferentes maneiras de ensinar e, para isso, permitir condições para que o outro seja capaz de aprender o que se pretende ensinar.

A interiorização dos conceitos e dos conteúdos geográficos, com frequência, não acontece, porque falta maior comunicação entre conhecimentos teóricos e os conhecimentos de senso comum do estudante (SANTOS, 2000), por falta de um maior diálogo com os conhecimentos que ele traz consigo.

³⁵ “Geração de ambiências, significa elencar as questões e os problemas do meio *em torno* como suporte ou veículo para os processos educacionais de algum meio *entre* (uma sala de aula, por exemplo). Isso significa uma valorização dos temas e da cultura do mundo mais proximamente vivido. Esse processo de diálogo, pesquisas e talvez de ações, relativas a um tema do meio *em torno* mais proximamente vivido, resulta freqüentemente em retornos do que foi refletido no meio *entre* para o meio *em torno*, em alguma medida modificando-o” (REGO, 2002, p.201).

Em contrapartida, através da proposta da transversalidade associada às atividades lúdicas, temos criado condições epistêmicas de articular o pensamento da Geografia enquanto ciência com os conteúdos ensinados na sala de aula, tentando ultrapassar as fronteiras da escola para que as conexões entre os saberes escolares e os saberes práticos ocorram significativamente, tanto para quem ensina como para quem aprende.

Esse esforço teórico-metodológico cria grande possibilidade de que o estudante perceba que a Geografia é necessária para o seu cotidiano, e não somente para definir conceitos, compreendendo, assim, que a sua localização é mais do que um ponto num mapa, é uma relação social, política e econômica no espaço geográfico.

Enquanto o ensino estiver sendo pensado somente como transmissor de conteúdos descontextualizados, a aprendizagem escolar não terá significado profundo. Será ainda *bancária* conforme a concepção de que, “em lugar de comunicar-se, o professor faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.” (FREIRE, 1987, p.33). Dentro desse contexto, o ensino escolar ainda será útil, principalmente, para as avaliações, para ser aferido quantitativamente e não, qualitativamente, como prerrogativa para a formação de estudantes cidadãos. A proposta não é abolir as disciplinas, mas adequá-las aos conhecimentos entrelaçados e complementares, é a não fragmentação do conhecimento.

Cavalcanti (2010a) propõe refletir sobre os avanços das pesquisas educacionais para melhorar as práticas da sala de aula quando afirma que:

[...] embora haja um significativo desenvolvimento da pesquisa e da produção científica sobre a prática de ensino e no âmbito específico do ensino de Geografia, é sabido que os avanços teóricos obtidos têm chegado muito lentamente à prática escolar, que permanece em boa parte respaldadas em concepções teóricas tradicionais, tanto do ensino quanto da Geografia. Por outro lado, os professores têm insistido na procura de respostas a questões relacionadas com as dificuldades de aprendizagem dos alunos (CAVALCANTI, 2010a, p.11).

Nesse contexto, tanto Lacoste (1988) quanto Cavalcanti (2010a) abordam a Geografia como uma ciência complexa que abre diferentes oportunidades para compreendermos a vida e as relações sociais que se entrelaçam. É uma ciência transversal por excelência, contextualizadora do mundo, que consegue relacionar-se com outras diferentes ciências sem perder a sua natureza. O conhecimento, entrelaçando-se ao método da complexidade, cria possibilidades de comunicação e interligação entre as ciências sem haver reduções de saberes conforme podemos refletir com Morin (2001):

A missão desse método não é fornecer as fórmulas programáticas de um pensamento “são”. É convidar a pensar-se na complexidade. Não é dar a receita que fecharia o real numa caixa, é fortalecer-nos na luta contra a doença do intelecto – o idealismo –, que crê que o real se pode deixar fechar na ideia e que acaba por considerar o mapa como o território, e contra a doença degenerativa da racionalidade, que é a racionalização, a qual crê que o real se pode esgotar num sistema coerente de ideias (MORIN, 2001, p. 140).

É preciso arriscar, pois, como nos dizem Morin (2001), Gallo (2004) e Freire (2000), não há receitas para se educar/viver, não se pode esgotar o aprender e o saber. O embasamento teórico somente não basta, há necessidade de criar alternativas possíveis para ampliar as possibilidades para o ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, tendo em vista a compreensão teórico-prática de que a aprendizagem ocorre de maneira muito diferenciada para a maioria dos estudantes, mesmo que façam parte da mesma turma de ensino, no projeto de trabalho com as professoras, busquei investigar os processos e os efeitos significativos de ensino e de aprendizagem da Geografia no cotidiano escolar.

2.1- Por que colocar as disciplinas em diálogos?

Mais do que um diálogo teoria-prática é a sua totalidade que se pretende resgatar.

M^a Teresa Esteban e
Edwiges Zaccur

Neste mundo tão *indisciplinado* quanto é o mundo escolar, defendo que uma proposta transversal pode ser uma alternativa de convivência para a sala de aula e, quem sabe, para todo um projeto escolar. É uma tentativa, entre tantas, de romper com a visão do uno tão presente em nossas escolas. E, provavelmente, articular conhecimentos e saberes na sala de aula, levando os estudantes a refletir, através de entrelaçamentos, que os conteúdos não caminham sozinhos. Não só os estudantes, as/os professoras/professores também.

Nessa linha de pensamento, Hernández e Ventura (1998, p.83) tratam da organização do currículo através de projetos de trabalho. Para que ocorra uma integração entre as diferentes áreas de conhecimento na escola, é necessário que as atividades tenham integração entre as outras “situações educativas” realizadas pelos estudantes no cotidiano escolar.

Os autores, ao longo do texto, discorrem sobre como planejar um currículo escolar e as suas respectivas atividades para que melhor estejam integradas às ciências. Diante disso, por que dissertar sobre o currículo?

O currículo escolar procura definir os conteúdos básicos necessários da disciplina para a discussão na sala de aula. É um instrumento instituído pelas Secretarias de Educação e, conseqüentemente, pelas escolas. Muitas vezes, não existe a participação efetiva dos docentes que irão aplicá-lo, pois não há uma discussão prévia e participativa, e sim como uma diretiva de trabalho escolar.

Compete aos docentes inserir nesse currículo um conteúdo mais próximo da realidade dos estudantes, de forma que eles consigam relacionar os conceitos essenciais do seu cotidiano como, por exemplo: sobre o seu meio-ambiente; sobre os direitos e deveres civis dos cidadãos, envolvendo o local e o global (não necessariamente de maneira linear, partindo do mais próximo para o mais distante, como pode ser também do mais distante para o mais próximo, isso irá depender das diferentes vivências que a turma apresenta), levando assim o seu município para a sala de aula (CASTROGIOVANNI, 2009), independente do ano de estudo da turma.

A Geografia enquanto disciplina curricular na escola básica tem muitas possibilidades de propor uma articulação entre os saberes, especialmente, porque aborda diferentes conteúdos que conseguem alcançar realidades sócio-político-econômicas inseridas no espaço geográfico com as características mais diversificadas. Mas, para que esse conteúdo seja compreendido pelo estudante, faz-se necessária uma integração entre a teoria e a prática, além da integração entre as disciplinas da grade curricular que atende a escola básica.

Como esclarece Gallo (2004) quando se refere ao currículo escolar sem comunicação entre as disciplinas, é necessário que as/os docentes consigam desenhar novos currículos, em que haja comunicação mais integrada, construindo, a partir de uma troca mais efetiva, um currículo mais contextualizador. Foi justamente isso que nós, professoras, ao longo do trabalho pedagógico, estivemos imbuídas em realizar durante dois bimestres com a turma 904/2011.

O currículo de Geografia da rede municipal de São Gonçalo/RJ tem como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) organizados pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação e do Desporto de 1998, cujas diretrizes são um indicativo para a disciplina nas séries de 5ª a 8ª série, hoje, do 6º ao 9º ano. É uma proposta curricular dividida por ano escolar, com os objetivos gerais, os conteúdos e uma contextualização. O texto da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo/RJ (2010, p.147) aborda que: “o currículo de Geografia deve ser trabalhado de forma interdisciplinar”, tratando dos temas transversais recomendados pelos PCNs.

O programa curricular do CMPCB apresenta-se mais detalhado, seguindo os conteúdos por bimestres e os objetivos mais específicos, mas sem se preocupar com a transversalidade ou interdisciplinaridade.

A proposta curricular do 2º segmento da Secretaria de Educação do município de São Gonçalo/RJ para o 9º ano de escolaridade está assim organizada:

Ano escolar	Objetivos	Conteúdos	Contextualização
9º	<ul style="list-style-type: none"> -Caracterizar a Europa, onde se situam os países mais ricos. -Relacionar a cultura, os conflitos que afligem as populações, como também as formas de organização dos espaços, a distribuição das atividades econômicas, as disparidades que realçam as características que identificam a União Europeia. - Identificar o processo histórico que resultou na organização do espaço africano, na sua formação étnica e cultural e também no seu desenvolvimento econômico. -Identificar os aspectos gerais sobre colonização, descolonização, regionalização e também as especificidades das regiões que formam o continente asiático. -Identificar a situação geopolítica dos países que formam a Bacia do Pacífico. 	<ul style="list-style-type: none"> -Europa e suas transformações. - A União Europeia. - As maiores economias do mundo. -África: natureza e povo. - África do norte e subsaariana. -Cultura afro-brasileira. -A organização do espaço asiático: conflitos, diversidades e parcerias. Destacar a importância geopolítica do Oriente Médio -Oceania. -Bacia do Pacífico. Antártida Desenvolvimento Sustentável 	<p>Dentro do contexto mundial em que a mídia noticia diariamente fatos acontecidos em toda parte do mundo, faz-se necessário um entendimento em escala planetária e o reconhecimento e conhecimento da realidade mundial.</p>

Tabela 1 - da proposta curricular da Secretaria Municipal de São Gonçalo para o 9º ano de escolaridade do currículo de Geografia.

Fazendo uma pequena comparação entre a proposta curricular da Secretaria de Educação, conforme a tabela 1, e a proposta elaborada pelo grupo de professores em conjunto com a coordenação de Geografia do CMPCB, conforme a tabela 2, observamos que a diferença está na introdução do conteúdo programático do 1º bimestre, em que a recomendação foi seguir o roteiro do livro didático instituído. Livro que, por sua vez, segue a

proposta do MEC (Ministério da Educação e Cultura) quanto ao currículo e aos conteúdos programáticos.

Sobre a proposta curricular da Secretaria de Educação do município de São Gonçalo, é possível fazer uma leitura acuidada, reiterando que a mesma está muito aquém das necessidades da disciplina do 9º ano, tendo em vista os conteúdos exigidos para a formação do estudante enquanto cidadão.

Para efeito de comparação, trago a seguir a proposta de conteúdo do 1º bimestre do 9º ano do CMPCB:

Conteúdos	Objetivos
1. Países e conflitos mundiais - Estado, nação, território e país; - As grandes guerras e a guerra fria; - Conflitos: as razões e os principais focos; - Terrorismo. 2. Globalização e Organizações mundiais - A Globalização e seus efeitos; - Globalização e meio ambiente; - Globalização e organizações econômicas; - Globalização e direitos humanos.	- Compreender como o processo de globalização proporcionou a existência de um espaço geográfico mundial interligado por redes e fluxos; - Reconhecer de que maneira os avanços tecnológicos proporcionados pelas três grandes revoluções industriais ofereceram condições para se alcançar a globalização econômica, e qual foi o papel do modo de produção capitalista nesse processo. - Compreender que o processo da dinâmica global foi acelerado por uma nova divisão internacional do trabalho, proporcionada pelas multinacionais; - Reconhecer que os fluxos populacionais são cada vez mais intensos nos dias atuais e têm levado a uma transformação constante do espaço geográfico; - Compreender a importância da contribuição dos movimentos ambientalistas, das empresas e do governo na preservação do meio ambiente local e global.

Tabela 2 - Proposta curricular referente ao 9º ano de Geografia do CMPCB.

Conforme a sua concepção, os PCNs, MEC/SEF (1998), destacam a importância de um trabalho interdisciplinar, pois traz eixos temáticos comuns a todas as disciplinas. A redação destaca que funcionam tanto como parâmetros norteadores quanto diretrizes de trabalho, propondo mais conexão com as outras disciplinas escolares e com a realidade social mais ampla.

A reflexão sobre a redação dos PCNs (1998) fez-se necessária, principalmente, sobre a questão da transversalidade em Geografia e a partir do que o governo federal referendou como proposta articuladora desses conhecimentos na sala de aula. E, também, porque o livro didático, principal material de pesquisa trabalhado pelos estudantes, utiliza as normas básicas dos PCNs.

No início da apresentação do documento, podemos encontrar a interação entre a disciplina e as questões que permeiam a sociedade. Sendo assim, é importante destacar a

seguinte passagem do documento do MEC/SEF (Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental):

A Geografia, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social. Por meio dela podemos compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivemos, o que diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim adquirir uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecemos com ele. Também podemos conhecer as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço e perceber as relações do passado com o presente.

O documento de Geografia propõe um trabalho pedagógico que visa à ampliação das capacidades dos alunos do ensino fundamental de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vive e de diferentes paisagens e espaços geográficos (MEC/SEF,1998, p.15).

A partir desse contexto descrito, tivemos a preocupação de organizar o trabalho transversal no qual abordaríamos questões que pudessem ser discutidas entre as disciplinas³⁶ de Geografia, Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Buscamos, assim, assuntos que trouxéssemos ao debate de uma “cidade educadora”, pois pensamos numa abordagem mais global em que as diferentes disciplinas pudessem realmente dialogar entre si, articulando a transversalidade proposta também pelos PCNs. Proposta que traz para o debate na sala de aula alguns temas como: meio ambiente, ética, consumo e trabalho, que podem ser articulados a partir da cidade onde o estudante tem o seu lugar de vivência. Em sintonia com essa proposta, pensamos que, de uma forma ou de outra, toda a cidade pode ser educadora.

Destaco que a discussão sobre a “cidade educadora” pareceu-nos uma excelente proposta de debate na sala de aula, visto que englobou diferentes instituições de conhecimento do estudante, como demonstra Cabezudo (2004):

O meio urbano apresenta, de fato, um amplo leque de iniciativas educadoras de origem, intencionalidade e responsabilidade diversas. Engloba instituições formais, intervenções não formais com objetivos pedagógicos preestabelecidos, assim como propostas ou vivências que surgem de uma forma contingente ou que nasceram de critérios mercantis.

A cidade educadora é uma cidade com personalidade própria, integrada no país onde se localiza. Sua identidade, portanto, é interdependente com a do território de que faz parte e da história da qual resulta. É, também, uma cidade que não está fechada em si mesma, mas, sim, uma cidade que se relaciona com seu entorno: outros núcleos urbanos do mesmo país ou cidades parecidas de outros países, relação que implica novas aprendizagens, intercâmbio e solidariedade, enriquecendo a vida de seus habitantes (CABEZUDO, 2004, pp 11-12).

³⁶ No início das discussões, disponibilizei alguns textos digitalizados para as professores que participaram do projeto de trabalho com os estudantes da turma 904/2011 sobre os temas que abordaram transversalidade e o lúdico no intuito de fortalecer os nossos debates.

Estando localizada no meio urbano, a cidade carrega consigo muitos conhecimentos que podem ser articulados pela professora com os estudantes. Como é o caso de São Gonçalo, uma cidade relacionada com outras vizinhas, que faz parte da segunda maior e mais dinâmica região metropolitana brasileira, na qual articula relações econômicas, sociais e políticas. São condições que podem ser estudadas para gerar novas aprendizagens (CAVALCANTI, 2010b, p.8), através de suas paisagens, imagens que ali são produzidas. A cidade é uma sala de aula completa para esse estudo, para uns é o seu lugar, para outros é só um local de passagem e de moradia, sem maiores relações sociais e/ou afetivas. Concordando com Santos (2002), “a cidade é o lugar onde há mais mobilidade e mais encontros” (SANTOS, 2002, p.319).

Traçando a relação a partir do que pretendíamos na sala de aula, percebemos que a discussão deveria ser encaminhada através do meio urbano, que é a definição para o município de São Gonçalo, e onde moravam todos os estudantes da turma.

As escolhas, normalmente, têm os seus porquês. Escolher uma categoria de análise requer cuidado, principalmente, para entender o que se quer analisar. Sendo assim, as categorias escolhidas para a pesquisa com os estudantes foram: **lugar**, **paisagem** e **espaço geográfico**.

O **lugar** como estudo foi fundamental para o que se pretendia nessa pesquisa, pois é a análise da Geografia escolar relacionada com cotidiano do estudante e os seus saberes. Fundamentando o argumento em Cavalcanti (2010b, p, 31): “o lugar é a vida cotidiana; o cotidiano é o lugar do desejo, do sentido [...]”. Para Moreira (2010), a descrição da paisagem é o início do conhecimento geográfico. A paisagem enquanto recorte de lugar é o que está mais próximo do perceptível e que pode ajudar-nos a entender melhor o espaço.

Seguindo a proposta, surge a análise da **paisagem**. Para compreender o todo (o global), é preciso entender as partes (o local) e a paisagem que se vê, se observa, se constrói e/ou se transforma. Tal abordagem é relevante para esse entendimento, articulando assim os saberes.

Para compreender melhor o que se quer esclarecer, busco apoio em Santos para quem: “cada lugar é, à sua maneira, o mundo” (SANTOS, 2002, p.314). O mundo em que se vive e o mundo em que se relaciona, o local e o global num contexto de aproximação de realidades, ao mesmo tempo, tão próximas e tão distantes, como refletimos ainda com Santos (2001),

O conhecimento de outros lugares, mesmo superficial e incompleto, aguça a curiosidade. Ele é certamente um subproduto de uma informação geral enviesada, mas, se for ajudado por um conhecimento sistêmico do acontecer global, autoriza a visão da história como uma situação e um processo, ambos críticos. Depois, o problema crucial é: como passar de uma situação crítica a uma visão crítica – e, em seguida, alcançar uma tomada de consciência. Para isso, é

fundamental viver a própria existência como algo de unitário e verdadeiro, mas também como um paradoxo: obedecer para subsistir e resistir para poder pensar o futuro. Então a existência é produtora da sua própria pedagogia (SANTOS, 2001, p.116).

Santos (2001) remete-nos a Freire (2000) quando este propõe a curiosidade de observar os lugares levando ao aprender mais crítico e com uma visão aguçada da paisagem. A explicação é para justificar as analogias realizadas entre as atividades desenvolvidas com os estudantes com o tema do estudo da Ásia, tendo como subtema a segregação e o espaço vivido: um estudo sobre os bairros do município de São Gonçalo na região metropolitana do Rio de Janeiro.

O espaço geográfico como categoria de análise proporcionou um estudo mais abrangente de entendimento do espaço de vivência dos estudantes. Um espaço de relações, não um espaço físico sem produção, mas produzido e articulado com as categorias: economia, sociedade, política, numa totalidade de entendimento.

Trago como referência os argumentos que Moreira (2010) propõe:

1) os princípios são a base lógica da construção da representação geográfica de mundo; 2) a paisagem é o ponto de partida metodológico, o plano da percepção sensível dos objetos e seu arranjo, que serão lidos e descritos com a ajuda dos princípios; [...] 4) o espaço é o resultado final, aparecendo na clarificação do conjunto como uma estrutura qualificada de relações, em cuja base está o caráter histórico da relação homem-meio, a sociedade geograficamente organizada (MOREIRA, 2010, p.118).

Ainda dialogando com Moreira (2010), afirmo que, através do espaço geográfico, que é o objeto de estudo da Geografia, foi possível instaurar um diálogo entre as diferentes ciências, tendo como fundamento a relação interdisciplinar entre a natureza e as dinâmicas do econômico e o social.

Como a pretensão do projeto foi estimular um diálogo entre as disciplinas, a categoria **espaço geográfico** foi escolhida (em Geografia) para intermediar esse caminho para abordar a cidade de São Gonçalo/RJ.

Como bem nos direciona Cavalcanti (2010b) em:

A geografia, [...] tem também se reestruturado, tornando-se uma ciência mais plural. Por um lado, ela reafirma seu foco de análise, que é o espaço, mas por outro, torna-se mais consciente de que esta é uma dimensão da realidade, e não a própria realidade, complexa e interdisciplinar por si mesma. O espaço como objeto de análise geográfica é concebido não como aquele da experiência empírica, não como um objeto em si mesmo, a ser descrito pormenorizadamente, mas sim como uma abstração, uma construção teórica, uma categoria de análise que permite apreender a dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo [...] (CAVALCANTI, 2010b, 18).

Caminho aqui entendido como uma possibilidade concreta de se trabalhar de forma

interdisciplinar e, de modo mais aprofundado, com a transversalidade na sala de aula.

Nesse contexto, percebemos enquanto professoras como foi importante organizar atividades que puderam colocar em diálogo os conhecimentos escolares com o do cotidiano, porque criou condições para gerar maior atenção e participação dos estudantes a partir de outras dinâmicas parceiras. As constantes trocas foram possibilitadas através de reuniões pedagógicas, das sugestões de atividades, das dúvidas e do próprio crescimento teórico que estávamos adquirindo. Também, analisamos o quanto os estudantes estavam mais focados nas propostas que foram desenvolvidas.

2.2- Quem joga nesse time?

Como já foi citado no capítulo anterior, a turma 904/2011 era composta por uma diversidade de estudantes com variados níveis de aprendizagens, critério comum na composição das turmas, observando-se, ainda, a matrícula e a aprovação na escola. Para esclarecimentos, é importante destacar que as turmas foram constituídas a partir da idade e da nota de aprovação. Conforme a quantidade de turmas referentes ao ano, foi aumentando a idade e diminuindo as notas alcançadas no ano anterior. A turma 904/2011 foi composta por estudantes com idades entre 14 anos e 18 anos, de acordo com o gráfico 1, relacionado a seguir:

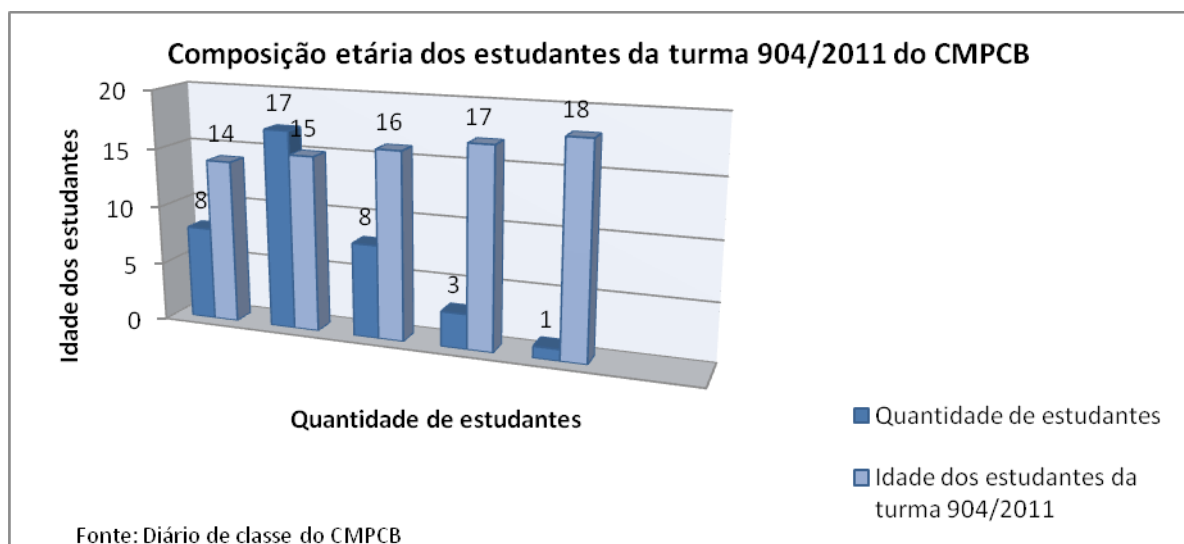


Gráfico 1 – Composição etária dos estudantes da turma 904/2011.

É possível perceber que a turma tem distinções de faixa etária. Isso, em alguns momentos, facilitou o desenvolvimento das atividades como, por exemplo, no debate. Porém, quanto a outras atividades que envolveram habilidades mais técnicas, o rendimento foi menor

em qualidade. Penso que as dificuldades apresentadas são as mesmas de anos anteriores, que não foram sanadas, apenas encaminhadas para os anos seguintes, chegando em 2011 com os mesmos problemas de aprendizagem. Esclareço, porém, que a idade não foi uma questão de peso para a dinâmica das aulas de Geografia propostas para a turma 904/2011.

No primeiro contado com a turma, dos 37 estudantes relacionados no diário, 18 estudantes estavam presentes. Ao longo do ano letivo, isso se tornou uma prática. A conversa com a turma foi desenvolvida em torno de regras de convivência, sobre o conteúdo programático do ano, assim como os métodos de avaliações utilizados. Os estudantes solicitaram esclarecimentos em torno das atividades avaliativas que ocorreriam em todas as aulas, buscando, assim, uma dinâmica de participação contínua por parte de todos. Eles puderam nesse momento e, também, ao longo do ano letivo, propor mudanças e/ou adequações de atividades, assim como de filmes, de trabalhos, de músicas, de visitas guiadas, dentre outros, compartilhando e implicando-se no curso de modo mais amplo.

É importante registrar que a turma demonstrou pouco interesse de estudo e pouca curiosidade nos primeiros dias de aula, parecendo um tanto desanimada e, talvez, cansada dos mesmos assuntos tratados de forma desarticulada nas salas de aula. A maior parte do grupo parecia desinteressada e era indisciplinada. Essas duas características foram destacadas também pelas outras três professoras, que, como eu, ao invés de tomá-las como impeditivas ao trabalho pedagógico, buscamos, através das atividades lúdicas, conquistar uma participação mais efetiva nas aulas, negociando, a partir de atividades significativas, o envolvimento responsivo dos estudantes. Observamos que a turma 904/2011 foi construindo um sentimento de grupo, demonstrando um crescimento de forma lenta e gradual, constatado nas atividades compartilhadas e realizadas em conjunto.

Sobre as questões tratadas anteriormente, articulo e reflito com Cavalcanti (2011, p. 43) que, “uma dificuldade frequentemente apontada para o exercício do trabalho docente, em todas as áreas, está relacionada à questão da motivação dos alunos, de seu desinteresse, de sua indisciplinada [...]”. Provavelmente, compreender as suas dificuldades e ansiedades seja a melhor estratégia em sala de aula.

Para completar esse “time”, as professoras que participaram do projeto de trabalho em sala de aula comigo estão no CMPCB há cerca de 20 anos: Maria Alice (carinhosamente chamada de Alicinha) chegou ao Castello em 1998, formou-se em Matemática pela FFP/UERJ, tem pós-graduação em administração escolar e psicopedagogia; Márcia Outeiral chegou em 1990, tem formação em Letras pela UFRJ e pós-graduação em Literatura; Ana

Lídia está no colégio desde 1998, graduou-se pela FFP/UERJ em Língua Inglesa e Literatura. São todas profissionais atuantes em redes públicas municipais e estaduais.

Um “time” e tanto, que, de forma coletiva, pôde articular táticas para atravessar obstáculos muitas vezes difíceis de serem ultrapassados.

2.2.1- Atravessando obstáculos³⁷ – o lúdico interdisciplinar

*Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria
experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente,
atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho
para conhecer.*
Paulo Freire

No intuito de construir outras possibilidades e outros caminhos, fortaleci-me em Freire (2000, p.153) para desenvolver uma proposta de uma sala de aula em que os estudantes puderam ser mais atuantes e questionadores através do diálogo.

Em reunião com Alicinha, Márcia e Ana Lídia, pensamos que, logo no início do ano letivo, era necessário proporcionar aos estudantes um desejo de estar na sala de aula. A ideia era mesmo “conquistar” no primeiro mês para que, ao longo do ano letivo, as possibilidades da prática pedagógica de ensino-aprendizagem fluíssem com mais interesse em aprender.

Foi realizada uma dinâmica de relacionamento, no primeiro dia de aula, que envolveu os estudantes e os conhecimentos geográficos através da montagem de um quebra-cabeça³⁸, modelos retratados na foto 9 a seguir. Cada jogo tinha uma especificidade – faltava ou sobrava peça –, eles deveriam procurar onde estava a peça para completá-lo, ou oferecer peças aos grupos. Ao completar o quebra-cabeça, os alunos observaram e interpretaram a imagem/paisagem, momento em que destacaram os elementos que a compunham.

³⁷ Os termos usados nos tópicos 2.2.1. **obstáculos**, 2.2.2. **fase** e 2.2.3 **missão** fazem parte de uma analogia aos termos utilizados pelos jovens nos jogos eletrônicos.

³⁸ O quebra-cabeça é um jogo confeccionado pela professora-pesquisadora. Ele foi criado a partir de ideias trazidas por um amigo e adaptadas para a sala de aula. O material utilizado é reciclado de caixa de papelão, com imagens/paisagens retiradas de páginas de revistas, coladas e recortadas. Cada jogo tem um grau de dificuldade diferente do outro, diferentes tamanhos e formatos das peças, podendo ser usado por todos os anos de escolaridade, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

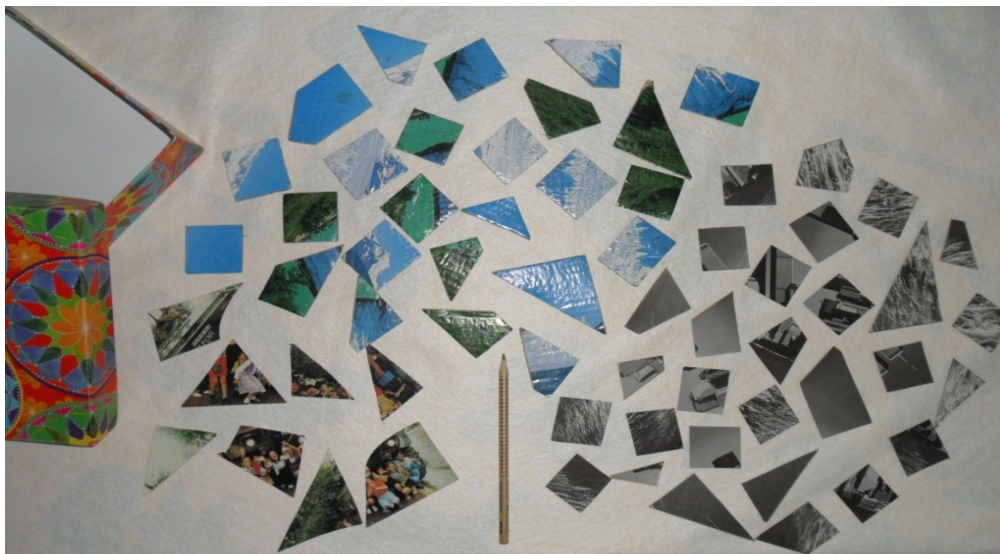


Foto 9 – Modelos de quebra-cabeças – acervo pessoal – fevereiro/2012

Ao longo da atividade, dois grupos não conseguiram montar o quebra-cabeça. Pela observação feita em conjunto com a turma, houve falta de atenção e de companheirismo do grupo para discutir a dificuldade surgida. Nos dois casos, as peças estavam sobre a mesa e os grupos não alcançaram entrar num acordo sobre como montá-los. Como a etapa de observação, descrição e interpretação da imagem da paisagem (conteúdo geográfico trabalhado) dependia da montagem do quebra-cabeça, esses grupos tiveram essa etapa comprometida, ou seja, a atividade não foi realizada por completo.

No momento de apresentação da imagem, a paisagem foi descrita por cada grupo, que precisou contar em voz alta para toda a turma as dificuldades encontradas e descrever a paisagem que montou. A atividade foi dividida em três etapas, em grupo maior, dupla e individualmente; essa dinâmica proporcionou um estímulo ao lúdico através de diferentes procedimentos e habilidades elaborados.

Fizemos uma avaliação da atividade realizada. A maioria mostrou-se interessada na participação, e alguns levantaram questões como a importância de saber trabalhar em grupo, a atenção e o compromisso. Abordei os diferentes graus de dificuldades das atividades que surgiriam ao longo do ano letivo e a importância da cooperação em equipe, a partir das observações sobre cooperação e respeito e de como reagir a solicitações de tarefas. Para encerrar essa etapa, foi solicitado que descrevessem oralmente como era a paisagem do bairro onde moravam.

Concordo com Castellar, Moraes e Sacramento (2011, p.266) ao argumentar que: “os professores devem procurar produzir novos materiais de forma a construir os conceitos e conteúdos que proporcionam um novo olhar da Geografia.” O quebra-cabeça proporcionou

significativamente, naquele momento, outro olhar dos estudantes sobre a disciplina. E também (por que não?) sobre a aula da professora. Fato que pude observar e constatar a partir do que os estudantes, em outras aulas, perguntaram quando tínhamos atividades semelhantes. Em uma das conversas realizadas com o grupo, a estudante T., ao ser perguntada sobre a variedade de atividades desenvolvidas em aula, disse o seguinte: “A diversidade das aulas faz com que a gente aprenda mais”. Penso na importância de valorizar o que os estudantes levantam como opinião sobre as atividades, porque é neste momento que ocorre um retorno mais efetivo sobre a prática realizada na escola, e dar voz a quem está na relação de ensino-aprendizagem é fundamental.

A observação, naquele primeiro contato, foi que a dinâmica através do lúdico seria uma boa opção de iniciar ou para concluir uma atividade. A turma mostrou-se interessada e curiosa ao longo das discussões. A proposta foi encontrar um caminho na afetividade e conquistá-los de maneira afetuosa de trocas positivas nas aulas de Geografia articuladas com as disciplinas aliadas ao projeto de trabalho.

Pereira (2009) trata assim dessa questão,

Acreditamos que não existem receitas prontas, e as experiências dos outros são para nos orientar em nossas ideias e ações e para (re)descobrir nosso próprio caminho, desenvolvendo, assim, um trabalho afetivo e efetivamente dedicado aos adolescentes. Os adolescentes constroem importantes sentidos em torno do brincar [...]. Para eles o brincar tem sentido na medida em que encontram desafio, ajuda na formação de amizades e na resolução de conflitos com diversão [...] (PEREIRA, 2009, pp. 91-95).

O autor destaca bem a afetividade na dinâmica com as atividades lúdicas que envolvem os estudantes adolescentes; faixa etária que, muitas vezes, não se permite participar de atividades que envolvam jogos e/ou brincadeiras, provavelmente, por não se sentirem incluídos no grupo. Com o fim de proporcionar a inclusão de todos, inclusive da professora-pesquisadora, que não desejava ficar excluída da dinâmica da aprendizagem – e, em consequência, de uma proposta de ensino mais significativa –, esse quebra-cabeças teve o intuito especial de criar laços com a turma.

Nesse processo de ensino-aprendizagem significativa, Freire (2000, p. 25) tão bem nos ensinou que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Ao criar as possibilidades na sala de aula para reflexões que vão além do conteúdo programático, também me possibilito enquanto discente na aprendizagem com o outro e enquanto docente na possibilidade de outras construções didáticas.

Dentro desse contexto, a aprendizagem não atinge somente o estudante, mas também a professora, que, para melhor compreender como os estudantes estão relacionando os conteúdos e desenvolvendo as respectivas habilidades e atitudes, busca diferentes conhecimentos teóricos para fortalecer a sua própria prática.

Procuro entender essas questões a partir de Esteban e Zaccur (2002) quando escrevem que:

Por isso, afirmamos que a prática é o ponto de partida. Dela emergem as questões, as necessidades e as possibilidades, ou seja, a prática esboça os caminhos a percorrer. Este olhar investigativo sobre o cotidiano é constituído pelos conhecimentos que se tem. Assim, a aquisição de novos conceitos redimensiona a interpretação possível do cotidiano (ESTEBAN E ZACCUR, 2002, p.21).

Todo o trabalho, ao longo de dois bimestres, o 2º e o 3º bimestres de 2011, estava relacionado com discussões que envolveram a sua cidade de moradia como uma cidade repleta de contrastes, que gerou vários conhecimentos na perspectiva da “cidade educadora”, onde diferentes elementos foram buscados para um debate reflexivo e construtivo para todos.

Seguindo a proposta de que toda cidade pode tornar-se educadora, desenvolvemos com os estudantes o primeiro projeto: sobre o dengue e a infraestrutura da cidade. Tal doença, que, mais uma vez, atingia o município de São Gonçalo³⁹, tornou-se “matéria-prima” de nossos estudos. Além disso, porque diversos estudantes da escola estavam sofrendo com a doença. Cada dia, era uma notícia de que havia, em distintos turnos, em diferentes turmas, alguém com as características da doença. A ideia de trabalharmos com o tema dengue foi de um professor de Geografia do 6º ano. O assunto foi muito bem aceito por todos os docentes envolvidos no processo de trabalho e desenvolvido com as turmas.

2.2.2- Mudando de fase – do trabalho interdisciplinar ao lúdico-transversal

A proposta foi levada para a turma 904 e aceita pelos estudantes. Discutimos como seria a pesquisa em conjunto com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa para compreendermos melhor o assunto. Para efeito de contextualização da pesquisa, estávamos começando aqui a refletir, discutir e estudar a metodologia transversal, que ainda não estava teórica e nem praticamente construída.

³⁹ “Nas dezessete semanas epidemiológicas de 2011 foram registrados 108.130 casos de dengue no estado do Rio de Janeiro, de Janeiro até Março do mesmo ano foram mais de 13.000 casos”, entre os municípios destacados estava São Gonçalo/RJ, dados da Secretaria Estadual de Saúde do Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www.saude.rj.gov.br/imprensa-noticias/11800-relatorio-de-casos-de-dengue-semana-17-2012>>, em 07/05/2012.

A discussão com a turma iniciou-se com uma rodada de discussões sobre a infraestrutura das ruas onde nós morávamos, fazendo assim uma comparação entre os diferentes bairros. A partir da análise escalar, do próximo para o mais distante, seguimos analisando o bairro, o município e, em seguida, o estado do Rio de Janeiro, com maior destaque para a área urbana. Desenvolvemos uma pequena comparação através de algumas reportagens que levamos para a sala de aula. Nesse material, havia fotos e mapas do município de São Gonçalo e do estado do Rio de Janeiro.

Nessa etapa, foi de grande importância relacionar Lacoste (1988), visto que o autor traz para a discussão uma clara abordagem sobre a noção escalar, pois, dependendo da escala, uma nova realidade poderá ser desvendada. Todo e qualquer estudo que for feito de um território dependerá da escala de análise que se pretende investigar e, assim, o resultado será diferente em todos os níveis. O autor esclarece que “a mudança de escala é uma condição necessária, mas não suficiente, da pluralidade dos espaços de conceituação; ela é o resultado da vontade de apreender os espaços de tamanhos diferentes, na realidade” (LACOSTE, 1985, p. 87).

O autor demonstra a importância da análise do conjunto, da complexidade da inter-relação que existe, estabelece também a relação que a Geografia tem com as mais diferentes categorias científicas. Nesse contexto, demonstra como é importante compreender que cada lugar, por mais parecido que possa ser não é igual, cada um tem a sua especificidade e riqueza. Por isso a importância do estudo sobre o município onde se vive o cotidiano.

Até então, nós, professoras, ainda não havíamos conseguido trabalhar a proposta transversal, que, nesse caso, é o lugar de moradia do estudante. Pretendíamos tratar ainda da questão da afetividade com o bairro e a cidade. Como “o bairro é o distrito no qual nos sentimos em casa.” (TUAN, 1980, p.249), sendo muito importante e singular, o destaque foi dado ao sentimento de pertencimento dos estudantes sobre a cidade de São Gonçalo.

Incentivar o estudante a dialogar com a sua realidade local e com as disciplinas escolares é muito importante para um trabalho significativo de ensino e aprendizagem. Além de ser grande responsabilidade pedagógica, principalmente, porque muitas vezes as questões e problemas do bairro estão bem próximas, visíveis, mas não são vistas e muito menos observadas por quem as vive. Para tentar compreender e resolver problemas existentes no local faz-se necessário refletir a própria condição de sentir-se parte da sociedade, de querer assumir um papel mais ativo e interativo na sociedade, enfim, praticar a condição de cidadania.

Dentro desse contexto, de aprender sobre a cidade e de estar ciente sobre os direitos e deveres dos cidadãos, “apresentei-os” à Constituição Federal brasileira, texto que é desconhecido pela maioria dos estudantes. Alguns conseguiram, para a própria surpresa, descobrir que havia um exemplar em casa. Solicitei-lhes que pesquisassem um artigo de livre escolha e trouxessem-no para a sala com um pequeno comentário. Aqueles que não tivessem a Constituição Federal do Brasil poderiam pesquisá-la na internet. Levaram para a sala os mais diferentes artigos, desde o direito à moradia, ao salário mínimo, à escola, à saúde, entre outros, que foram debatidos a partir de questionamentos.

A respeito desse momento, trago uma pequena passagem do caderno de anotações, referente ao dia 27/04/2011, no qual escrevi o seguinte: “Houve grande animação na aula, a participação foi maior hoje.”, percebi o quanto os estudantes buscaram respostas sobre assunto abordado envolvendo o seu cotidiano (a cidade), as condições de vida e cidadania.

A partir daí, fizemos as relações necessárias entre a Constituição Federal brasileira e os artigos dos Direitos Universais contidos no livro didático “Projeto Araribá” (2007, p. 54), material de referência de estudo do estudante da turma. Muitos dos estudantes acharam “graça” de como que as leis existem e não são cumpridas, existem no papel, mas não, na prática. Ressaltei a importância de conhecerem bem os seus direitos, mas também os seus deveres, já que para ser cidadão é fundamental que se reconheça a lei instituída no país e nos diferentes espaços de circulação do seu bairro e da sua cidade.

A partir do debate, surgiram questionamentos como, por exemplo, as seguintes questões levantadas pelos estudantes: “todos os políticos são corruptos, porque não asfaltam as ruas e quando precisam de votos aparecem para pedir”. Debates sobre as questões levantadas e discutimos o motivo de a população reeleger pessoas que não estão comprometidas com o bem-estar comum, em especial, quanto à infraestrutura da cidade para melhor deslocamento da população, e para que esta viva em condições mais adequadas no seu lugar de moradia.

As melhores condições na cidade é um direito de todos, mas a cidade tornou-se um território desigual que exclui a população que mais precisa e, principalmente, aqueles que não têm recursos financeiros para disputar os lugares urbanos que recebem mais financiamentos do governo. Muito semelhante à situação concreta dos lugares em que viviam os estudantes da turma pesquisada.

Como a turma estava interessada nas questões abordadas, foi solicitado que retratassem as ruas dos seus respectivos bairros, tarefa na qual cada grupo tiraria três fotografias para compormos um painel. As fotos deveriam mostrar a paisagem do lugar com

todas as suas diversidades. Havíamos feito um levantamento prévio dos bairros de moradia dos estudantes da turma e foi constatado que suas moradias abarcavam um conjunto de 17 diferentes bairros do município de São Gonçalo/RJ ali representados.

Os estudantes levaram um rico material para a sala de aula, e, a partir dele, observamos e interpretamos as fotos em conjunto. A turma percebeu que a maioria morava em bairros, ou em áreas dos bairros, que tinham sérias questões quanto à infraestrutura, problemas que pertenciam a toda a cidade de São Gonçalo, alguns com mais, outros com menos e outros com muito mais problemas.

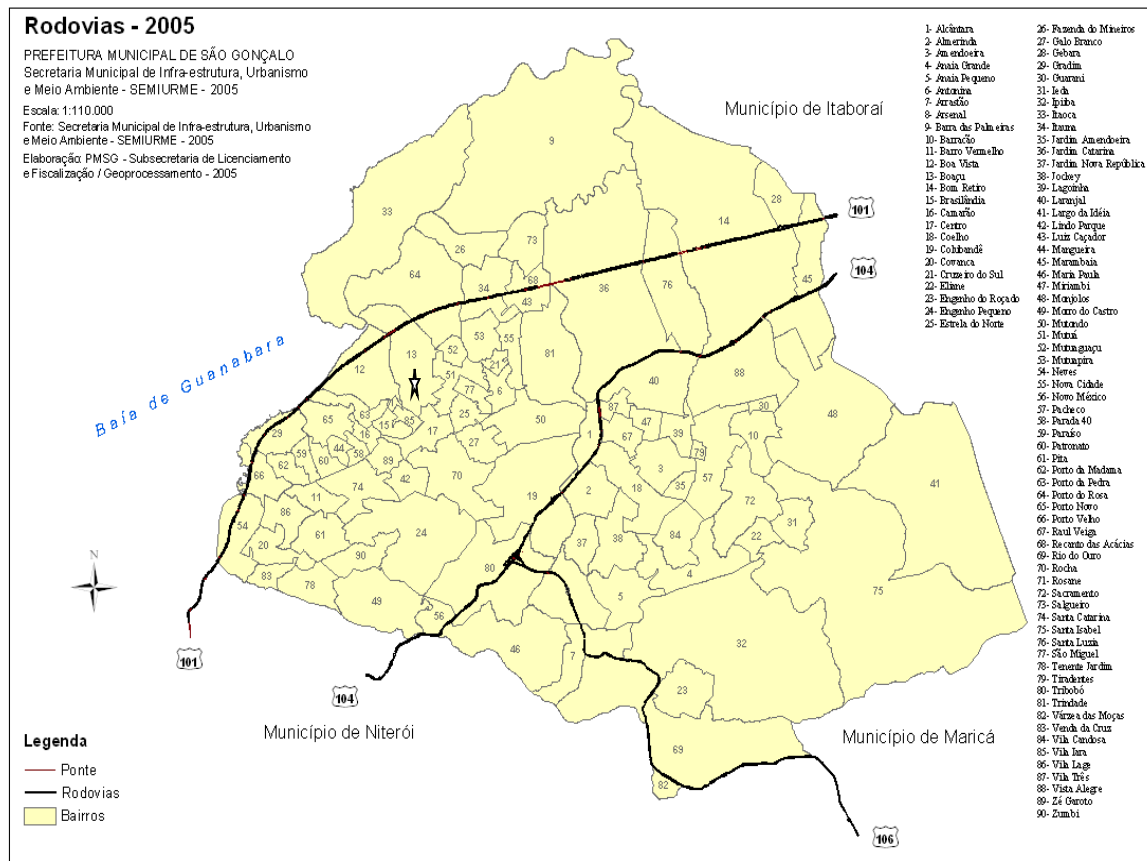
Depois dessas observações e interpretações das imagens retratadas pelas fotos, a turma foi dividida em dois grandes grupos para escreverem textos que abordassem uma interpretação sobre o assunto. Em aula subsequente, os dois textos foram trabalhados pela prof^a. Márcia, de Língua portuguesa, sendo transformados num único, no qual foram escritas as interpretações realizadas pela turma.

A prof^a. Alice, de Matemática, organizou com os estudantes uma interpretação sobre gráficos relacionados aos casos sobre o dengue no Brasil e no estado do Rio de Janeiro. Ela relatou a dificuldade em desenvolver essa etapa, porque a maioria dos estudantes ainda não havia aprendido, nos anos anteriores, como pré-requisito, esse assunto. Reflito que, nesse momento, o projeto mostrou a sua fragilidade em decorrência da falta de um conhecimento prévio que tanto fortaleceria a aprendizagem matemática quanto a geográfica e facilitaria a redação do texto com Língua portuguesa.

Na escola, ainda é como se as disciplinas ignorassem umas as outras, principalmente, quando não fazem referências entre si. Nesse sentido, “uma disciplina é fragmento, agregado refinado, exato e preciso no particular.” Porém, quando o tratamento é de questões complexas da realidade faz-se necessário “haver sinergia e complementaridade entre especialistas”, (NEFFA; RITTO, 2010, p. 34), em especial, se a visão é o todo e o conhecimento complexo.

Seguindo a proposta do projeto na aula de Geografia, os estudantes foram divididos em equipes de atividades. Um grupo, escolhido pela própria turma, desenhou o mapa do município de São Gonçalo/RJ a partir da técnica de ampliação de imagens com o retroprojetor. A escala definida do mapa foi livre, porque o que se pretendia com a atividade era a familiaridade com os bairros do município. Muitos desconheciam, ou não lembravam que havia tantos bairros como estava sendo demonstrado, num total de 91 bairros. Além de outras particularidades como: as estradas RJ 104 e BR 101, que atravessam o município; a Baía da Guanabara; as fronteiras com os outros municípios vizinhos. Ou seja, elementos que já deveriam fazer parte do conhecimento desses jovens enquanto estudantes.

O mapa⁴⁰, a seguir, serviu como base de referência para a confecção do mapa usado no painel que teve como objetivo inserir e rever diferentes conhecimentos de localização e de conceitos espaciais.



Mapa 1 – Mapa Rodovias – 2005 – do município de São Gonçalo/RJ – Prefeitura Municipal de São Gonçalo – Secretaria Municipal de Infraestrutura, Urbanismo e Meio Ambiente – 2005.

O bairro da escola está localizado com o símbolo ☆

Alguns estudantes dessa turma valorizaram bastante a aprendizagem através dos mapas, chegando a verbalizar o quanto foi necessária a dinâmica dessa atividade para elucidar determinados enfoques geográficos. Sendo assim, transcrevo parte da fala de Y: “O mapa, prá mim, é o mais importante para aprender Geografia, porque fica mais fácil de entender a matéria” e de L: “Eu gosto de estudar com mapas, porque localizo os lugares.” Dentro desse contexto, percebo o quanto existe de predisposição em aprender o que está sendo ensinado.

Para melhor fortalecer os argumentos tratados, associo-os ao que abordam Castellar, Moraes e Sacramento (2011),

⁴⁰ Mapa extraído do site Prefeitura Municipal de São Gonçalo <http://www.saogoncalo.rj.gov.br/mapas.php>, em 08/03/2012.

Por meio da linguagem cartográfica, que estimulará a aprendizagem de conceitos (como o de espaço geográfico [...]), o aluno identifica as diferentes formas de organização do local e sintetiza sua compreensão, sendo, portanto, capaz de não ler o fenômeno, mas de registrar graficamente a interpretação (CASTELLAR, MORAES E SACRAMENTO, 2011, p. 265).

Destacar o mapa do município em que moram alunos fez mais sentido pedagógico para as aulas, pois “o fundamental no ensino de geografia é que o aluno/cidadão aprenda a fazer uma leitura crítica da representação cartográfica, isto é, decodificá-la, transpondo as suas informações para o uso do cotidiano” (CASTROGIOVANNI, 2009, p.39). A representação cartográfica é uma atividade que nem sempre tem destaque no 9º ano de escolaridade, embora, concordando com Castellar, Moraes e Sacramento (2011), nem sempre os estudantes são capazes de “ler o fenômeno”, mas podem registrar de maneira gráfica aquela interpretação. Apenas através da prática da atividade cartográfica que se educa o olhar sobre os mapas e, conseqüentemente, se possibilita a sua interpretação. É, ainda, uma oportunidade de relacionar com a disciplina de matemática os conceitos de formas, linhas, pontos, proporção, escalas, constantemente, tão abstratos para o universo dos estudantes.

Foi uma atividade trabalhosa, contudo reconheceram o quanto foi prazerosa. Trabalho e prazer podem caminhar juntos quando os interesses reais dos estudantes são trabalhados em sala de aula através dos conteúdos escolares.

As fotos⁴¹ 10 e 11, a seguir, representam parte do trabalho desenvolvido em conjunto com a turma 904/2011 sobre o tema: Dengue – as condições de infraestrutura do município de São Gonçalo/RJ, exposto no saguão principal do CMPCB.



Foto 10 – Estudantes da turma 904/2011 organizando o texto em grupo –

⁴¹ Os rostos dos estudantes estão distorcidos para não serem identificados.

acervo pessoal / abril de 2011.

Foto A



Foto 11 – Estudantes da turma 904/2011 elaborando mapa do município de São Gonçalo/RJ, acervo pessoal.

O painel elaborado pelos estudantes e professoras foi exposto em lugar de destaque, reconhecido pela turma e por todos da escola. No painel, estavam representados os 17 bairros por uma amostragem, mais de 10% do município e alguns bairros centrais. As noções matemáticas, inicialmente tratadas, foram incorporadas na análise dos dados coletados. Alguns estudantes verbalizaram a surpresa da qualidade do trabalho realizado por eles. Uma das observações foi a de L., que descrevo a seguir: “Vendo o painel assim pronto com as fotos e o mapa, ficou muito legal. Diferente dos trabalhos que estava acostumada a fazer.” L. comparou o trabalho realizado com as suas produções anteriores. Destaquei para a turma que a produção em grupo só se realiza com qualidade quando todos os participantes têm compromisso com o realizado. Ressaltei, também, a competência de cada um para a realização do painel retratado na foto 12, a seguir.



Foto 12 – Painel elaborado pela turma 904/2011 do CMPCB, referente ao trabalho sobre “Dengue e a infraestrutura do município de SG/RJ” – acervo pessoal, Junho/2011.

Até este momento, que foi um início da construção da proposta transversal, refletimos sobre o que seria possível debater em conjunto na sala de aula. O trabalho foi realizado numa perspectiva interdisciplinar, por conta das dificuldades de organização, de estabelecermos um horário de encontro semanal⁴² para tentar resolver as questões surgidas, assim como debater um determinado assunto dentro do programa curricular estabelecido por cada disciplina.

Percebemos, então, que o programa estabelecido era o que menos deveria contar. A aprendizagem significativa seria o foco das discussões. Elaborar outro programa mais coerente com a realidade da turma foi a proposta articulada.

Para tanto, refleti a partir da seguinte sugestão, que Freire (2000) aborda tão bem,

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]? Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2000, p. 33)

⁴² No ano de 2010, quando foi proposta para a escola a pesquisa que envolvesse as outras disciplinas num estudo lúdico-transversal, solicitamos um espaço comum onde as disciplinas pudessem discutir as ideias. Todos os docentes do currículo da turma 904/2011 foram convidados, mas, devido a cada particularidade do/a professor/a, alguns não puderam e/ou não tiveram interesse. A partir de uma decisão conjunta, acordamos que as disciplinas usariam os momentos de reunião pedagógica para organizar as aulas em conjunto. Percebemos o quanto aqueles momentos foram ricos de trocas e de possibilidades para o grupo de professoras e para os estudantes.

Muitas outras questões poderiam ser levantadas e trabalhadas com o projeto, porém não poderíamos esquecer que pretendíamos era tratar de questões sobre o dengue e a relação com a infraestrutura do município. Havia um problema a ser discutido. Então, algumas perguntas e questões de estudo foram levantadas para auxiliar a pesquisa e o debate com os estudantes como:

- ✓ Era a infraestrutura a principal causadora dos efeitos da doença? Ou não havia relação entre causa e efeito apresentados?
- ✓ O que poderia ser interpretado e analisado daqueles dados?
- ✓ As ruas asfaltadas, o recolhimento e o tratamento do lixo, assim como o manilhamento de diferentes rios que carregam o esgoto e as águas pluviais que atravessam a cidade, amenizariam os efeitos da proliferação do mosquito causador da doença?

Portanto, o problema desdobrava-se em diferentes perguntas que poderiam ser remetidas ao diferentes conteúdos escolares das quatro disciplinas.

O texto a seguir, construído pela turma, retrata bem o que se queria abordar.

O caos da dengue

Por que a dengue não acaba? Mesmo com tantas campanhas de combate à dengue divulgada pela mídia, o número de doentes cresceu no Estado do Rio de Janeiro.

Fotografamos alguns bairros do município de São Gonçalo/RJ e retratamos o abandono das ruas: falta de calçamento, mato alto, valas negras, muito lixo e água parada. Tudo isso são queixas da população que deve cobrar pelos serviços aos quais têm direitos, mas ela precisa se conscientizar de que o foco da dengue poderá estar no quintal de cada residência.

Assim o esforço e a ação para combater a dengue serão de todos, pois a regra básica é não deixar a água, principalmente limpa, parada em qualquer tipo de recipiente. Como a proliferação do mosquito é rápida, precisamos estar atentos para interromper o ciclo de transmissão e contaminação para, desta forma, preservar a vida de todos.

Texto escrito pelos estudantes da turma 904/2011.

Quando analisamos em conjunto o trabalho realizado pelos estudantes, percebemos o quanto seria possível a realização dos trabalhos transversais. E como este princípio político-

epistêmico tornaria mais rica e dinâmica a proposta na sala de aula. Precisávamos criar possibilidades para este desafio.

2.2.3- A difícil missão

As dificuldades inerentes a um trabalho lúdico-transversal tornam ainda mais necessária a avaliação como prática constante, não um momento estanque, num contexto escolar que pensa na avaliação como algo aferidor de conhecimento e apenas como resultado quantitativo.

O CMPCB utiliza o “sistema de provão” bimestral, ou seja, a cada final de bimestre do ano letivo, realiza-se um período de provas, exatamente duas por dia⁴³. Como estávamos começando uma nova proposta de trabalho na escola, não queríamos e nem tínhamos o poder para interferir nesse processo de avaliação. Pensando assim, foi elaborada uma atividade adequada para aquele momento. Enfatizo e defendo que a avaliação é mais um recurso que está inserido no processo de ensino-aprendizagem e não um fim em si mesmo.

A primeira avaliação bimestral⁴⁴ de Geografia, no “sistema de provão”, abordou conhecimentos mais objetivos, porque, ao longo do bimestre, foram realizadas outras atividades mais subjetivas como: debates, participação oral na correção de exercícios, relatórios sobre filmes, pesquisa com reportagens de jornais e revistas, que foram também avaliadas ao longo do período.

Dentro dessa perspectiva, ao longo do bimestre, diferentes instrumentos avaliativos foram aplicados aos estudantes da turma 904/2011. Esses instrumentos abordaram assuntos envolvendo temas articuladores como a cidade e a cidadania e o programa curricular do 1º bimestre de Geografia.

Quando a intenção é modificar um programa instituído, é necessário mesclar diferentes propostas, como se fosse uma “zona de transição”, onde um pouco do que está instituído seja somado ao que se pretende testar e alterar.

Estávamos diante das “táticas” de Certeau (2002), em que “a ordem efetiva das coisas é justamente aquilo que as táticas ‘populares’ desviam para fins próprios, sem a ilusão que mude proximamente” (CERTEAU, 2002, p.88-89). Não tínhamos realmente a “ilusão” de que a escola mudasse de uma hora para outra as suas concepções, todavia queríamos ali instituir a

⁴³ Em cada bimestre, há um simulado, que treina os estudantes desde do 6º ano até o 9º ano de escolaridade para a realização de provas objetivas com marcação em cartão-resposta. São duas disciplinas avaliadas a cada período.

⁴⁴ Avaliação do 1º bimestre faz parte dos documentos em anexo.

“política do ‘dom’ (de generosidades como revanche) [que] se torna *também* uma tática desviacionista”. Era importante abrir “brechas” de ação.

Os caminhos que estávamos abrindo nesse território eram como se fossem “picadas na mata”, sabíamos onde estava o nascer do sol, mas, devido às árvores muito altas, não conseguíamos ver o seu poente, precisávamos chegar até a uma clareira para encontrar a direção certa.

Para um projeto transversal desenvolver-se, é preciso haver discussões com outras disciplinas articuladoras, realização da troca, comprometimento com o outro, estar aberta a novas ideias e questionamentos, estar em constante formação e reformulação (FREIRE, 2000). Aceitar que os estudantes são parceiros efetivos na construção do saber de mão-dupla e que outros olhares complementam o que se pretende realizar, porque acreditar que pode dar certo não basta para realizá-lo. Torna-se necessário refletir e avaliar o modo como fazemos e os resultados do que fazemos.

Na etapa a seguir, esclareço um pouco os porquês da articulação dos conhecimentos entre as professoras das outras disciplinas.

2.3- Unidas somos fortes? Ou conseguimos reinventar com mais coragem⁴⁵?

O grupo de professores que compõem o CMPCB é muito diversificado, existe uma participação política muito intensa nas lutas de classes cotidianas. Muitas vezes, a escola inicia movimentos – com o apoio do sindicato dos profissionais de educação – que sempre são decisórios para a classe.

Nesse corpo de profissionais, existem diferentes pensamentos de como organizar uma escola, quer através da administração, coordenação e/ou conteúdos. No cotidiano, isolamos uns dos outros e percebemos o quanto isso torna o nosso trabalho mais cansativo. Na luta política, só há “ganhos” quando pensamos e agimos em grupo no cotidiano. Então, fortalecemo-nos enquanto seres humanos.

⁴⁵ “A palavra latina *cor* (ou *cordis*), que significa coração, deu origem a várias palavras da nossa língua. Veja alguns exemplos: concordar é palavra formada do latim *con* + *cordis*, isto é, com coração. Quando duas pessoas concordam é porque seus corações estão juntos ou unidos. Vamos destacar a palavra coragem, que também deriva de *cor*. Para os antigos romanos, o coração era a sede da coragem”. http://www.douglastufano.com.br/curiosidades_7.html

Para pensar um currículo compartilhado com as outras disciplinas, é necessário fortalecer os laços afetivos e epistêmicos, não com um pensamento único, mas com momentos de trocas, de aprendizados para fortalecer a nossa luta cotidiana na educação, que não é somente uma luta fora das salas de aulas, mas dentro delas, nos corredores, na sala dos professores e nas ruas. Percebo, com frequência, que isso ocorre quando o grupo está mais coeso, quando há discussões sobre a sala de aula, sobre o conteúdo, sobre a disciplina escolar, sobre a política governamental da educação, enfim, quando na verdade há um espaço para o debate reflexivo.

Como aborda Cavalcanti (2010b):

Há uma indicação mais geral para a institucionalização de uma gestão mais coletiva da escola, na qual está incluída a definição de projetos de trabalho docente para cada área do conhecimento escolar. O exercício dessa gestão coletiva traz o desafio de romper a barreira estabelecida por uma tradição de isolamento e de individualismo do trabalho docente [...] (CAVALCANTI, 2010b, p. 60).

A autora trata da proposta reflexiva entre os docentes na unidade escolar de se envolverem mais profissionalmente e possibilitar um trabalho mais articulado e comprometido com melhor qualidade educacional.

Pensando a partir das palavras de Esteban e Zaccur (2002), reflito que, quando propus um trabalho de sala de aula integrado com as disciplinas, foi justamente pensando no fortalecimento do coletivo, em que as críticas teriam a finalidade de somar e articular novas questões de discussões na sala de aula. Um trabalho realizado na perspectiva individual dificilmente proporciona uma reflexão mais coerente. No contraponto, quando o mesmo é realizado em conjunto com outros pares de campos diferentes, o debate poderá ser mais rico e contribuir para o crescimento e o fortalecimento de todos.

O que partilhávamos era a insatisfação com os índices de reprovação de cada disciplina, e pensávamos em alterar isso, não de uma hora para outra, mas através de um trabalho em conjunto e comprometido com o ensino-aprendizagem dos estudantes.

Alves e Garcia (2004, p. 106) ressaltam o “inconformismo” e a “busca por soluções para um problema” que vivenciamos a cada fim de ano letivo, o grande número de estudantes reprovados e a sensação de que o trabalho despendido em sala de aula não foi suficiente para amenizar graves questões. Precisávamos romper o inconformismo e buscar outras propostas para o cotidiano escolar, assim, “*assumir uma postura investigativa*”.

Por isso fomos tecendo em conjunto outra dinâmica para as diferentes atividades desenvolvidas na sala de aula. Começamos levando para lá discussões comuns do dia a dia, a

paisagem do bairro, o nível de infraestrutura dos bairros de São Gonçalo, debates de possibilidades sobre trabalho e educação: reflexões compatíveis com as disciplinas Geografia, Matemática, Língua inglesa e Língua portuguesa.

A leitura de textos do livro didático, articulada com reportagens de jornais e revistas que os estudantes levaram para a sala de aula, proporcionou debates que foram envolvidos pelas disciplinas em diferentes momentos. Podíamos perceber o quanto caminhávamos na articulação dos saberes.

A preocupação principal estava pautada na dificuldade dos estudantes em ler, interpretar e escrever, problemas que na escola não devem ser específicos de Língua Portuguesa, porque envolvem a todas as disciplinas. Pensando assim, desenvolvemos atividades que forneceram a base para articular propostas mais elaboradas de ensino-aprendizagem a partir de diferentes linguagens.

Nesse contexto, percebemos o quanto os estudantes tinham grande dificuldade de argumentar sobre um determinado assunto. Assim, realizamos atividades nas quais foi importante organizar o pensamento e elaborar a argumentação perante um determinado assunto do cotidiano.

2.3.1- Construindo pontes

Organizamos uma aula em conjunto, composta por quatro tempos seguidos, para os estudantes assistirem ao filme “Bullying – provocações sem limites”⁴⁶ e, em seguida, realizamos um debate. Escolhemos o filme em função do que estava acontecendo nas escolas do Brasil e do mundo como, por exemplo, o incidente que chocou a sociedade no dia 06/04/2011, no qual um ex-aluno armado invadiu uma escola em Realengo, no subúrbio do Rio de Janeiro, matou e feriu vários estudantes e, depois, cometeu suicídio. Uma das questões que foi abordada pela imprensa na época foi que esse ex-aluno havia sofrido *bullying*⁴⁷ quando estudou nessa mesma escola. Outro fato motivador da atividade foi o caso do menino

⁴⁶ Filme: *Bullying: provocações sem limites* – Drama (Espanha, 2009), 90 minutos, dirigido por Josetxo San Mateo.

⁴⁷ Palavra de origem inglesa que significa amedrontar. “Refere-se a atitudes ameaçadoras que se processam por meio de agressões físicas ou verbais e que podem impedir o desenvolvimento físico e emocional saudável. Segundo pesquisa realizada em 2002 e 2003 com 5500 alunos de quinta a oitava séries, grande número deles já se envolveram com isto, quer como agredidos, quer como agressores” (VARGAS, 2012). Acesso em 06/04/2012: <<http://meuartigo.brasilecola.com/sociologia/bullying-que-significa.htm>>

de 14 anos, morador de São Gonçalo, que, em 2010, foi sequestrado por três homens adultos homofóbicos que discriminaram e assassinaram esse jovem.

Pensamos ser uma maneira didática de articular as questões do cotidiano com a problemática do preconceito e da exclusão que são geradas pelo *bullying*. Questões que envolviam mais a realidade dos estudantes, porque os auxiliava a entender melhor temáticas que comprometem a sua cidade e a população. Esta, muitas vezes, sente-se excluída na região metropolitana do Rio de Janeiro, uma vez que seu município é visto como pobre, sem infraestrutura, sem belezas naturais, poluído, sem emprego⁴⁸ suficiente, entre outros.

O filme proporcionou uma mudança de atitude na turma, os estudantes ficaram extremamente atentos e, posso dizer, até impactados com a temática (foto 13). Foram 90 minutos de projeção sem interrupção. No final, levantamos algumas questões e abrimos para um debate em conjunto com Rosana Poller, do Serviço de Orientação Educacional (SOE), com as professoras Ana Lúcia, de Língua inglesa, M^a Alice, de Matemática e Márcia Outeiral, de Língua portuguesa. A foto 15, a seguir, demonstra esse momento tão reflexivo para todos nós.



Foto 13 – Estudantes da turma 904/2011 assistindo ao filme “Bullying” na sala de vídeo do CMPCM – acervo pessoal / Junho de 2011.

A proposta foi que os estudantes refletissem mais do que concluíssem a respeito do assunto, porque estávamos construindo em conjunto com eles conceitos sobre exclusão, preconceito, segregação, através de formação de argumentos. Tínhamos como proposta deixar

⁴⁸ O município de São Gonçalo/RJ foi chamado, por um longo tempo, de “cidade-dormitório”, termo utilizado por alguns autores que abordam o deslocamento populacional realizado por trabalhadores em direção às cidades de Niterói e do Rio de Janeiro pela manhã, só retornando à noite para dormir.

que os estudantes articulassem os questionamentos a partir da dúvida. E também refletir sobre o que fazer quando se depara com um problema como esse. Precisávamos organizar e estruturar com eles a interpretação, através do pensamento baseado em fatos, na observação, na reflexão em conjunto e, a partir disso, escrever um pequeno texto sobre o que ficou entendido.

Para desenvolver esse processo de argumentação mais reflexiva, conforme havíamos discutido anteriormente, era necessário trabalhar com os estudantes uma relação maior entre os fatos e o saber. Assim, levamos para a sala de aula a apresentação do desenho animado “Deu a louca na chapeuzinho”⁴⁹. A intenção foi tratar dos fatos pela argumentação, levando os estudantes a perceber a importância que o argumento bem articulado e embasado tem para o entendimento das questões. Antes de começar a projeção do desenho animado, foi abordada, muito rapidamente, a história original “Chapeuzinho vermelho”⁵⁰, como uma história escrita na Idade Média pôde atravessar o tempo e o espaço e ainda ser possível tratar de questões pertinentes ao século XXI.

O debate em torno das diferentes questões tratadas no desenho animado foi o que possibilitou articular novas argumentações, dependendo do ponto de vista diferenciado do articulador da questão. Foi demonstrado que não existe uma única verdade, mas verdades que podem ser associadas e compreendidas em conjunto. Os conceitos abordados sobre exclusão, segregação, preconceitos e diferenças sociais, em sala, pelas professoras, pretenderam articular os conhecimentos que os estudantes traziam a respeito dos diferentes assuntos como: o que é a verdade; a ação preconceituosa da polícia quando segue um estereótipo de bandido; o medo; a coragem; as diferentes pistas não observadas; a tradição familiar e cultural; paradigmas rompidos e modificados.

Essa atividade pôde proporcionar aos estudantes um olhar mais inquiridor sobre um desenho animado, que já havia sido assistido pela maioria dos estudantes da turma, como foi comentado por eles próprios, entretanto estavam impressionados com a quantidade de questões levantadas e articuladas pelas professoras e por eles mesmos. O desenho teve um novo significado ao terem a possibilidade de assisti-lo em conjunto na sala de aula, seguido de um debate e uma sistematização das diferentes questões através de anotações no caderno.

⁴⁹ Desenho animado (EUA, 2005) dirigido por Todd Edwards, Tony Leech e Cory Edward, que apresenta uma versão diferente da história da “Chapeuzinho vermelho” tradicional, a argumentação é a lógica da trama. Por se tratar de uma comédia, traz à reflexão diversas questões do dia a dia de maneira mais leve.

⁵⁰ “Chapeuzinho vermelho” – primeira versão – Perrault(1697), escrita na Idade Média; e a versão mais conhecida, a dos Irmãos Grimm (1812). Tanto na primeira versão quanto na segunda, a intenção foi controlar os aldeões através do medo.

Assim, os estudantes puderam observar tantas outras formas de linguagens que se relacionam no dia a dia. Callai (2009, p. 103) afirma que: “para tanto é fundamental a capacidade de argumentação, que depende do acesso às informações [...] e pela observação, pelas experiências e pelo fazer”.

Articulo a essa narrativa a relação entre pensamento e linguagem proposta por Vigotski (2009), quando este afirma que a criança, ao expor a sua palavra, organiza o seu pensamento:

O conceito surge quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata assim obtida se torna forma basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca. Neste caso, o experimento mostra que o papel decisivo na formação do verdadeiro conceito cabe à palavra. [...] com a palavra ela os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como lei suprema entre todas aquelas criadas pelo pensamento humano (VIGOTSKI, 2009, p.226).

Da mesma forma, os escritos do autor buscam explicitar esta relação entre o pensamento e a linguagem numa construção constante.

Através dos debates e das argumentações, criou-se na sala de aula da turma 904/2011 a possibilidade de melhor organizar a fala mais reflexiva sobre os saberes cotidianos dos estudantes.

A atividade, nessa etapa, ajudou-nos enquanto professoras a também criarmos outras possibilidades de percepções e de entendimento das argumentações dos estudantes.

Para fortalecer a compreensão da atividade anterior, desenvolvemos com a turma um debate em torno do texto “A história de Pedro⁵¹”, no qual cada grupo⁵² de estudantes recebeu um fragmento da história. Cada parte abordava a narrativa sob um ponto de vista a respeito de Pedro, o sujeito da história, eram argumentos formados a partir de prejulgamentos. Os grupos tiveram um tempo de 15 minutos para ler, discutir a mensagem que o fragmento passava e construir uma opinião a respeito do assunto. Refletimos o quanto era necessário avaliar adequadamente um assunto, deixando de lado observações superficiais e preconcebidas.

Desenvolvemos essa dinâmica que possibilitou a discussão e a organização de algumas propostas que gostaríamos de ampliar com os estudantes como, por exemplo, integração entre os colegas de turma, a articulação das suas dúvidas e questionamentos nas aulas.

⁵¹ Texto em anexo.

⁵² Quando os estudantes entraram na sala de aula, receberam um número que os direcionava para um conjunto de três a quatro carteiras arrumadas separadamente, objetivando a composição de grupos distintos. A proposta foi que eles se misturassem o máximo possível para haver mais integração entre os estudantes com dificuldades de relacionarem-se em grupo.

Nós, professoras, compartilhando a aula, organizamos uma atividade de debate, muito acalorado, que relacionou o filme *Bullying*, o desenho animado “Deu a louca na chapeuzinho” e o texto “A história de Pedro”. Os estudantes tiveram oportunidade de demonstrar a atitude que tomariam caso estivessem na mesma situação de violência da personagem do filme, como o relato a seguir do estudante M.:

“– Se fizessem comigo eu chamaria ‘o pessoal’ e arrebentaria geral.”

E B. falou assim:

“– A minha avó viria aqui e desceria maior barraco.”

Porém outros mais coerentes e contidos disseram que já haviam passado por situações semelhantes quanto a algum tipo de violência na escola, como narrou a estudante T. L. a seguinte situação:

“– Quando entrei na escola no 6º ano as meninas implicavam muito comigo. A minha mãe esteve na SOE e conversou com a direção que elas estavam me perturbando. Um dia sem mais nem menos elas cortaram a ponta do meu cabelo e ficaram exibindo para todo mundo. A minha mãe voltou aqui e exigiu que tomassem uma atitude, só assim elas pararam de me perturbar.”

T., uma estudante mais madura e constantemente mais centrada, disse:

“– Violência não leva a nada, somente a mais violência. O certo era conversar com outras pessoas sobre o fato, principalmente com os adultos e tomar uma atitude.”

Depois do debate, deixamos claro que não havia uma conclusão sobre o assunto, porém o mais importante era não se omitir sobre este assunto que envolve um elevado nível de gravidade que causa prejuízo à convivência humana.

Nesse contexto, reflito que, como professora, “não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição” (FREIRE, 2000, p. 152) perante um fato político, econômico e social que atinge a sociedade como um todo. Acredito que isso só é possível através do diálogo disponibilizado pelo debate, no qual um ouça o outro com respeito as suas dificuldades e ao seu momento de entendimento da realidade em que se encontra.

A discussão foi direcionada para as questões que estávamos abordando em sala de aula, no conteúdo de Geografia, a negação aos direitos civis, segregação/exclusão social, política e espacial, preconceito, interligando as questões locais e mundiais de conflitos armados. Refletimos que, quando os direitos civis não são respeitados, o conflito passa a ser uma consequência de primeira instância. Conceitos geográficos trabalhados: lugar/local e espaço geográfico e a categoria fronteiras.

Nesse ponto, estávamos percebendo o quanto era necessário para os estudantes organizar os argumentos, oralmente, e trocar entre si para depois conseguir articular os próprios argumentos na linguagem escrita.

Para concluir essa etapa – que abordou a importância da leitura de diferentes linguagens, a argumentação, o debate, a reflexão e a construção de texto –, ouvimos e cantamos a música “A minha alma⁵³”, do grupo O Rappa, levantando as questões sobre o debatido, os estudantes anotaram no caderno as observações realizadas.

Reflico que é necessário discutir com os estudantes os temas que envolvem preconceitos e julgamentos próximos do cotidiano deles, porque estes se desdobram em questões de âmbito global como, por exemplo, os conflitos entre “Palestinos e Judeus”, que têm uma carga cultural e religiosa desestabilizadora da relação política na região.

Dentro desse contexto, interpreto a partir de Santos (2002):

(...) a proximidade que interessa ao geógrafo, não se limita a uma mera definição das distâncias; ela tem que ver com a contiguidade física entre pessoas numa mesma extensão, num mesmo conjunto de pontos contínuos, vivendo com a intensidade de suas inter-relações. Não são apenas as relações econômicas que devem ser apreendidas numa análise da situação de vizinhança, mas a totalidade das relações (SANTOS, 2002, p. 318).

Para compreender e saber conviver com as relações internacionais – de poder político e econômico –, é importante também entender que as diferenças estão mais do que próximas, estão em casa, na vizinhança e na sala de aula.

Estávamos em Maio de 2011, a preocupação das professoras foi de que precisávamos inculcar nos estudantes hábitos de participação ativa na sala de aula. Discutir com eles e propor sempre o debate, mostrar que eles faziam parte do jogo.

A escola, articulada e companheira, pode até ser uma utopia por parte de alguns, todavia pensamos que precisa ser tentada e praticada.

As peças na escola estão separadas e desarticuladas, mas não precisam ser pensadas dessa forma. O conhecimento pode ser tecido como uma teia que integra outros pensamentos, o qual pode contribuir com o outro. Como aborda Morin (2001, p.172), “o conhecimento deve, com certeza, utilizar a abstração, mas procurando construir-se por referência ao contexto e, com isso, deve mobilizar o que sabe de mundo”. Ainda mais adiante, o autor discorre sobre a importância de tratarmos, através de uma contextualização, questões como: política, economia e ecologia, visto que tudo isso “é o próprio mundo”.

⁵³ A letra da música encontra-se no anexo desse trabalho.

Gallo (2004, p.37) faz-nos refletir sobre a nossa dificuldade enquanto professores: “[...] é bastante difícil para qualquer professor trabalhar na perspectiva de uma transversalidade, dado que fomos, nós próprios, formados de maneira compartimentalizada e de certo modo ‘treinados’ para trabalhar dessa forma [...]”. Nessa perspectiva, entre tentativas de erros e acertos, fomos construindo junto com os estudantes propostas de conhecimentos possíveis para uma melhor compreensão de mundo.

Como intencionávamos o pensamento que tece em conjunto através da nossa busca, enquanto professoras da turma 904/2011 e enquanto profissionais que almejam romper com um currículo que não constrói articuladamente as disciplinas, estabelecemos para o ano letivo de 2011, outra metodologia que pudesse garantir o caráter transversal das aulas. Uma metodologia participativa, observadora, com mais discussões e interferências por parte dos estudantes. Percebemos que estávamos em intenso aprendizado, entre nós e com eles, conseguindo construir pontes entre nós, eles e o conhecimento.

Como o principal intuito da pesquisa foi a aprendizagem significativa através de um trabalho lúdico transversal, foi necessário pensar na escola cooperativa e solidária, nos percalços e contratempos que isso pode proporcionar. Pensar solitariamente é “mais fácil e menos trabalhoso”, mas, como também nos indica Morin (2001, p. 173), o pensamento compartimentado dissolve e ignora o que é subjetivo e não gera a cooperação entre as pessoas.

A proposta de um trabalho transversal foi também romper com o isolamento, o individualismo e a falta de cooperação que normalmente reina no cotidiano das escolas, atitude que ocorre tanto entre os estudantes quanto com as/os professoras/professores, com frequência, por falta de tempo para articular os saberes.

Reflico sobre a importância de trabalharmos juntas através das observações relatadas pela prof^a. Ana Lúcia⁵⁴, de Língua Inglesa, quando disse o seguinte: “Quanto à atividade que realizamos, tive um bom retorno com o exercício teatral chamado *controle remoto*, apesar da turma [sic] não ter conseguido apresentá-lo em público. Eles tiveram a chance de refletir sobre a substituição de atitudes preconceituosas e negativas por atitudes de acolhimento e tolerância.” O debate sobre o texto *Todos nós sangramos vermelho*⁵⁵, trabalhado pela professora, na aula de inglês, também teve um desempenho proveitoso. Agiram de forma bem madura durante o mesmo e citaram casos que conheciam, avaliação feita por ela.

⁵⁴ A prof^a. Ana Lúcia faz parte de um grupo teatral e utiliza técnicas teatrais no seu trabalho de sala de aula com os estudantes.

⁵⁵ Texto apresentado em anexo.

Percebo que a prof^a. Ana Lúdia, ao desenvolver essa proposta, articulou com os estudantes um processo lúdico com a realidade conforme afirma Pereira (2009):

Os jogos dramáticos são muito bem aceitos por uma grande maioria de adolescentes. Neles, os jovens experimentam aquilo que gostariam ou não de ser. De certa forma, esse brincar com personagens diferentes traz a vivência de situações imaginativas que contribuem na formação de sua identidade. [...] É uma maneira do adolescente experimentar-se (PEREIRA, 2009, p. 94).

Assim, Huizinga (2004, p.17) aborda a representação de personagens pelas crianças – e também pelos adolescentes –, o que faz com que se deixem transportar pelo prazer de interpretar um papel diferente do seu habitual, mas que pode ser refletido para o seu cotidiano.

A prof^a. Márcia relatou que, para Língua Portuguesa, houve uma pequena melhora na leitura e na escrita, porém o que chamou a sua atenção foi que: “Mudaram sensivelmente de atitudes, amadureceram ao refletir sobre o assunto e assim verbalizaram melhor.”

Já a prof^a. Alice, de Matemática, fez um relato mais minucioso conforme podemos notar por suas emocionadas palavras: “Este trabalho, eu diria, que fez com que a turma tivesse um amadurecimento muito bom, percebi que ficou mais integrada, os grupinhos ficaram imperceptíveis. Conseguimos conversar sobre uma situação incômoda sobre exclusão que existia na própria turma. Foi muito bom o resultado. Ao final do trabalho a turma sugeriu que fizéssemos um grande painel com os dados levantados e com ilustração. No dia separado para a confecção desse painel fiquei emocionada de vê-los trabalhando juntos. Toda turma, uns na mesa, outros pelo chão, outros preparando o lugar onde o painel iria entrar.”

Pensar essas narrativas a partir de Freire (2000) foi mais do que necessário para o crescimento do projeto com as colegas e com os estudantes e, ainda, para o desenvolvimento da pesquisa. O autor enfatiza que precisamos estar disponíveis ao risco, a aceitar o novo e o velho ou de recusá-los, principalmente, a rejeitar a discriminação de todo e qualquer tipo. Ensinando, assim, através da alegria, da esperança e de uma mudança responsável possível de se realizar na escola.

Precisávamos desenvolver juntas soluções criativas para uma nova proposta política de autonomia, na qual não havia receitas. Foi difícil para todos, já que fomos treinadas para trabalhar sozinhas e de forma estanque (GALLO, 2004). Precisávamos tentar ser mais ousadas, romper barreiras, buscar a vivência do estudante, ser mais sensíveis às diferenças, fugir da apatia, precisávamos dar sentido ao que ensinávamos. Compreender mais as expectativas desses jovens, como se relacionam no seu cotidiano, dialogando mais atentamente com eles, percebendo os seus interesses e seus saberes (CAVALCANTI, 2011b).

Nesse sentido, no capítulo 3, serão demonstrados os conceitos e as atividades lúdicas que permearam o projeto de trabalho desenvolvido com os estudantes no qual intentamos, enquanto docentes, uma proposta transversal de ensino-aprendizagem significativa.

3 – UNINDO AS PARTES E JOGANDO COM O LÚDICO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Observai uma grande falha das educações habituais: coloca-se todo o prazer de um lado e todo o aborrecimento de outro; todo o aborrecimento no estudo, todo o prazer nos divertimentos. Que pode fazer uma criança senão suportar impacientemente essa regra e correr ansiosamente atrás dos jogos?

François de Fénelon

Fénelon⁵⁶, no século XVII, já questionava a falta de integração entre o ensino e o divertimento, enfatizando o papel dos jogos nas atividades educativas. Embora seja inegável o papel do lúdico e do jogo na escola, inúmeras são as questões *em jogo* quando nos reportamos a essa temática. Assim, discutir a importância da conexão e das inter-relações dessas atividades, vistas como antagônicas no espaço escolar, será o objetivo deste 3º capítulo, em

56

François de Salignac de La Mothe-Fénelon (1651-1715), sacerdote, escritor, orador, filósofo, teólogo e pedagogo francês nascido no Château de Fénelon, em Périgord, hoje Dordogne, precursor dos grandes pensadores franceses do século XVIII. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/biografia/francois-de-salignac-de-la-mothe-fenelon.htm>>, acesso em: 07/05/2012.

interface com os capítulos anteriores. O pano de fundo deste capítulo compreende uma reflexão aprofundada sobre as atividades construídas e desenvolvidas numa sala de aula de 9º ano pela disciplina Geografia. Objetiva, também, um olhar reflexivo sobre os atravessamentos que o lúdico proporcionou e permitiu estabelecer na busca de aprendizagens significativas no cotidiano escolar.

Nos capítulos anteriores, procurei relacionar e discutir diferentes atividades de jogos, de debates, de reflexões entrelaçadas às reflexões sobre projetos trabalhados com os estudantes. Recupero que essas atividades foram se entrelaçando e construindo uma base metodológica direcionada à formação de um estudante mais questionador. A base metodológica referida anteriormente foi construída na sala de aula, tomada como um ambiente responsável, com conteúdos específicos e com regras de convivência claras.

Nesse contexto, reflito com Castellar (2005) a seriedade de propor na sala de aula diferentes atividades, em que os estudantes, de forma individual e coletiva, conseguiram pensar sobre o espaço geográfico e as suas relações de produção. Foi importante levar para esse ambiente escolar outros materiais didáticos que proporcionaram uma organização mais estruturada dos questionamentos sobre a realidade. Assim, possibilitou-se a troca de diálogos e, também, uma ligação entre os conhecimentos mais complexos, sem subtrair os conteúdos necessários da Geografia.

Ao refletir sobre a minha prática docente, com base em Esteban e Zaccur (2002), confirmo aquilo que, de certa forma, já intuía na trajetória profissional: que os questionamentos da prática pedagógica precisam partir de uma avaliação rigorosa sobre o processo de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, para que ocorra uma compreensão efetiva e participativa dos estudantes, o mais coerente é desenvolver e discutir atividades reflexivas através de exercícios que proporcionem maiores condições de interfaces com a realidade concreta dos estudantes, dando fundamento à ação pedagógica docente e discente.

Partindo da realidade concreta dos estudantes, dos seus lugares de moradia e de suas vivências pessoais e socioculturais, juntamente com as professoras, articulamos uma proposta de problematização sobre a cidadania e a participação que eles poderiam adquirir perante a sociedade.

Assim, o/a docente pode encarnar para si o papel de professor/a-pesquisador/a, levando o estudante a questionar o mundo, enquanto cidadão político e ser atuante, possibilitando articular o saber das diferentes áreas do conhecimento.

Inspiro-me em Cavalcanti (2010a), quando a mesma reflete sobre a importância de formar, na atualidade, sujeitos que estejam mais acessíveis à complexidade da realidade, que é

mais ampla do que se pode observar, somando a isso os conhecimentos mais integrados para serem melhor compreendidos pelos estudantes.

Na seção abaixo, apresento as discussões teórico-metodológicas sobre os jogos que tanto dinamizaram e instigaram os estudantes à participação da aula de Geografia⁵⁷ e à formulação do conceito de autor-espacial.

3.1- Eu jogo, tu brincas, ele “ludens” e nós aprendemos

*Quando as crianças brincam
E eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.
Fernando Pessoa*

Início estas reflexões com um fragmento do poema de Fernando Pessoa (1933), buscando elucidar melhor o conceito de lúdico, central no desenvolvimento dessa pesquisa, assim como os conceitos de jogo e de brincadeira, tendo em vista o compromisso com uma sala de aula mais alegre, sem perder o vínculo com o ensino e a aprendizagem numa perspectiva emancipatória.

Alerto aos leitores que os conceitos citados podem confundir aos desavisados, pois o de lúdico ao qual me remeto é o que atrai e estimula/instiga. Adaptando-o para a sala de aula, lúdico é o que convida à maior participação dos estudantes, por causar certa curiosidade em descobrir algo, como algum conhecimento que esteja encoberto. Diferente da origem da palavra que significa *distrair, desviar a atenção* de um fato ou de uma situação importante, o lúdico, como um conjunto de elementos, de atitudes e de atividades, propõe maior interesse para a aprendizagem.

Através da seguinte reflexão, percebo ser fundamental que “[...] os jogos não sejam aplicados como um fim em si mesmo, mas ajudem o aluno a construir o sentido de um determinado conceito ou conteúdo que o professor pretende desenvolver.” (CASTELLAR; MORAES; SACRAMENTO, 2011, p. 250), pois acredito em que os jogos fazem parte de uma relação complexa mais envolvente do que um material pedagógico, todavia que abrange o lúdico como interação entre os que estão na sala de aula.

⁵⁷ Nesse momento, cada docente envolvida com os projetos de trabalhos desenvolveu atividades distintas, referentes aos conteúdos dos seus currículos.

Tentar definir jogo, brincadeira e lúdico não é uma tarefa das mais fáceis, porém, no processo de pesquisa, a construção desses conceitos foi ocorrendo através de diferentes possibilidades de entendimento e esclarecimentos em relação aos conceitos trabalhados. Muitos autores discorrem sobre essas definições, algumas não tão claras e/ou pertinentes, então, as escolhas foram acontecendo a partir da intenção e opção inicial da proposta da pesquisa.

Para Benjamin (2009, p.102), o jogo é o que “dá à luz a todo hábito”, é o criar e o recriar constantemente todas as experiências vividas da criança; transformando a experiência mais difícil em brincadeira e, a partir daí, possam ser lembradas como algo de muita importância. Como exemplo, remeto-me ao filme “A vida é bela”, de Benigni (1997), ambientado na Itália dos anos 1940, Segunda Guerra Mundial, em que pai e filho (cerca de cinco anos de idade) são levados para um campo de concentração nazista. Na película, o pai cria um jogo no qual o filho tem que se esconder. Na realidade, é para garantir a vida do filho que Guido, o pai, cria o jogo. No final do jogo, o menino só poderia sair do esconderijo quando um tanque de guerra entrasse no pátio do campo e o resgatasse de lá. Ao encontrar a mãe, ele conquista 1.000 pontos e vence o jogo. Para o menino, tudo não passou de um jogo com regras muito claras e reais, criou um hábito na sua vida. Só assim, foi salvo naquele campo de concentração. Ele incorporou a brincadeira de tal maneira, de tal modo, que ela transformou-se em realidade. Assim, “o hábito entra na vida como brincadeira e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho de brincadeira.” (BENJAMIN, 2009, p.102).

Podemos aludir que o jogo é o lado sério da brincadeira. No primeiro, há regras antecipadas; já no segundo, as regras podem ser criadas e alteradas a qualquer hora. Como, por exemplo, o jogo de futebol em um estádio, em que as regras são antecipadas e claras. Já a “pelada”, que é o jogo de futebol praticado na rua, ou em um campo improvisado, é uma brincadeira, na qual as regras são flexíveis, mudam no instante em que for necessário. Na “pelada”, não há necessidade de ter onze jogadores de cada lado, e cada tempo durar quarenta e cinco minutos.

Huizinga (2004, p.3), um pesquisador da cultura lúdica, inicia o seu texto fornecendo-nos grande informação: “o jogo é fato mais antigo que a cultura (...)”, ou seja, antes de o ser humano se organizar culturalmente, já exercia uma atividade lúdica. O mesmo autor define o conceito de jogo como “hipóteses” que “partem de um pressuposto”, em que, ao aceitar um conceito, estaríamos excluindo outros, “seria perfeitamente possível aceitar quase todas sem que isso resultasse numa grande confusão de pensamento, mas nem por isso nos

aproximaríamos de uma verdadeira compreensão do conceito de jogo” (HUIZINGA, 2004, p.4). Entendo que o jogo cria nos participantes a expectativa de um acontecimento, de algo novo, traçando, em relação às aulas de Geografia, uma proposta de instigar nos estudantes uma postura de curiosidade construtiva da aprendizagem.

O jogo tem uma profundidade psicológica de transformar a brincadeira em realidade, por isso as regras fechadas, a sua intensidade e, principalmente, o poder de fascinação que exerce sobre as pessoas. Como nos faz refletir o autor, tudo isso vai além do biológico e até do psicológico, o jogo tem uma relação sociocultural.

De uma maneira lúdica, o jogo é reconhecido como forma de representação da vida, ele prepara-nos para os embates, das satisfações (vencer) e insatisfações (perder). É um exercício e tanto de compreensão da sala de aula. A preparação para o desenvolvimento de uma tarefa (é o treinamento), na hora da prova (entra em campo), desenvolve a atividade (faz os pontos necessários) e, se tiver estudado e aprendido adequadamente (treino árduo), conquistará o objetivo (vencerá), mas, se não atingiu o que esperava, é porque não fez o treinamento com seriedade suficiente.

O jogo utilizado na sala de aula é árduo como qualquer outro para quem se dedica para vencer, ele não deve ser encarado como uma brincadeira, na qual as regras podem ser alteradas a qualquer momento.

Em Vigotski (2010), podemos perceber que não há diferença entre o brincar e o ato de brincar, ele engloba o objeto (brinquedo) a sua própria ação (brincadeira) relacionada. Está claro que o autor não separa o brincar do brinquedo da brincadeira, porque o primeiro existe em função do segundo. Com isso, as regras de comportamento estão bem estabelecidas e o brinquedo precisa da regra para formar a brincadeira. Observamos, nesse ponto, já a enunciação da diferença entre o jogo e a brincadeira quando o autor descreve a questão das regras que perpassa um e o outro: “a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori” (VIGOTSKI, 2010, p. 110).

Mais adiante no texto, o autor esclarece ainda que a brincadeira sem regras não faz sentido para o brincar e “sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas as que têm sua origem na própria situação imaginária” (VIGOTSKI, 2010, p.112). Então, podemos perceber mais claramente a diferença entre jogo e brincadeira, em que o primeiro tem as regras pré-estabelecidas e, no outro, as regras podem vir antes, mas também podem ser alteradas ao longo da atividade.

Para reforçar o que foi exposto anteriormente, destaquei duas frases: “o propósito decide o jogo e justifica a atividade” e “correr simplesmente, sem propósito ou regras, é entediante e não tem atrativo para a criança” (VIGOTSKI, 2010, p. 123). Assim, podemos perceber a importância das regras tanto no jogo quanto na brincadeira, mesmo que um seja mais flexível do que o outro.

A relação no dia a dia da sala de aula torna-se muito mais interessante quando as atividades são tratadas dessa maneira, com regras pré-estabelecidas, para que haja responsabilidade, respeito e senso comunitário.

Viver é um estado lúdico do ser, pois trabalhar, estudar e se divertir é viver e, se tudo isso for realizado com satisfação, envolverá com certeza o lúdico. Podemos mesclar o estudo ao divertimento ao fazermos da sala de aula um espaço feliz de realização, onde estudantes e professores encontrem no trabalho a interseção com o estudo, sem separar uma atividade da outra, encontrando a felicidade e a plena realização entre os três pilares (trabalho/estudo/diversão), como ressalta Domenico De Masi em entrevista a Roberto D’Ávila, no programa de televisão Conexão Roberto D’Ávila⁵⁸.

Sendo assim, não há intenção de ficar descrevendo e explicando o jogo e a brincadeira através de diferentes exemplos. As atividades lúdicas falam por si só. No caso, o jogo, que é um instrumental para as aulas, não um objetivo em si, remete os estudantes aos conceitos e conteúdos geográficos através do envolvimento com o espírito da descoberta, da disputa, do decifrar, do questionamento, do divertimento, da participação e do querer estar em grupo, estes, sim, são os objetivos principais da proposta em que o lúdico seja um método de ensino e aprendizagem.

Desse modo, pude perceber e refletir que, fora da sala de aula, os pré-adolescentes, adolescentes⁵⁹ e jovens brincam muito. Usam todos os tipos de jogos, desde cartas (UNO, RPG e de Pokémon) a, principalmente, os computadorizados. Existem campeonatos e concursos das fantasias das personagens dos jogos, são os “anima”, ocorre aí uma relação afetiva por haver uma proximidade entre o jogador e a personagem. Tudo isso com muita seriedade, como descreve Huizinga (2004, p.9), “o jogo não é cômico nem para os jogadores nem para o público”, é a busca da criatividade e “a criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade” (HUIZINGA, 2004, p. 21).

⁵⁸ Programa Conexão Roberto D’Ávila, entrevista de Domenico de Masi, exibido na TVE, Rio de Janeiro, em 08/07/1999, produzido pela TV Cultura, São Paulo.

⁵⁹ Os jovens e/ou adolescentes preferem usar o termo “jogar” no lugar de “brincar”. No seu entendimento, o termo “brincar” é para criança e não mais para eles, que já estão crescidos.

Pensando e refletindo sobre o assunto, perguntei a mim mesma: então, por que não fazê-lo na sala de aula? Por que não transformar a aprendizagem dos conteúdos escolares em algo prazeroso? Com regras claras e objetivos traçados adequadamente, a aprendizagem pode fluir e o conteúdo ser compreendido com mais liberdade, sem perder o compromisso educativo.

Reflito, também, que, através das regras dos jogos, torna-se possível, inclusive, a manutenção das regras de convivência no cotidiano escolar, “é um contrato entre os jogadores” (PIAGET, 2007, p. 54), pois não há jogo sem regras e todas precisam ser seguidas para que não haja a burla. Com regras claras, as relações cotidianas são mais fáceis de serem compreendidas e seguidas.

Hoje, o docente tem condições de não tornar a Geografia enfadonha⁶⁰, contudo há grandes possibilidades de apresentar um enfoque mais interessante à disciplina escolar. Uma opção seria levar para a sala de aula diferentes possibilidades de atividades lúdicas para auxiliar na explicação de teorias complexas como o jogo de poder da geopolítica global, que nos mostra um espaço geográfico permeado de “grandes jogadores”, como escreveu Lacoste (1988), o qual deixa claro para nós que todas estas relações, na realidade, são formadas por jogos.

Para quem vence e quem perde, normalmente, não há empate sob a ótica capitalista de produção e de acumulação de capital, na qual os vencedores ganharam esse *status* a todo o custo. Essa é a trajetória humana de posse territorial, de exploração e de construção do espaço, deixando de lado aqueles que não compactuam das mesmas propostas. Isso é o cotidiano que o estudante vivencia, porém este, muitas das vezes, não tem noção que o espaço das relações e das realizações é micro e, ao mesmo tempo, macro. E que ele está inserido como agente atuante e construtor desse mesmo espaço. Ora pode ser o jogador, ora pode ser a peça manipulada.

Através do lúdico, utilizando instrumentos como os jogos de tabuleiro (xadrez e dama), vai sendo possível, por exemplo, tornar os conceitos geográficos⁶¹ mais perceptíveis para o estudante. Penso que, à medida que, na sala de aula, professora e estudantes consigam

⁶⁰ **Enfadonha:** Termo utilizado por Lacoste (1988) no capítulo “Uma disciplina simplória e enfadonha?”, em que traça a real utilidade da disciplina escolar Geografia enquanto ciência que desvenda a complexidade do espaço geográfico. O termo é uma referência à monotonia que, muitas das vezes, paira sobre a aula de geografia, momento em que alguns alunos verbalizam o quanto é “chato” estudar essa disciplina quando não é contextualizada com a sua realidade e com os seus saberes.

⁶¹ Conceitos geográficos que envolvem os temas: espaço, território, região, dominação, exploração, poder, controle, entre outros que compõem a relação capitalista.

desenvolver no jogo a noção de estratégia, o estudante também poderá adquirir a compreensão das estratégias políticas de domínio territoriais, tão discutidas na sala de aula de Geografia.

A representação espacial e suas lógicas de poder geram condições para um entendimento maior do mundo, como faz refletir o autor,

Apreender a espacialidade diferencial e procurar estruturá-la, é dever substituir uma representação de mundo, feita de dados e de demarcações evidentes, por uma representação do mundo ‘construída’ pela combinação de conjuntos espaciais que se montam intelectualmente e que são outras tantas ferramentas diferenciadas para apreender, progressivamente, as múltiplas formas da ‘realidade’” (LACOSTE, 1988, p.194).

A necessidade de auxiliar a compreensão de mundo é algo fundamental para a dinâmica da sala de aula de Geografia a fim de construir conhecimentos mais elaborados e cidadãos mais questionadores e participativos.

O que vemos no currículo escolar é uma série de conteúdos que são transformados em “conteudismos” quando são utilizados aqueles termos enciclopédicos que não fazem sentido no contexto do estudante, bastando decorar e fazer a prova. Para esse modelo escolar, não há necessidade de entender e relacionar de forma mais ampla os conteúdos estudados. Não parece fazer falta se não conseguir lembrar-se mais da sua função: é o que está embutido neste processo de aprendizagem. Podemos refletir a partir de Vigotski (2009),

Mas a prática também mostra a cada passo o equívoco dessa concepção. Não menos que a investigação teórica, a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio. 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 (VIGOTSKI, 2009, p. 247).

Para o autor, se a criança “não assimila o conceito”, não ocorreu a aprendizagem significativa, ela memorizou, porém, muitas vezes, não conseguiu adequar o conceito à uma realidade. O mesmo processo de aprendizagem também ocorre com os adolescentes. Dentro dessa, proposta faz-se necessário re-significar alguns conteúdos geográficos para contextualizar a disciplina com a realidade espacial do estudante.

Snyders (1993), ao discorrer sobre diferentes questões de natureza escolar, destaca que o conteúdo deve alcançar mais os estudantes, alterarem-lhe a vontade de busca e de

descoberta, que o professor precisa chamá-lo à viagem do conhecimento. Mais adiante, o autor escreve que os conhecimentos escolares estão ao redor do estudante e o que falta é estes fazerem parte do seu cotidiano. Ou seja, reflito que é indispensável dar significado ao programa curricular da Geografia para que a noção espacial tenha expressiva importância educacional, relacionando sociedade e escola, para o crescimento de todos.

Fazer os estudantes perceberem que o seu tempo e o seu espaço são, hoje, repletos de significações e de possíveis contextualizações, como nos auxilia mais uma vez o autor ao refletir que não há época pior ou melhor, mas cada uma tem as suas possibilidades, valores, problemas e dificuldades, que a História da humanidade é assim repleta de altos e baixos. Isso não compete somente as/aos docentes compreender na escola, mas, principalmente, à sociedade de modo mais amplo.

Santos (2002, p.19) esclarece que articular conceitos da sala de aula com aqueles do cotidiano do estudante é de fato importante para fertilizar a realidade e colocá-la em movimento.

Ao abordar o espaço impregnado de significados para aqueles que nele vivem e o produzem, há um estímulo ao compromisso e à participação efetiva na sala de aula, pois a maioria dos nossos estudantes não tem essa participação no seu cotidiano, como questionadores e transformadores de uma lógica de exploração capitalista.

Atualmente, essa ideia vem sofrendo grandes alterações, o ser humano pode ser mais participante, necessita acreditar que é importante conviver e aprender dentro desta comunidade que envolve também a natureza e a sua existência num sentido mais holístico.

Através das reflexões de Cavalcanti (2005) quanto à formação de conceitos, o ensino e aprendizagem em Geografia necessitam de um sentido para não continuar como uma disciplina sem significado e aparentemente sem utilização. É importante que as/os docentes direcionem a disciplina para um currículo articulado com a realidade e não estanque dela. É relevante que o estudante veja-se fazendo parte integrante dessa paisagem para que ele pense e reflita politicamente a sua postura no lugar/mundo.

Para Certeau (2002), o “fazer com” entre o lazer e o trabalho homogeneiza-se, formulam-se oportunidades criativas, propostas de convivências sem subterfúgios, porém que nos levam a crer que o caminho é esse. Propor outras maneiras do conviver na sala de aula para melhor entender o espaço vivido. No capítulo “A fala dos passos perdidos”, o autor levamos à reflexão ao escrever que “os jogos dos passos moldam espaços” e “tecem os lugares”

(CERTEAU, 2002, p.176), pois as atividades realizadas são como massas de *biscuit*⁶², que são modeladas conforme a intenção necessária de quem as manuseia. Mais do que uma necessidade, é a vontade de proporcionar, no espaço escolar, tão distinto e conflituoso, momentos verdadeiros de um fazer complexo e desafiador.

Sendo assim, muitos questionamentos sobre o aprender através de diferentes metodologias apresentam-se: Como pensar o ensino e o próprio conhecimento em sala de aula para que haja compromisso cidadão? Como propor atuações efetivas no espaço? Como despertar para as atividades na sala de aula? Que características um jogo (brincadeiras) e outras metodologias que utilizem o lúdico precisam ter para que se tornem potencialmente significativas na aprendizagem dos conteúdos escolares? Resposta para essas perguntas são exclusivas das/os professoras/es que estão envolvidos no ambiente cotidiano e conhecem o público com o qual está trabalhando.

Para tanto, reflito através das propostas a seguir que dinamizaram as aulas na turma 904/2011, seguindo outra relação de ensino-aprendizagem.

3.2- Palavras que se cruzam, peças que se encaixam: as músicas, os mapas, as imagens, os jornais e os poemas

*Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinto
Isto no coração.
Fernando Pessoa*

Este item do capítulo tem a intenção de demonstrar as atividades que se entrelaçaram, sistematizaram os conteúdos e os conceitos e proporcionaram as diferentes formas de interações transversais ao longo do projeto desenvolvido com os estudantes da turma 904/2011 e com as professoras Alice, Márcia e Ana Lídia. Foram atividades que complementaram as realizadas e citadas no capítulo 2, importantes na relação de contextualizar e fixar os conteúdos geográficos mais objetivos que requerem maior aproximação com o entendimento dos estudantes.

Destaco o **bingo geográfico**, no qual os estudantes puderam desenvolver a atividade em grupo, interagiram de maneira cooperativa para conquistar o preenchimento da cartela

⁶² **Biscuit**: s.m. (pal.fr.) Obra de porcelana cozida e não vidrada, que imita, na cor e no aspecto, o mármore branco. Dicionário Aurélio on-line.

adequadamente através da marcação das respectivas respostas às perguntas realizadas pela professora. É uma atividade que exige envolvimento de todos os componentes ali presentes. Os próprios estudantes exigiram a máxima participação, atenção e silêncio dos colegas do grupo para não perderem a pergunta.

Reflico que “a essência do espírito lúdico é ousar, correr riscos, suportar a incerteza e a tensão; a tensão aumenta a importância do jogo, permite ao jogador que está apenas jogando” (HUIZINGA, 2004, p. 59). Percebi, nesses momentos, que surgia a tensão do comprometimento em executar e concluir o jogo, por mais que existisse um “prêmio” puramente simbólico de participação⁶³.

A proposta do jogo de bingo utilizou questões mais objetivas, como nomes de lugares, localizações, características naturais de uma região, entre outros elementos que compõem os conceitos geográficos e que, normalmente, os estudantes apresentam mais dificuldades de compreender, de memorizar e de se situar.

As perguntas realizadas no bingo geográfico, conforme a tabela 3, foram as seguintes:

Fronteira natural que separa a Europa da Ásia na parte leste.	Corrente marítima também chamada de Golfo do México, banha a costa europeia e equilibra a umidade deixando o inverno mais ameno na Europa.
Países europeus que são banhados concomitantemente pelo Oceano Atlântico e pelo Mar Mediterrâneo.	Linha imaginária que “separa” a Europa, deixando a maior parte do seu território na zona oriental da Terra.
Mar que banha o sul da Europa e o norte da África ao mesmo tempo.	Mar localizado ao norte do continente e banha a Suécia e a Finlândia.
Linha imaginária localizada no extremo norte do continente europeu, passa pela região da Escandinávia e da Rússia.	Mar que banha a parte sudeste do continente, assim como os países Bulgária, Ucrânia e Geórgia.
Oceano que banha a costa oeste da Europa.	Porto mais importante da Europa localizado nos Países Baixos (Holanda).

⁶³ Levei para a sala de aula bombons e balas para dividir entre os participantes. No final, todos dividiam os prêmios descontraidamente.

Mar que banha a costa leste da Itália e a costa oeste da Croácia e da Albânia.	Como são chamados os países: Irlanda do Norte, Inglaterra, Escócia e Galles?
Oceano que banha a parte extrema ao norte da Europa.	Mar que banha o extremo norte da Rússia e fica congelado a maior parte do ano.

Tabela 3 – Perguntas para o jogo de bingo geográfico – tema Europa.

A seguir, conforme a foto 14, as cartelas usadas na atividade anterior.

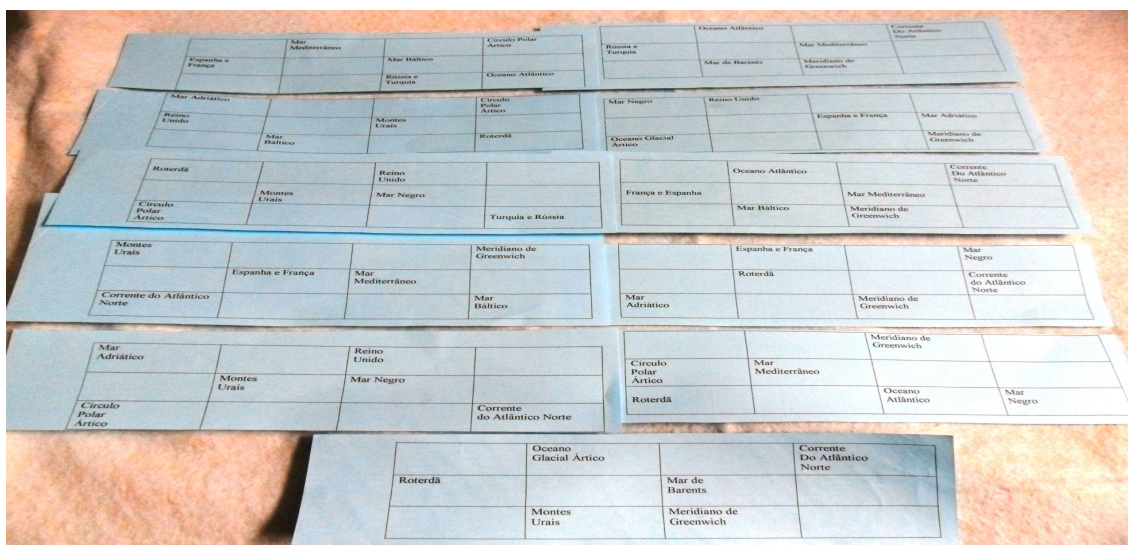


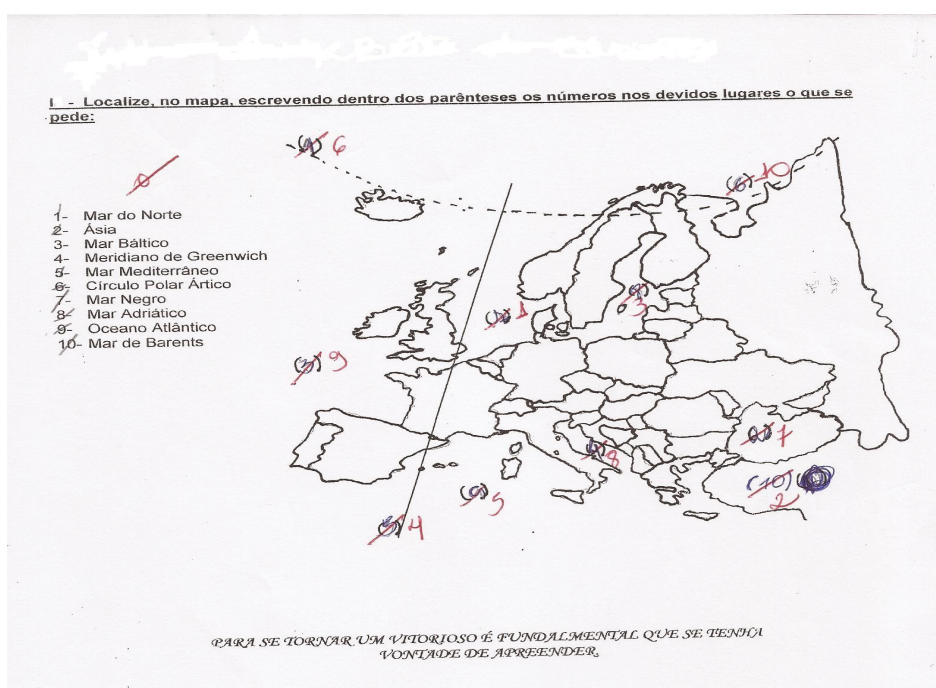
Foto 14 – Cartelas do jogo bingo geográfico - tema: Europa – acervo pessoal – março/2012.

Logo em seguida, após a dinâmica do jogo, organizei a atividade com mapa da Europa, na qual os estudantes localizaram elementos semelhantes aos que estavam inseridos no bingo. A proposta de atividades conectadas, em que uma remete à outra, funciona para que o estudante consiga, através do jogo, uma predisposição para completar o mapa adequadamente com os nomes dos países, capitais, mares, oceanos, linhas imaginárias e, ainda, colori-lo para demonstrar as áreas continentais, marítimas e lacustres.

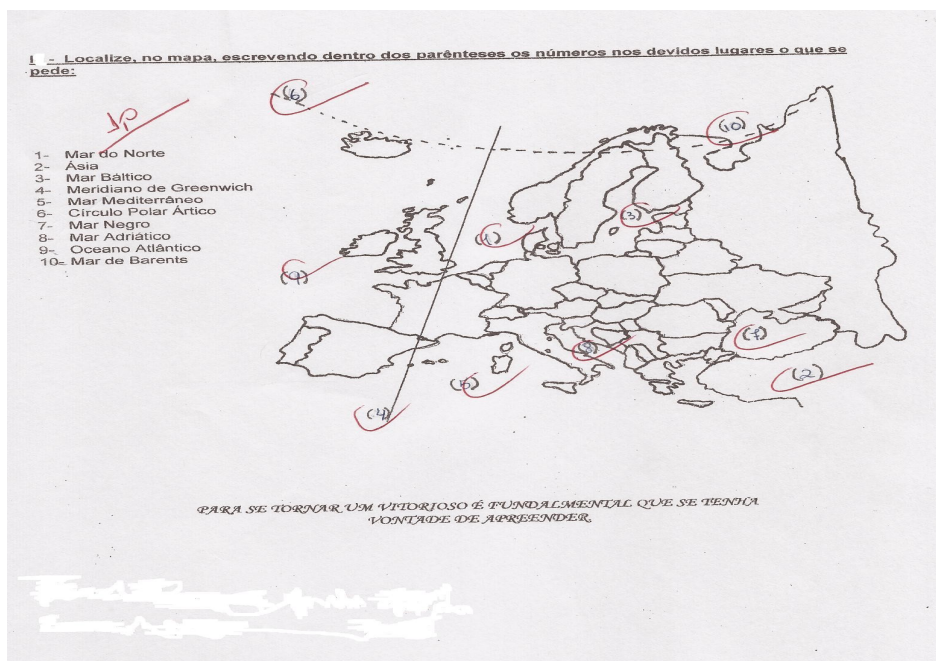
A habilidade de entender mapas precisa ser desenvolvida com os estudantes desde as etapas iniciais do ensino fundamental. É necessário um estudante do 9º ano de escolaridade já ter sido iniciado a essas representações, como técnicas, elementos da escala, das legendas – cores e símbolos – a relação tridimensional com a bidimensional (CASTROGIOVANNI, 2009). Isso só é possível realizando as atividades, da mais simples, que pode ser o seu trajeto diário casa e escola, até a mais complexa, como o mapa de um continente. Através dessa

prática, o mapa ser um aliado instrumental que facilite ao estudante a compreensão de sua localização no espaço geográfico.

Destaco a seguir a atividade sobre o mapa da Europa realizada com a turma. A estudante G. foi extremamente faltosa ao longo da execução das atividades que antecederam a realização desta, por isso teve dificuldades com localizações simples e não acertou nenhum item, conforme mostra o mapa 2; enquanto K. foi extremamente presente e participativa nas aulas, concluiu a atividade com rapidez e acertou todos os itens, conforme mapa 3, sendo uma das estudantes que mais corroborou a importância das sucessivas atividades de mapas realizadas em aula.



Mapa 2 - Mapa da Europa preenchido em atividade de fixação pela estudante G.



Mapa 3 – Mapa da Europa preenchido em atividade de fixação pela estudante K.

Nesse momento, pude perceber mais claramente o quanto foi necessário o desenvolvimento das diferentes atividades fundamentais para a compreensão da aprendizagem que se estava constituindo, uma atividade interligada à outra, dando sentido ao construído.

Seguindo uma organização sistemática a partir de um conceito ligando a outro (VIGOTSKI, 2010), passei para a etapa subsequente, que envolvia o **jogo da memória** sobre o continente Europeu. Os estudantes, inicialmente, receberam folhas divididas em quadrados com mapas dos países do continente⁶⁴ e com os nomes das respectivas capitais. Desse ponto, os estudantes trabalharam de maneira individual, todavia foram conscientizados para a prática da ajuda mútua; eles trocaram ideias sobre a atividade, de modo que um pôde cooperar com o outro.

Para o desenvolvimento da atividade de confecção do jogo da memória, o material solicitado foi: metade de uma folha de papel-cartão, tesoura sem ponta, cola e lápis de cor. Como houve estudante que não levou o material solicitado, eles trocaram materiais entre si, principalmente, o papel-cartão. Penso que esse momento é importante pela colaboração, pela noção de compartilhar e de dividir que, inúmeras vezes, na sala de aula, não estimulamos. Articulo, assim, com o pensamento de Freire (2000), que instiga a formar estudantes a partir da ética e da moral no relacionamento humano, pois considero que pode ser através das

⁶⁴ As escalas dos mapas não foram levadas em consideração, pois não comportavam uma mesma escala, devido à dimensão territorial diversificada dos países que compõem o continente europeu. O conceito de escala não foi a questão principal para o desenvolvimento da atividade, mas isso foi esclarecido para os estudantes. Denominei-a de escala livre.

atitudes corriqueiras que instigamos os adolescentes a serem mais solidários uns com os outros.

Destaco e transcrevo aqui uma passagem do caderno de campo do dia 17/08/201: “na chegada ao colégio às sete da manhã, encontrei nos corredores e nas escadas vários estudantes da turma com rolinho de papel-cartão colorido nas mãos. Logo que me avistaram, perguntaram com um sorriso: ‘É verdade que vamos fazer um jogo da memória?’ Nós só nos encontraríamos de novo depois do recreio às 10:00. Pensei, criou-se uma expectativa e tanto sobre a atividade que seria desenvolvida, isto é muito bom”. Por que se criou uma perspectiva para a aula que iria acontecer, aguçou-se uma curiosidade para com a atividade. Essa curiosidade é ressaltada por Huizinga (2004) ao discorrer sobre o poder de *fascinação* e de *excitação* que o jogo exerce sobre os seus participantes; são nelas, na fascinação e na excitação, que habitam a *essência* e a sua particularidade *primordial* do lúdico.

Esclareço que, durante uma aula que comporta uma atividade como essa ou como a anterior, a professora precisa ter bem claro que a disciplina tem outra organização, normalmente, não há problemas, a maioria dos estudantes realiza todas as etapas dentro do estabelecido, sem maiores contratempos. É necessário deixar explícitas as regras da atividade com a turma, elucidar oralmente e escrevê-las no quadro com todas as etapas, desde a confecção, a relação do grupo, o jogo em si até a limpeza e arrumação da sala de aula. Etapas que fazem parte do jogo em si, sendo importante relacioná-las com responsabilidade.

Como é um momento no qual os estudantes estão mais descontraídos na execução da tarefa, eles solicitam ouvir música com o fone de ouvido, fato que não compromete o desenvolvimento da atividade. A disposição das carteiras também fica de livre escolha, individual, em grupo e ou em dupla, porque não interfere no andamento da atividade.

Na etapa desse jogo, realizada por duplas ou em grupos com quatro componentes, a integração ultrapassou as expectativas. Os estudantes usaram o Atlas Geográfico como base da fonte de pesquisa, ou o próprio mapa que foi concluído anteriormente para conferir os países e capitais ainda não memorizados inteiramente por eles. Nessa dinâmica, o mais importante é o processo que se desdobra na pesquisa e não a adivinhação simplesmente das peças do jogo.

Um estudante da turma, que quase não expunha as suas opiniões sobre o que ocorria nas aulas, disse o seguinte enquanto estavam realizando a tarefa: “Que engraçado, nunca pensei aprender Geografia assim.” Então perguntei para ele: “E você está gostando?” Ele respondeu simplesmente com um sorrisinho: “Ah, é bem legal!”, deixando no ar uma satisfação de estar ali como se fosse uma criança pequena pronta para curtir o jogo. Percebo

O conteúdo solicitado na prova foi Europa – com enfoque em segregação, exclusão, preconceito. A avaliação abordou diferentes tipos de linguagens: textos de jornal, gráfico, música, mapa e charge.

Pensamos, enquanto professoras, como seria possível relacionar a atividade avaliativa aos conteúdos mais transversalmente, criando maior possibilidade para que os estudantes pudessem responder e elaborar melhor as suas respostas. Ao longo da avaliação, os estudantes apresentaram muitas dificuldades na execução das questões. Naquele momento, mostrou-se clara a falta da prática transversal. Praticar a transversalidade e a contextualização é importante para formar outra maneira de executar as atividades.

Na aula seguinte, retomamos alguns conceitos e questões como forma de reflexão e correção da prova, o que realizei com os estudantes, anotando no quadro as respostas mais adequadas que eles haviam escrito. Fomos revendo questão por questão, sempre levantando a hipótese do porquê das dificuldades apresentadas na avaliação. Alguns estudantes manifestaram-se esclarecendo que a maior dificuldade foi interpretar as questões. Voltamos à etapa inicial da nossa preocupação com a leitura e a escrita. Fizemos uma revisão com o mapa da Europa através das localizações, pretendia não deixar acumuladas as dificuldades relatadas e confirmadas por mim.

Estávamos organizando um método adaptado à realidade da turma e da escola. Contudo, o tempo foi um dos nossos maiores inimigos, ficamos afastados por um longo período de paralisações e de greve, como narrado na introdução. Isso gerou uma ruptura no processo de ensino-aprendizagem que estava sendo desenvolvido.

Posteriormente, relatei para as professoras Alice, Ana Lúcia e Márcia as dificuldades e as facilidades que os estudantes tiveram com a prova, nós refletimos que era outro método de ensino desenvolvido com a turma e priorizamos a leitura, a interpretação, a argumentação e, em seguida, a escrita: habilidades procedimentais e atitudinais que precisavam de tempo para serem aperfeiçoadas e articuladas. Fizemos uma análise da proposta, das nossas dificuldades e contratempos, e resolvemos continuar o que iniciamos. Assim, demos continuidade à proposta da transversalidade.

Dentro desse contexto, Freire (2000, p.88) ajuda-me a refletir sobre a mudança, “*é difícil mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa com qual projeto nos comprometemos [...]”, a continuidade foi fundamental para, cada vez mais, refletirmos sobre a relevância da proposta de interferir e mudar a concepção de sala de aula.

Encerramos com a turma o 2º bimestre escolar. Segui a abordagem do conteúdo, cujo assunto foi o continente asiático, associando o local com o global, as condições de vida e de

infraestrutura entre a cidade de São Gonçalo e a Índia, relacionando os bairros e as suas respectivas ruas como ambientes de vivência. O desafio foi esclarecer aos estudantes que um lugar não estava dissociado do outro. Mesmo que cada um tivesse a sua cultura e história muita distinta e as distâncias fossem significativas, os lugares poderiam estar relacionados de alguma maneira.

A ligação estabelecida entre a cidade de São Gonçalo/RJ e o continente asiático, com destaque maior para a Índia, necessita de uma interpretação escalar a partir das abordagens de Lacoste (1988),

A mudança de escala é uma condição necessária, mas não suficiente, da pluralidade dos espaços de conceituação; ela é o resultado da vontade de aprender os espaços de tamanhos diferentes, na realidade. [...] A distinção sistemática de diferentes níveis de análise espacial é um instrumental conceitual relativamente simples, que pode ajudar cada qual a até ver mais claro, a melhor compreender o que se passa (LACOSTE, 1988, p. 91).

A articulação entre os dois lugares foi estabelecida pensando no referencial de que espaços distantes comportam paisagens semelhantes, devido à relação econômica capitalista de exploração imposta sobre a sociedade com menos recursos financeiros. É uma realidade que não respeita fronteiras espaciais, que ultrapassa as relações culturais, mas obedece a uma ordem global econômica.

O conteúdo sobre a Ásia foi iniciado com um **jogo de enigma** que tem a intenção de abordar a atenção e a investigação curiosa sobre algo. O enigma foi assim apresentado: “Sou grande, faço fronteiras com mares e oceano a leste; com países a norte, sul, oeste e nordeste; a minha localização no planisfério não é nem muito ao sul e nem muito ao norte do continente; diferentes povos e línguas me habitam. Quem sou eu?”

A proposta era que, ao longo dos *slides* projetados na aula, os estudantes ficassem focados e conseguissem identificar o país destacado através dos aspectos físicos, sociais e econômicos abordados referentes ao continente.

Reflico com Castellar; Moraes e Sacramento (2011, p. 264) que “o uso da imagem pode ser um dos pontos de partida para a análise de um fenômeno que se deseja estudar em Geografia. Dessa maneira, o aluno é estimulado a fazer observações e levantar hipóteses diante do tema abordado.” Pensando nisso também, articulei o jogo de enigma com projeção de *slides* sobre a Ásia.

Quando terminou a exposição dos *slides* e os esclarecimentos das dúvidas, a turma começou a responder, os estudantes ficaram divididos entre a Índia e a China, porém foram

argumentando que não poderia ser a Índia, pois o país não comportava todos os itens do jogo, e concluíram que era a China, o país identificado. Como foi um jogo investigativo, demonstrei para os estudantes a importância de ir testando as possibilidades até o acerto final.

Huizinga (2004) faz-nos refletir sobre a importância educativa, histórica e filosófica dos enigmas como um jogo instigante para o ser humano ao longo dos tempos. As perguntas que envolviam os enigmas continham questões morais, éticas, religiosas, mas, principalmente o desafio do desconhecido, da disputa entre o saber e o conhecimento. Os enigmas têm grande destaque na cultura asiática desde a antiguidade e foram muito explorados por educadores, em várias partes do mundo, em diferentes épocas. Um dos enigmas mais conhecidos foi criado pelo cientista Einstein⁶⁶, é um enigma matemático que até hoje fascina muitos que o tentam decifrar.

Seguindo na proposta de articular os saberes entre a cidade de São Gonçalo e Ásia, destaquei as bacias hidrográficas de São Gonçalo quanto à importância e à poluição sofrida ao longo do tempo, relacionando os aspectos com o rio Ganges, no continente asiático. Foi projetado um filme de trinta minutos, da nascente à foz desse rio, mostrando o uso de suas águas, os alagamentos, o lixo e o vazadouro de esgoto, assim como a sua importância religiosa e cultural para os indianos. Os estudantes mostraram-se impressionados com a dimensão do rio e com o fato de que o povo indiano o cultua religiosamente.

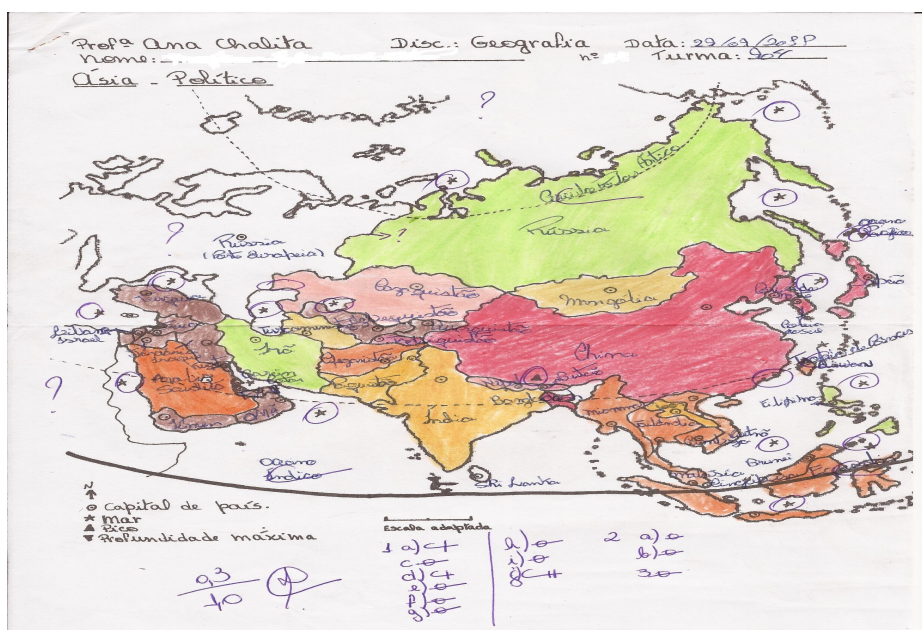
Como havia feito através de *slides* uma exposição de três bacias hidrográficas do município de São Gonçalo (do rio Imboassu – rio que dá origem ao nome do bairro da escola; do rio Bomba – rio que marca a fronteira entre os municípios de São Gonçalo e de Niterói; e dos rios Guapiaçu e Macacu, que nascem fora do município, mas abastecem a cidade pelo Canal do Imunana), destaquei o valor da preservação das nascentes e de todo o percurso. Os estudantes ressaltaram que os rios da cidade, na realidade, são valões a céu aberto, todavia alguns relataram que os seus pais já tomaram banho e pescaram no rio Imboassu. O estudante Y. disse: “Se fizermos isto hoje vamos é pegar uma doença de tão sujo que está e só iremos pescar lixo.” As discussões seguiram na reflexão sobre a relevância da preservação de cada lugar de vivência ao nosso redor.

A partir dessa atividade, solicitei um pequeno relatório sobre a aula e uma pesquisa em jornais e revistas sobre reportagens envolvendo o assunto Ásia, que poderia ser realizada ao longo do assunto tratado.

⁶⁶ Albert Einstein nasceu no dia 14/03/1879, em Ulm, Württemberg, Alemanha, e faleceu em 18/04/1955, em Nova Jersey, EUA). O mais célebre cientista do século 20 foi o físico que propôs a teoria da relatividade. Ganhou o Prêmio Nobel de física de 1921. Einstein tornou-se famoso mundialmente, um sinônimo de inteligência.

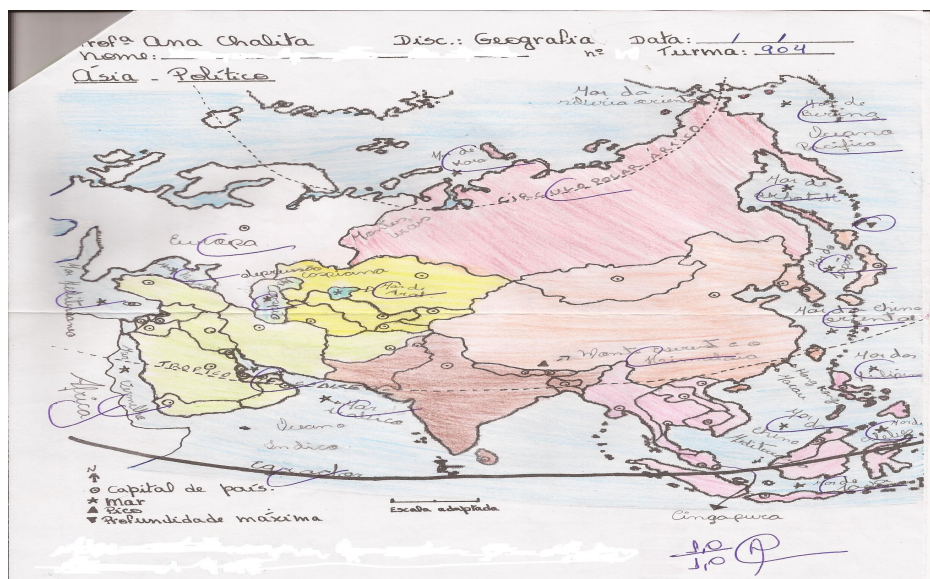
Na aula seguinte, comentamos os relatórios sobre a aula anterior e desenvolvemos uma **palavra-cruzada**⁶⁷, que envolveu a localização de elementos específicos do continente asiático. Essa atividade foi relacionada ao texto do livro didático e possibilitou maior integração e participação da turma, uma vez que, nesse período, em especial, estavam extremamente agitados e desatentos com as tarefas de aula e de casa.

Seguimos para a confecção do mapa do continente asiático, mesmo ouvindo as reclamações por parte da maioria da turma quanto a mais um mapa. “Mais mapa? Não aguento mais!”, desabafo do estudante M., que apresentou dificuldades na execução dos mapas anteriores. A partir desse desabafo, esclareci mais uma vez o quanto seria necessária aquela atividade para amenizar a dificuldade dele e dos outros quanto à localização espacial. Além disso, ressaltai que só através da prática e da familiaridade com a linguagem cartográfica isso poderia ocorrer. Mesmo com todas as questões relatadas, foi uma das atividades que teve maior destaque em qualidade de produção da turma.



Mapa 4 – Mapa da Ásia preenchido pelo estudante M.

⁶⁷ O modelo de palavra-cruzada usado segue no apêndice do trabalho.



Mapa 5 – Mapa da Ásia preenchido pela estudante K.

A produção na sala de aula foi muito diversificada e possibilitou maior reflexão sobre os temas abordados. Percebi o quanto um filme como “Quem quer ser um milionário?”⁶⁸, projetado e, em seguida, motivador de um debate e de um relatório em grupo, pode proporcionar. O filme era de conhecimento de alguns da sala de aula, mas isso não desmereceu a proposta, pois a mesma foi pensada com o objetivo de provocar a reflexão e a relação com o cotidiano entre os dois lugares conectados, a cidade de São Gonçalo e a cidade de Mumbai, na Índia. Realidades que se aproximam pela pobreza, pelas desigualdades que o sistema capitalista impõe, pela falta de perspectiva de um mundo mais justo, pela exclusão e pela segregação espacial que justifica uma ordem mundial.

Nesse contexto, reflito a partir de Moreira (2010, p. 100): “o espaço então se hibridiza. Signos e coisas de diferentes culturas se encontram e se misturam em todas as cidades de todos os continentes. [...]”. É o encontro de diferentes lugares num lugar, mostrando o que há de comum e diverso entre eles.

A riqueza do filme possibilitou a que o assistíssemos quantas vezes fosse necessário, pois novas abordagens puderam surgir na sala de aula compartilhada pelas professoras de Geografia, de Matemática e de Língua Portuguesa.

O debate começou tímido, entretanto foi tomando corpo com base nas opiniões da estudante T., que articulou a recente exibição com outro filme projetado na aula de História sobre qualidade de vida e consciência educacional, assistido na semana anterior, instigando

⁶⁸ Filme: “Quem quer ser um milionário?” (Reino Unido, 2008), 120 min. Diretor: Danny Boyle e Loveleen Tandan, 2008. Fonte: http://www.interfilmes.com/filme_21086_quem.quer.ser.um.milionario. Acesso dia 03/05/2012 às 9h.

mais participação dos outros colegas. Destaco aqui a participação de T.T., outra estudante, muito tímida para com a turma, mas extremamente falante no seu grupo de relacionamento. Ela fez ótimas interferências quanto à necessidade de melhoria de vida, somada à oportunidade de educação mais digna e atuante, a qual deve ser direito de todos. Nesse sentido, relacionou a atividade ao texto da Constituição Federal, trabalhado em aula anterior. A estudante conseguiu a atenção da turma e articulou saberes seus e os que foram abordados ao longo das aulas, refletindo sobre a importância de maior participação política no seu cotidiano.

Os dois textos a seguir, figura 1 e figura 2, foram escritos por grupos que participaram da dinâmica narrada anteriormente, no entanto pude notar o quanto foi difícil para os estudantes articularem e entrelaçarem o filme com o documentário sobre a Ásia. Destaco que os textos não chegaram a ser discutidos em conjunto com a professora Márcia, de Língua Portuguesa, por conta do tempo escasso, o que dificultou uma maior transversalidade do projeto.

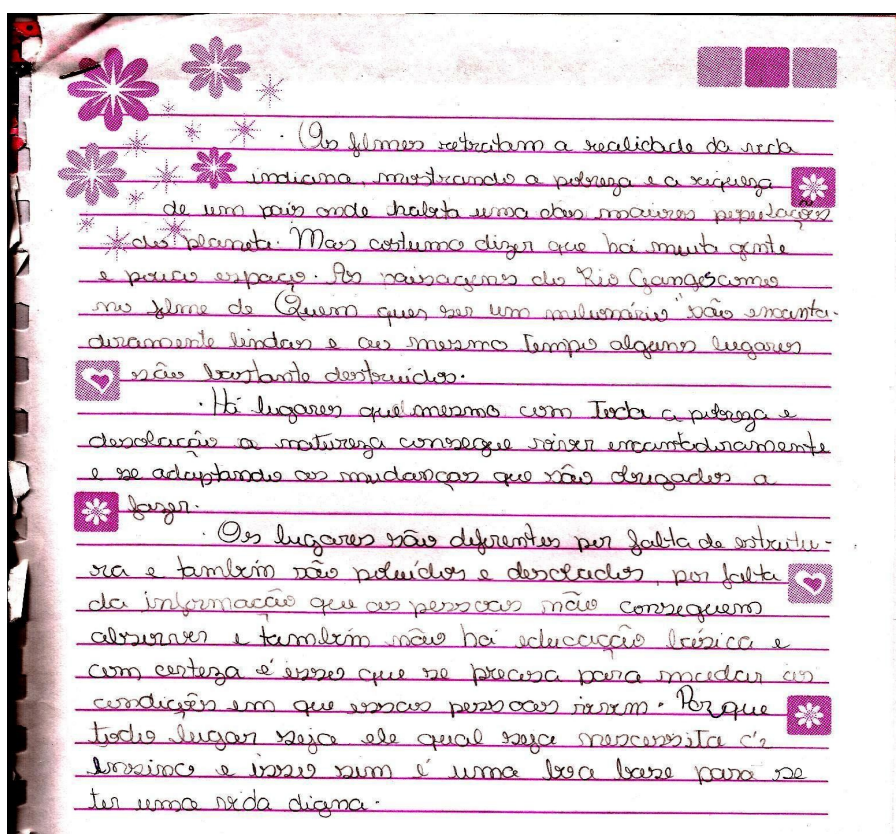


Figura 1 – Texto escrito pela estudante T.T. e seu grupo, referente às questões abordadas nos filmes e debates realizados sobre a Ásia.

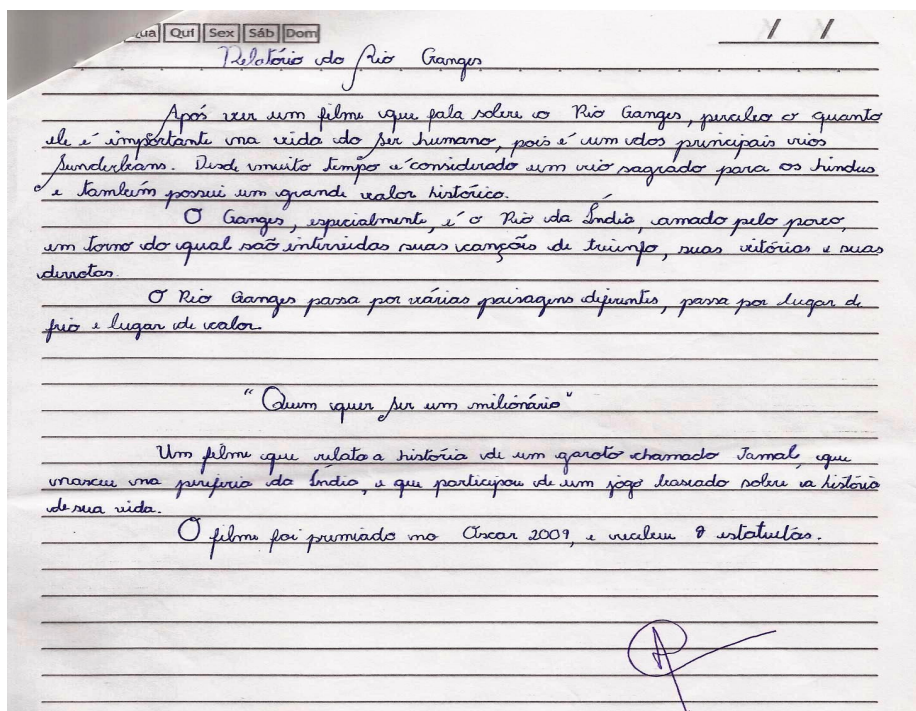


Figura 2 – Texto do estudante P. sobre os filmes e debates realizados sobre a Ásia.

Texto desenvolvido pela estudante T.T. e grupo, sobre a Índia a partir do documentário rio Ganges e do filme "Quem quer ser um milionário?".

o provão do 3º bimestre. Incluí o **jogo da velha**⁶⁹ explicado. Os estudantes mostravam-se tensos por

conta das disciplinas em que eles sentiam mais dificuldades, e o jogo possibilitou uma descontração naquele momento, articulando os conteúdos da aula de Geografia.

A turma foi dividida em dois grupos, A e B. Foi desenhado no quadro um esquema de jogo da velha e entre as linhas os vãos foram numerados de um até nove. A proposta foi de "tirar" par ou ímpar e de escolher um número contendo uma pergunta. Os estudantes só puderam consultar uns aos outros, sem ir ao livro nem ao caderno. Tiveram um tempo para responder e, caso não soubessem ou errassem a resposta, a pergunta seria deixada para depois. Ficaram muito empolgados, elaborando estratégias de jogo, comportaram-se de maneira dinâmica e interessada. Foi uma das melhores participações que a turma teve. Fizemos duas rodadas e refletimos na proposta da atividade para auxiliar na aprendizagem.

Em conversa com a turma no final da pesquisa, os estudantes abordaram a importância positiva do jogo da velha para a revisão dos conteúdos, pois os ajudou a lembrar o que haviam estudado e debatido em sala de aula, facilitando a organização da compreensão dos conteúdos, melhorando, assim, o entendimento da atividade de avaliação do 3º bimestre⁷⁰.

⁶⁹ O modelo de jogo da velha e as respectivas perguntas estão no apêndice do trabalho.

⁷⁰ Atividade de Avaliação do 3º bimestre localizada no apêndice deste trabalho.

A atividade de avaliação do 3º bimestre demonstrou um crescimento gradual das respostas elaboradas. Comparadas com as atividades de avaliações do 1º e do 2º⁷¹ bimestres, mostrou um rendimento qualitativo bem maior. Foi uma atividade avaliativa que articulou conhecimentos com as disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa, proposta cuja dificuldade destacada pela turma em entender a proposta, mas depois comentaram em conversa como foi importante para eles conseguir ler, interpretar e escrever sobre os assuntos a partir das atividades desenvolvidas.

Reflico a partir de Castellar; Moraes; Sacramento (2011) as autoras destacam,

Ensinar a ler o mundo é um processo que se inicia quando a criança reconhece os lugares, conseguindo identificá-los. Assim, observar, registrar e analisar são processos que se relacionam ao significado de ler e entender desde lugares de vivência da criança até aqueles que são concebidos por ela, dando significado às paisagens observadas, uma vez que na leitura atribuímos sentido ao que está escrito (CASTELLAR; MORAES; SACRAMENTO, 2011, p. 259).

O quadro a seguir tem o objetivo de destacar algumas atividades realizadas ao longo da pesquisa nas aulas de Geografia. Dessas atividades, foram priorizadas algumas habilidades que se esperava que o estudante alcançasse no que se refere aos conteúdos geográficos trabalhados no tema sobre a Ásia.

Quadro demonstrativo das atividades, habilidades/procedimentos/atitudes e conteúdos sobre a Ásia, conforme a tabela 4, a seguir:

<u>Atividades</u>	<u>Habilidades/procedimentos/ atitudes</u>	<u>Conteúdos Geográficos</u>
1- <u>Reportagens</u>	- Dominar linguagem jornalística; - Pesquisar; - Selecionar; - Interpretar.	-Lugar/local; -Global; -Espaço geográfico; -Território; -Paisagem.

⁷¹ Modelos das atividades de avaliação do 1º e do 2º bimestres no apêndice deste trabalho.

2- <u>Jogo de enigma</u>	-Observar/comparar/ selecionar; -Refletir; -Interpretar; -Solucionar problemas.	- Paisagem; - Lugar; - Orientação espacial; - Território.
3- <u>Assistir:</u> <i>Slides/</i> <i>Vídeos/</i> <i>Filmes</i>	- Relacionar e refletir; - Interpretar dados e informações; - Selecionar; - Construir conceitos.	- Lugar; - Paisagem; - Espaço geográfico; - Territórios; - Fronteiras; - (Recursos hídricos e/ou naturais e população)⁷².
4- <u>Mapas</u>	-Dominar a linguagem cartográfica; -Observar elementos; -Identificar elementos; -Interpretar elementos; -Organizar objetos; -Relacionar objetos; -Aplicar conceitos.	- Territórios; - Fronteiras; - Orientação e/ou localização.
5- <u>Relatório de filme</u>	- Dominar linguagem textual e a escrita; - Interpretar; - Analisar; - Argumentar; -Aplicar conceitos geográficos.	- Lugar; - Paisagem; - Território; - Fronteiras; - Espaço geográfico.
6- <u>Exercícios</u>	-Dominar linguagem textual e a escrita; -Dominar linguagem geográfica; - Aplicar conceitos geog.; - Interpretar dados e informações; - Argumentar;	- Lugar; - Espaço geográfico; - Global; - Local; - Paisagem; - Território; - Fronteiras.

⁷² Conceitos que não são específicos da disciplina Geografia.

	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar e analisar dados; - Relacionar informações. 	
7- <u>Jogo da velha</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar estratégias; - Organizar-se coletivamente; - Relacionar conceitos; - Aplicar conceitos; - Dominar a linguagem e as regras do jogo; - Interpretar questões; - Negociar/compartilhar tarefas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lugar; - Paisagem; - Território; - Fronteiras; - Espaço geográfico.
8- <u>Palavra cruzada</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar questões; - Aplicar e relacionar conceitos; - Relacionar e refletir sobre o tema. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lugar; - Paisagem; - Território; - Espaço geográfico.
9- <u>Avaliação</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar questões; - Aplicar e relacionar conceitos; - Dominar diferentes linguagens; - Dominar a linguagem geográfica; - Analisar; - Argumentar; - Identificar elementos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lugar; - Paisagem; - Território; - Fronteiras; - Espaço geográfico.

Tabela 4 - Tabela explicativa sobre a relação entre as atividades-habilidades-procedimentos-atitudes-conceitos abordados ao longo do tema Ásia.

Do ponto de vista metodológico, foram trabalhadas as mais diversas e diferentes habilidades / procedimentos / atitudes, sendo que a intenção principal foi proporcionar na sala de aula, de uma maneira e de outra, a participação de todos os estudantes presentes na turma 904/2011 do CMPCB. Lembrando que a turma era composta por estudantes de diferentes

níveis cognitivos e de idades, sendo assim, foi mais coerente, dentro da proposta da aprendizagem significativa, inserir naquele contexto diferentes possibilidades de ensino-aprendizagem dos conceitos geográficos.

Para corroborar o esforço teórico-metodológico desenvolvido nas aulas, dialogo com Cavalcanti (2010a), que desenvolve uma análise sobre as habilidades necessárias para se viver no mundo e manipular as coisas no cotidiano. O seu texto comenta uma passagem do livro de Heller (apud, 1992, p.18), a qual segue assim:

A autora (Heller) aponta como habilidades do homem adulto, para viver o mundo cotidiano, a manipulação das coisas (cuja assimilação implica assimilar as relações sociais e as leis da natureza inerentes a essas coisas) e a assimilação imediata das formas de intercâmbio ou comunicação social. Considerando-se que o conhecimento geográfico pode contribuir para o desenvolvimento dessas habilidades, pode-se afirmar que ele é necessário para a vida cotidiana. Pela geografia se conhece a forma material resultante da organização espacial das coisas (forma que, evidentemente, materializa relações sociais), que é necessário para a “manipulação das coisas” (Cavalcanti, 2010a, p. 123).

Da mesma forma, reflito que as habilidades cognitivas, na medida em que são, de alguma maneira, estimuladas nos estudantes, podem proporcionar condições de interpretação mais esclarecedora do mundo em que se vive, pois oportunizam a construção do conhecimento mais crítico do seu cotidiano através do estudo da Geografia que se ensina na sala de aula.

Nesse contexto, Alves e Garcia (2004) discutem a questão do acesso dos estudantes das classes populares às diferentes linguagens e oportunidades iguais de participar das escolhas para ampliar o universo e as respectivas habilidades,

[...] se todos tiverem o direito de acesso a essas diferentes linguagens – coisa que historicamente a escola não oferece – poderão saber escolher a linguagem com a qual têm mais afinidade a partir das experiências que possam ter tido com as diferentes linguagens postas na sociedade. E se a escola não abre essa possibilidade, o acesso fica limitado ao que as famílias podem oferecer [...] (ALVES e GARCIA, 2004, p.113).

Concordo com as autoras quando refletem que a escola precisa proporcionar condições para o desenvolvimento adequado dessas diferentes linguagens. Penso também que pode haver disponibilidade por parte dos profissionais que atuam na escola, não só por parte das professoras e dos professores, porém de todo o corpo escolar. A proposta é gerar ambientes generosos onde os estudantes com os mais diferentes níveis de compreensão consigam adquirir conhecimentos significativos.

É fundamental fazer o estudante entender-se como *autor-espacial*⁷³ e não um mero figurante, sem função alguma na aprendizagem dos conceitos geográficos. Ele precisa reconhecer-se enquanto ser atuante, questionador, reflexivo; não aceitar como resposta uma única verdade, buscar opções para as transformações necessárias que tanto esse novo milênio exige. É isto que proponho a seguir.

3.3 - O autor-espacial - reconhecendo-se como peça importante desse jogo

O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção.
Paulo Freire

Freire (1993) muito bem escreveu sobre a importância da curiosidade como forma de busca sem limites para melhora política e social do sujeito. Assim, o autor possibilita a articulação com o proposto desta etapa.

Como foi exposto em páginas anteriores, o estudante, ao ser participativo, questionador, inquiridor, pesquisador e comprometido terá a possibilidade de tornar-se mais contestador. Julgo que ele venha ter os fundamentos necessários para conquistar esse estágio, mas não é algo concreto e efetivo. Dentro desse contexto, penso que poderá adquirir os instrumentos necessários para buscar a sua autonomia e, dessa maneira, será mais provável que construa de sua cidadania.

O termo *autor-espacial* é uma referência apresentada por mim aos que diariamente constroem o espaço nas suas relações de convivência do/no cotidiano. Não sendo meros personagens, mas seres atuantes e participativos. Termo desenvolvido a partir das leituras de Freire (1987, 1993, 1994, 1998 e 2000), de Certeau (2002), de Moreira (1982, 1993 e 2010) e Santos (2001 e 2002).

A Geografia que se trabalha na sala de aula necessita oferecer as condições para que o estudante reconheça-se como alguém atuante/pensante. Se esse trabalho for desenvolvido com outros pares que compactuam com os mesmos saberes, ou saberes diferentes que se complementam, com certeza, a escola produzirá condições para o sucesso escolar através de aprendizagens significativas.

⁷³ **Autor-espacial**: conceito que será desenvolvido neste capítulo.

Nessa relação, é relevante promover aos estudantes as possibilidades para que a percepção do seu espaço vivido local/global esteja embasada em critério que proporcione uma consciência constante do real e que esta possa ser construída incessantemente ao passar do tempo.

Como propõem Certeau, Giard e Mayol (2002, p.340), “às vezes basta uma experiência local para abrir um campo de ação à operatividade dos praticantes, para fazer eclodir seu dinamismo” e, para desabrochar propostas atuantes, os estudantes precisam ver-se como participantes efetivos do seu local de moradia e de relações sociais, reconhecendo-se como “praticante” do seu lugar.

Nessa perspectiva, o estudante precisa querer participar para aprender, elaborar perguntas e ser um interferidor na sala de aula. Assim, aprendendo a pensar, o estudante consegue articular melhor os seus conhecimentos sobre determinados assuntos que existem no seu lugar cotidiano e no mundo (CASTROGIOVANNI, 2009), pois é mais fácil entender o lugar mais próximo de realidade do que aqueles que estão representados por um mapa e por uma fotografia. Proporcionando uma relação entre essas paisagens, a real e a representada, podemos através da aula de Geografia articular um conhecimento mais aprofundado sobre determinados assuntos, como foi o trabalho sobre dengue e a infraestrutura do município de São Gonçalo, desenvolvido com os estudantes da turma 904/2011.

Para auxiliar nessa reflexão, trago as palavras de Cavalcanti (2010b) que expõe o seguinte:

Entendo que o primeiro passo é colocar o aluno como centro e sujeito do processo de ensino para, a partir daí, refletir sobre o papel do professor e da geografia, que são elementos igualmente fundamentais no contexto didático. Trata-se de um processo dinâmico em que todos esses elementos são ativos. O aluno, com a sua experiência cotidiana a ser considerada em sua aprendizagem, é sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social; é sujeito que tem ideias em construção, que têm a ver com seu contexto social mais imediato; o professor, com o papel de mediador do processo de formação do aluno, tem o trabalho de favorecer/propiciar a inter-relação entre os sujeitos (alunos) e os objetos de conhecimento (...) (CAVALCANTI, 2010b, p.35).

As relações de aprendizagens são fundamentais para que haja efetiva construção do saber, ou seja, a aprendizagem é algo constante que pode ser encontrada em diferentes lugares nos quais convivemos e com as diferentes pessoas desses lugares. Que não sejamos simplesmente seres humanos com outros humanos no mundo (FREIRE, 1987), todavia seres criadores, conscientes e que estejam possibilitados de transformar constantemente os seus conhecimentos.

Propõe Mészáros (2009) ao fazer referência a Paracelso⁷⁴ na seguinte passagem: “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender.” Assim, ao relacionarmos-nos, estamos aprendendo e, se ocorrer uma aprendizagem significativa, poderemos refletir sobre a nossa existência como seres que interferem em seu lugar de convivência.

É a participação no seu “lugar praticado” (CERTEAU, 2002), lugar que reconhece ser de seu pertencimento, que necessita da sua atuação política crítica e que não aceita a norma exploradora imposta.

Quando se realiza uma educação com o objetivo de romper com ideais de dominação, buscando ideais de igualdade de direitos, perpetua-se a discussão e a reflexão do grupo. Nesse caso, está se propondo romper com uma educação elitista, na qual todos têm os mesmos direitos, na qual haja consciência de uma autoria espacial de convivência com o grupo. Remete-nos Freire (1987) à conscientização do mundo que não deve parar, mas pode preparar os seres humanos para uma luta atuante rompendo os impedimentos de um mundo mais justo. Rompendo com paradigmas sociais e espaciais, que não educam e não conscientizam. Escolher caminhar com a massa sabendo o que está realizando e por onde está caminhando.

Alguns autores, como Pereira (2009), argumentam sobre a importância da relação lúdica dos jogos para os adolescentes interagirem socialmente, compartilhando brincadeiras em diferentes espaços, principalmente, os de confiança:

Dessa maneira, o adolescente tornar-se-á um elo cultural, um agente multiplicador da experiência lúdica, (re)construindo em si o movimento instigante e provocador que está no brincar.

[...] Aos adolescentes deveríamos proporcionar espaços de confiança onde pudessem dar continuidade ao desenvolvimento de sua sensibilidade e capacidade de lidar com as coisas, ludicamente (PEREIRA, 2009, p.96).

Ser autor-espacial é ser atuante na sua postura, é uma opção política de sua construção pessoal, que vai sendo construída a cada passo e a cada dia. É reconhecer-se no espaço, tanto local quanto global, tão complexo e difuso, numa relação que nega os direitos e impõe os deveres. É reconhecer-se, ainda, como peça importante nesse jogo.

Lacoste (1988) denunciou as máscaras colocadas sobre as análises feitas do espaço geográfico, e Moreira (2010) convidou-nos a retirá-las e, assim, a desvendar a realidade para os estudantes nas aulas de Geografia. Ao “desmascarar” a realidade através de um debate mais atento sobre as relações cotidianas que povoam o espaço geográfico, podemos criar

⁷⁴ Paracelso, *Selected writing* (Londres, Routledge & Kegan Paul, 1951), p. 181.

possibilidades de “formar” estudantes mais articulados com os conhecimentos e os seus saberes. Isso só se torna possível no momento em que a ciência geográfica for debatida levando-se em consideração uma totalidade social somada a uma totalidade da natureza, da política e das relações econômicas e sociais atravessadas por unidades de conhecimento como as redes hidrográficas, o trato com o solo e subsolo, com a vegetação e com as diferentes culturas. Portanto a necessidade de professoras e estudantes estarem mais abertos para o diálogo que confronte uma diversidade de opções integradas às reflexões e entendimentos que possam surgir.

É através da Geografia praticada que se torna possível desenvolver no estudante uma maneira de ler o mundo mais criticamente (MOREIRA, 2010), e é através da sala de aula que há maior possibilidade de tornar o mundo mais decifrável, unindo prática e teoria, havendo, assim, uma percepção de mundo mais compreensível.

Reflito que, contrária a uma educação que não liberta das amarras de um saber compartimentado, é preciso propor outras discussões na sala de aula para os estudantes dialogarem com a sua realidade refletindo com os seus pares a fim de que possam tornar-se sujeitos políticos através de um pensar atuante (FREIRE, 1987).

A proposta da abordagem da concepção de autor-espacial foi construída com base no que foi elaborado para auxiliar os estudantes nos questionamentos do cotidiano escolar no intuito de que pudessem levar tais questões ao seu próprio cotidiano. Nessa perspectiva, um seria complemento do outro. Ou seja, não haveria separação entre a construção da sala de aula e a construção do dia a dia. As palavras de Cavalcanti (2010b, p, 28) fazem-nos refletir, “enfim, a geografia escolar não se ensina, ela se constrói, ela se realiza”. Nessa concepção, o autor-espacial seria a própria realização da Geografia escolar fora da escola.

É na sua cidade que o estudante pode praticar a Geografia mais reflexivamente, porque é circulando nos seus lugares de convivência que os constrói mais ativamente, interage com eles e sofre diferentes interações por parte deles (CAVALCANTI, 2010b). Podendo, assim, reivindicar os seus direitos de cidadão de consumo e de participação.

Ainda dentro deste pensamento de construção crítica e não depositária, bancária, (FREIRE, 1987), o estudante pode refletir sobre os seus problemas cotidianos e, de alguma maneira, tentar decifrá-lo numa relação com os conteúdos que foram debatidos e refletidos na sala de aula.

O espaço potencial para a elaboração de diferentes conceitos que podem ser utilizados ao longo da vida está na escola, contudo não só nela. A Geografia é uma das disciplinas que pode articular diferentes conhecimentos e dialogar com as outras disciplinas, como já foi

discutido anteriormente e, assim, organizar o pensamento dos estudantes buscando uma relação entre os saberes. Mesmo sendo um espaço conflituoso, é na escola que muitas questões sobre a sociedade são tratadas, debatidas e refletidas.

A escola pública abarca as mais diferentes representações sociais, as mais diferentes formas de ver e entender o mundo, com seus valores e concepções. Os estudantes ali podem refletir sobre questões que venham auxiliá-los a tornarem-se cidadãos mais participativos em outros espaços. Nesse viés, “resta lembrar que o processo de teorização só ganha concretude e vigor se realizado no interior da práxis.” (MOREIRA, 2010, 79). Teoria sem prática não enriquece a sala de aula, não contextualiza os saberes e os conhecimentos dos sujeitos que ali estão. A articulação real é necessária para proporcionarmos aos estudantes mais desejo de estar na escola e dentro da sala de aula como uma das peças deste jogo.

A proposta de ser autor-espacial está também relacionada ao que estabelece Morin (2001) ao abordar a importância de uma relação mais afável de compreensão e reconhecimento dos sujeitos no mundo subjetivo. Dar um sentido à vida, não sermos somente máquinas produtivas, mas principalmente sujeitos reflexivos da subjetividade que nos cerca.

Buscar *uma vida decente* a partir do que propõe Santos (2000), contribuindo para a emancipação dos sujeitos que estão à margem do modelo científico vigente, para ocorrer uma participação mais solidária, mais autônoma, mais criativa e que toma para si a responsabilidade da construção de uma sociedade mais companheira. Sujeito que olha para o outro como alguém que compartilha o espaço geográfico e não como um inimigo que tenta usurpá-lo, porém que se propõe a construí-lo em conjunto.

Para isso acontecer, concordo com Lacoste (1988) que é necessário a população, de uma maneira geral, estar melhor preparada, sabendo deslocar-se no espaço e anunciar a sua opinião sobre a organização espacial. Para tanto, “é preciso que elas sejam capazes de perceber e de analisar suficientemente rápido as estratégias daqueles que estão no poder, tanto no plano nacional quanto no internacional” (LACOSTE, p. 194).

Refletindo com Santos (2002), o autor-espacial pode ser um *sujeito fortemente ativo* diante de um futuro mais atrativo conforme o sonhado para satisfazer algumas das suas carências físicas, materiais e políticas, assim como de participação ativa como um cidadão deve ser e ter, saindo do sonho e atuando na realidade do seu lugar e do mundo.

Como o “inacabamento” que há em todos os seres, reconheço a necessidade de encerrarmos uma etapa para galgar outra, não fechando as janelas, mas expandindo a visão da paisagem exibida neste horizonte que dela é permitido vislumbrar.

- PALAVRAS FINAIS: O “INACABAMENTO”

*Da janela lateral
Do quarto de dormir
Vejo uma igreja, um sinal de glória
Vejo um muro branco e um vôo pássaro
Vejo uma grade, um velho sinal
Mensageiro natural
De coisas naturais [...]
Lô Borges e Fernando Brant*

Ao terminar esse trabalho – impregnado da provisoriedade de uma pesquisa em movimento –, assumo o conceito de inacabamento como condição epistêmica para apresentar minhas considerações finais que, antes de serem *conclusivas*, procuram apontar como diferentes janelas de compreensão puderam ser abertas no desenvolvimento dessa pesquisa, além visualizar outras paisagens que foram descortinadas pelo trabalho de conhecimento de estudantes e pela parceria com as professoras.

Não há como concluir um trabalho que continua sendo trilhado. Como já disse antes, estou “abrindo picadas na mata”, por isso a ideia freireana de “inacabamento⁷⁵”.

As dificuldades, as tensões e as facilidades encontradas foram específicas e únicas da turma 904/2011. As mesmas, provavelmente, não se repetirão em outras turmas, no entanto tenho como levar em consideração como esse modelo metodológico pode dar certo.

⁷⁵ Termo utilizado por Freire (2000) a partir da reflexão sobre: “O inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento [...]. (FREIRE, 2000, p. 55).

Embora os estudantes da turma tivessem dito⁷⁶ que as atividades que envolveram os jogos não eram para eles a metodologia principal para aprender o conteúdo de Geografia, enquanto professora, pude verificar que os conteúdos abordados através das dinâmicas que envolveram o lúdico contribuíram para um resultado mais significativo, proporcionando melhor aproveitamento nas atividades.

Portanto, no momento, devido à pluralidade de abordagens metodológicas utilizadas, posso refletir que o lúdico, como proposta metodológica transversal, tem condições de proporcionar uma aprendizagem significativa. Justamente, por ser uma metodologia que pode gerar um ambiente mais cooperativo, mais comprometido, mais rico, ensejando através das diferentes linguagens a produção e a ampliação do conhecimento, principalmente, a partir dos debates suscitados.

Através do lúdico, venho, desde outros espaços e tempos, ensinando a apreender e aprendendo a ensinar. Esta foi uma das propostas da pesquisa, tentar romper ideias de que jogar é só para fora da sala de aula. Esse pode ser um pensamento utópico para alguns, porém, quando praticado, pode tornar-se referencial positivo de uma sala de aula rica em construções diárias. Práticas repletas de tentativas, de erros, de acertos, de buscas, de criatividade e de fazeres com os jovens estudantes; possibilitando nas aulas diferentes participações através das linguagens distintas.

No momento atual, o conhecimento técnico-científico ainda é predominante, levando-nos a acreditar que, sem as articulações necessárias entre os saberes, a educação estará fadada à perda de direção dos seus significados, dos conceitos, das metodologias e das reflexões. Em especial, se ela assim continuar descontextualizada para grande parte dos estudantes, que, muitas vezes, não sabe o porquê, os sentidos históricos e pessoais de estar na escola.

Reflico que estamos num momento de mudança de paradigmas educacionais. Ousamos dissertar sobre isso, porque é o que vislumbramos ao longo da pesquisa sobre o tema transversalidade. Pensamos que novas propostas pedagógicas precisam ser desenvolvidas entre os diferentes profissionais de ensino na escola. Para que a transversalidade seja possível, efetivamente, acreditamos ser imprescindível que educadores e educadoras sejam formados nessa perspectiva.

Sendo assim, penso ser fundamental refletir sobre as palavras de Santos (2000) quando este aborda a utopia da emancipação por estarmos na fase transitória da mudança de um paradigma. Para que um seja rompido e modificado, é necessária a reinvenção de uma ordem

⁷⁶ Na conversa realizada no dia 30/11/11 com alguns estudantes da turma 904/2011, fiz algumas perguntas (modelo em anexo) a partir das quais eles escolheram: 1º) atividades com mapas, 2º) exercícios do livro e em 3º) atividades com jogos, como estratégias de ensino que auxiliaram no entendimento dos conteúdos da disciplina na sala de aula.

e reconstrução do que já está estabelecido, rever a partir do existente, retomando ideias, reajustando-as para uma relação mais transversal e ao mesmo tempo disciplinar.

Em nosso trabalho de pesquisa, romper de forma abrupta com a disciplinaridade não foi o caminho político e epistêmico adotado. Temos a clareza de que não fomos formados academicamente no paradigma da transversalidade. Exigir uma transversalidade “forçada” seria uma ruptura com um modelo escolar que vem fazendo parte dos processos formativos hegemônicos na constituição profissional da maioria das/dos docentes envolvidos na educação. É uma consciência que precisa formar-se de dentro para fora, mesmo que a base seja trabalhada de fora para dentro.

O paradigma da complexidade na educação e, por conseguinte, da transversalidade, envolve mudanças efetivas. Para que haja essas mudanças, elas precisam ser pensadas em conjunto com a sociedade, é uma proposta holística, para além do currículo escolar.

Reflito que será uma transformação lenta e gradual, será uma mudança de postura política frente à vida e a todos que constituem a sociedade.

Pensando assim, é necessário haver a dúvida, pois é nesse momento que busco as soluções dos problemas que atravesso. Uma sala de aula repleta de certezas é, pela minha prática, um espaço sem criatividade. Por isso a pesquisa pode demonstrar que a prática de atividades lúdicas relacionadas a uma prática transversal possibilita para o estudante mais condições de argumentações, de debates, de reflexões, de interação com o grupo (professoras e estudantes), porque podem participar mais das aulas e das negociações que naquele ambiente podem ocorrer.

Em nossa pesquisa, buscamos a aprendizagem significativa, procurando romper com currículos fora do seu contexto, transformando propostas inatingíveis em realidades possíveis e realizáveis frente à complexidade de uma sala de aula plural. No trabalho com a turma 904/2011, propus diversas maneiras de avaliações diagnósticas para uma reflexão mais atuante por parte dos estudantes, que se afirmaram crítica e criativamente em diferentes momentos da sala de aula.

Percebo com Cavalcanti (2010a) que, para além de uma aprendizagem significativa, é necessário permitir ao estudante levar para a sala de aula os conceitos que fazem parte do seu cotidiano, os seus saberes e significados, ou seja, as suas experiências no seu lugar de vivência. E, assim, orientar esse saber voltado para os conceitos e para a linguagem da Geografia. Deixando-se fazer juntos, estudantes e professora.

Ainda existem perguntas que, por ora, não têm respostas. Talvez até existam, porém me coloco na condição de refletir sempre para buscar, continuamente, perspectivas de

diferentes respostas. São perguntas instigantes. Estou trilhando caminhos, não há conclusão definitiva, pois, como nos ensina Vigotski (2009), a busca não termina, um conceito provoca, instiga outro, este se consolida provisoriamente quando o internalizo, o seguinte também e, assim, sucessivamente. É o processo de ensinar e aprender de forma conectiva e relacional, de forma dialógica e amorosa, como Freire (2000) provoca-nos.

Vigotski (2009) possibilitou-me pensar e refletir sobre as ideias de que a professora pode ser uma mediadora, ou melhor, ainda ser uma colaboradora no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando condições de questionamentos e construção do conhecimento dos conceitos científicos no contexto escolar como uma questão prática.

Concordo com Gallo (2004) no ponto em que o autor faz-nos refletir sobre a nossa responsabilidade em ensinar com mais significação de mundo, com estudantes mais participativos, questionadores, reflexivos a fim de que estes possibilitem outra sociedade, com mais acesso ao saber, e aprendam a relacionar-se com liberdade.

Assim, pude perceber que, quando os estudantes conseguem desenvolver uma aprendizagem significativa, eles conseguem ampliar os seus conhecimentos e saberes.

Para chegar a esse momento da dissertação, não foi suficiente concluir uma fase. Como nos *games*, mudar de fase ou ir para uma nova missão ou até chegar ao final – *game is over*, acaba o jogo e o jogador vence/perde a partida. Muitas dificuldades apareceram no percurso, “monstros” surgiram do nada, “abismos” queriam engolir-me, precisei escalar montanhas, empunhar espadas, entrar em labirintos sem saídas visíveis e colher flores. Inúmeras vezes, as estradas não levaram ao que se esperava. Foi necessário voltar, contornar obstáculos e continuar a ultrapassá-los, ganhando mais vidas. Entrei por vielas, avenidas, atravessei pontes e pinguelas. Os espaços, as paisagens, os lugares do lúdico atravessaram-me e transversalizaram-me.

Pude, provocada pela indisciplina e pela falta de desejo de aprender que habitou muitas de nossas aulas, elaborar com os estudantes atividades que instigaram a curiosidade de jovens moças e rapazes que queriam mais. Somando-se a tudo isso, a minha própria insatisfação com a aula enfadonha, sem riso, sem questionamentos, sem vida. Quero enganar o medo de não conseguir ensinar e de não conseguir interferir positivamente, quero transformar essa adrenalina no “inacabamento” que pulsa em mim através da possibilidade criativa de inspiração freireana.

Uma vez ouvi de um colega, professor de Geografia lá nos anos de 1990: “Para que tudo isso?”. Ele questionava a quantidade de parafernálias que eu levava para a sala de aula numa bolsa: materiais diversos como revistas, jornais, cola, papel pardo, tesoura, globo

terrestre (a escola não tinha o seu). Continuando o monólogo ele disse: “Os alunos não dão a mínima para o que levamos para a sala de aula”. Simplesmente olhei para ele como quem procurava algo a mais além do livro didático, que eu chamava de *pranchinha salva-vida*, e o diário de classe. Refleti sobre a fala do colega, mas não deixei que me abalasse com o comentário, porque eu sabia, e mais ninguém precisava saber, que os estudantes estavam aguardando por “outras coisas”, além da minha voz, por longos 50 ou 140 minutos na sala de aula.

Os estudantes querem muito mais do que meros discursos, muitas vezes, descontextualizados da realidade que os cerca, necessitam participar e debater sobre o assunto abordado na sala de aula. Isso é possível quando ocorre uma articulação entre o seu cotidiano e os conteúdos programáticos da disciplina. Verificamos isso na pesquisa, os estudantes, quando discutiram as questões sobre exclusão e preconceito no espaço geográfico, estavam mais seguros e mais articulados, pois estavam sendo ouvidos e sendo respeitados os seus limites da aprendizagem.

Por isso esse “inacabamento”, que me leva para lugares dantes nunca navegados, atravessando fronteiras, falando outras línguas, sonhando outros sonhos e vivendo outras possibilidades. Com os pés no chão, arregaçando as mangas, conversando com os estudantes, abraçando-os e sendo abraçada, beijando-os e sendo beijada, dando broncas – e quantas broncas –, limpando as lágrimas e deixando-as rolar. A professora-pesquisadora está começando a instalar-se dentro de mim, chegou e não sei se irá embora, eu sou ela, essa professora, na qual a rebeldia e alegria de ensinar e aprender dialogam.

Precisei concluir essa etapa para iniciar outra, com mais bagagem de conhecimento. Para continuar vivendo e aprendendo a escola e, assim, continuar falando com ela e dela. Falo com a escola desde os três anos, são 45 anos vivendo com/para escola, posso dizer que a escola pública é o espaço da minha vida.

Desenvolver com estudantes e professoras uma proposta de ensino-aprendizagem diferente daquela a que estávamos acostumados, a disciplinar, gerou possibilidades positivas, contudo que precisam ser constantemente construídas e repensadas.

As possibilidades foram tão positivas que, para concluirmos os nossos projetos em sala de aula, organizamos um café da manhã. Nós, professoras, e os estudantes da turma, parecido com o “lanchão” realizado todas as terças na sala dos professores no CMPCB. A turma foi de uma organização surpreendente. O café da manhã tinha de tudo um pouco, desde frutas variadas, pães, café, leite, queijos, presunto, geleia e muito carinho. Foi um momento de guardar para sempre, eles descontraídos, tirando fotos, cantando e tomando o café da

manhã. São momentos valiosos de alegria na escola que, diversas vezes, não estão escritos e muito menos documentados. Momentos esses que criam laços entre todos ali presentes e amenizam a exclusão tão combatida por nós nos dois bimestres de trabalho transversal.

Não concluo! Carrego comigo! Porque é a minha prática da sala de aula que anda junto das dúvidas, contradições, questionamentos e reformulações. É uma construção profissional que se constrói e reconstrói a cada espaço-tempo, para mim, é um constante refazimento.

Nunca sozinha, sempre em companhia dos estudantes, que me instigaram e instigam, e das companheiras-professoras, as co-autoras do trabalho realizado na sala de aula, que me estenderam a mão e entenderam que a escola é lugar de compartilhar e de tentar, com ousadia e coragem, ultrapassar obstáculos e ir para *outra fase*.

REFERÊNCIAS:

A HISTÓRIA de Pedro.

A VIDA é bela. Direção de Roberto Benigni , Imagem Filmes, 1997. 116 min, DVD, son., legendado e dublado em português.

ALVES, Nilda. *O espaço escolar e suas marcas – o espaço como dimensão material do currículo*. Rio de Janeiro, DP&A editora, 1998.

ALVES, Nilda. GARCIA, Regina Leite. (Orgs) *O sentido da escola*. 4ª ed. RJ, DP&A, SEPE, 2004. (O sentido da escola)

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. 2ª ed. São Paulo, Pioneira/Thompson Learning, 2001.

AURÉLIO, Dicionário do. Disponível em <<http://www.dicionariodoaurelio.com/>> Acesso em: 07/10/2010.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. *Metodologias cooperativas para ensinar e aprender Geografia*. In: CALLAI, Helena Copetti. (Org). Educação Geográfica – reflexão e prática. Ijuí, RS, Ed. UNIJUÍ, 2011. (Ciências Sociais).

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 2ª ed. São Paulo, Duas cidades/Editora 34, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Apresentação dos temas transversais e ética*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BULLYING – provocações sem limites. Direção de Josetxo San Mateo, Espanha, 2009, (90 min.), DVD, son., cor., legendado.

CABEZUDO, Alícia. *Cidade educadora: uma proposta para os governos locais*. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto. CABEZUDO, Alícia. (Orgs). *Cidade Educadora – princípios e experiências*. São Paulo, Cortez/Instituto Paulo Freire, Buenos Aires, Ciudades Educadoras America Latina, 2004.

- CALLAI, Helena Copetti. *Estudar o lugar para compreender o mundo*. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org). *Ensino de Geografia – práticas e textualizações no cotidiano*. 7ª ed. Porto Alegre, Mediação, 2009.
- CASTELLAR, Sonia M. Vanzella. *Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar*. In: CASTELLAR, Sonia M. Vanzella. (Org). *Educação Geográfica e as teorias de aprendizagens*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.
- CASTELLAR, Sonia M. Vanzella; MORAES, Jerusa Vilhena de; SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. *Jogos e resolução de problemas para o entendimento do espaço geográfico no ensino de Geografia*. In: CALLAI, Helena Copetti. (Org). *Educação Geográfica – reflexão e prática*. Ijuí, RS, Ed. UNIJUÍ, 2011. (Ciências Sociais).
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. *Apreensão e compreensão do espaço geográfico*. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org). *Ensino de Geografia – práticas e textualizações no cotidiano*. 7ª ed. Porto Alegre, Mediação, 2009.
- CAVALCANTI, Lana. *Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia*. In: CASTELLAR, Sonia M. Vanzella. (Org). *Educação Geográfica e as teorias de aprendizagens*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 04/04/2010.
- _____. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 15ª ed. Campinas, SP, Papirus, 2010a (Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- _____. *A Geografia escolar e a cidade – ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. 3ª ed. Campinas, SP, Papirus, 2010b (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- _____. *A Geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea*. In: TONINI, Ivaine Mª et al. (Orgs). *O ensino da Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre, UFRGS, 2011a.
- _____. *Jovens escolares e suas práticas escolares cotidianas*. In: CALLAI, Helena Copetti. (Org). *Educação Geográfica – reflexão e prática*. Ijuí, RS, Ed. UNIJUÍ, 2011b. (Ciências Sociais).
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. 8ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.
- _____; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano. Morar, cozinhar*. 4ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.
- COUTO, Marcos A. Campos. *A construção de conceitos científicos e escolares: caminhos para a organização da educação geográfica*. Tese doutorado. USP/FFLCH/Geografia. 2005.
- CUNHA, Antônio, G. da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Nova Fronteira, 1981.
- DANELLI, Sonia Cunha de Souza. (Ed). *Projeto Araribá: geografia*. 2ª ed. São Paulo, Moderna, 2007.
- DARDEL, Eric. *O Homem e a Terra – natureza da realidade geográfica*. São Paulo, Perspectiva, 2011.
- DEU A louca na chapeuzinho. Direção Told Edwards, Tony Leech e Cory Edwards. EUA, 2005, DVD, son., cor., legendado.

- ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. *A pesquisa como eixo de formação docente*. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges.(Orgs) Professora pesquisadora uma práxis em construção. Rio de Janeiro, RJ, DP&A editora, SEPE, 2002.
- EZPELLETA, Justa; Elsie ROCKWELL. *Pesquisa Participante*. 2ª ed. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1989.
- FÉNELON, François de Salignac de La Mothe-Fénelon. Biografias. Brasil escola. Disponível em:<<http://www.brasilecola.com/biografia/francois-de-salignac-de-la-mothe-fenelon.htm>> Acesso em: 07/05/2012.
- FREINET, Célestin. *Para uma escola do povo*. Lisboa: Editora Presença, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. RJ, Paz e Terra, 1987.
- _____. *Extensão ou comunicação?* 7ª ed. Col. O mundo hoje, v.24, RJ, Paz e Terra, 1993. Edição eletrônica. 65p. Disponível em:< <http://www.esnips.com/> > Acesso em: 07/03/2011.
- _____. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo, Paz e Terra, 1994.
- _____. *Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Olho d'água, 1998.
- _____. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. 16ª ed. Coleção leitura. São Paulo, Paz e Terra, 2000.
- GALLO, Silvio. *Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar*. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Orgs). O sentido da escola Coleção: O sentido da escola. 4ª ed. RJ: DP&A, 2004.
- GINZBURG, Carlo. “*Sinais: raízes de um paradigma indiciário*”. In: Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio*. 5ª ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- HOLANDA, Chico Buarque. *Meu refrão*, 1965. Disponível em: <<http://www.chicobuarque.com.br/construcao/index.html>>, Acesso em 09/04/2012.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens. O jogo como elemento da cultura*. 5ª ed. São Paulo, Perspectiva, 2004.
- JOSGRILBERG, Fabio B. *Cotidiano e invenção – Os espaços de Michel de Certeau*. Escrituras, SP, 2005.
- LACOSTE, Yves. *A Geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação. nº 19, p.20-28, jan/abr, 2002.
- _____. *Tecnologia do Eu e Educação*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). O sujeito da educação – estudos foucaultianos. 2ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.
- LISBOA, Laura T. Lobosco. *História e memória do Castelo Branco*, [S.l.] [2004?]. 1 CD-ROM.
- MASI, Domenico De. *Conexão Roberto D'Ávila*. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=wxvPBKuvagc>>. Acesso em: 14/04/2011.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2ª ed. 1ª reimpressão.SP, Boitempo editorial, agosto de 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). *Pesquisa Social – teoria, método e criatividade*. 19ª ed. Petrópolis/RJ, Vozes, 2001

- MOLNAR, Ferenc. *Os meninos da rua Paulo*. RJ, Ediouro, 1967.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Lamparina, 2008.
- MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem significativa – a teoria de David Ausubel*. 2ª ed. 2006 - 1ª reimpressão 2009. São Paulo, Centauro, 2009.
- MOREIRA, Ruy. *A Geografia serve para desvendar máscaras sociais*. In: Geografia: teoria e crítica. O saber posto em questão. Petrópolis, RJ, Vozes, 1982.
- _____. *O círculo e a espiral – a crise paradigmática do mundo moderno*. RJ, Obra aberta, 1993.
- _____. *Pensar e ser em Geografia – ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. São Paulo, Contexto, 2010.
- MORIN, Edgar. *Os Sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ª ed. São Paulo, Cortez; Brasília, DF, UNESCO, 2000.
- _____. *Ciência com Consciência*. 5ª ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.
- _____. *A religação dos saberes – o desafio do século XXI*. 5ª ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2005.
- _____. *O método 3 – o conhecimento do conhecimento*. 4ª ed. Porto Alegre, Sulina, 2008.
- NEFFA, Elza; RITTO, Antônio C. *Percepção transdisciplinar – uma construção coletiva*. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2010.
- OLIVA, Jaime Tadeu. *Ensino de Geografia: um retardo desnecessário*. In: CARLOS, Ana F. Alessandri. (Org) A geografia na sala de aula. São Paulo, Contexto, 1999. (Col. Repensando o ensino).
- OLIVEIRA, Inês de Oliveira. *Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar*. 26ª Reunião da ANPED, de 05 a 08 de 2003. 19p. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/tpgt12.htm>>. Acesso em: 15/04/2012.
- OLIVEIRA, Inês de Oliveira; SGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano & Educação*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2008. Col. Temas & Educação.
- BORGES, Lô; BRANT, Fernando. *Paisagem na janela*. 1972. Disponível em: <<http://www.loborges.com/blog/?cat=4>> Acesso em: 16/04/2012.
- PEREIRA, Eugenio Tadeu. *O brincar e a adolescência*. In: CARVALHO, Alysso. SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. (Orgs). Adolescência. Belo Horizonte, Editora UFMG, Proex-UFMG, 2009. (Infância e Adolescência).
- PESSOA, Fernando. *Cancioneiro. Quando as crianças brincam*, 1933.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. RJ, Forense Universitária, 24ª Ed revista, 2007.
- PORTO GONÇALVES, Carlos Walter. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. SP, Contexto, 1989.
- QUEM QUER ser um milionário? Direção Danny Boyle e Loveleen Tandan, Reino Unido, (120 min.), DVD, son., cor., legendado, 2008.
- REGO, Nelson. *Geração de ambiências – três conceitos articuladores*. Terra Livre, São Paulo, Ano 18, nº 19, p. 199-212, jul./dez. 2002.
- ROSA, João Guimarães. *Grandes sertões: veredas*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2006.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE São Gonçalo (RJ). Secretaria Municipal de Infra-estrutura, Urbanismo e Meio-ambiente, SEMIURME. *Mapa de Rodovias*. São Gonçalo, 2005. 1 mapa, color. Escala 1:110.000.
- SANTOS, Akiko. *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido*. Revista Brasileira de Educação. V.13, nº 37, Jan./Abr, 2008. 12p. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/07.pdf>> Acesso em: 12/04/2011.

- SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum – a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. V.1. São Paulo, Cortez, 2000.
- _____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo, Cortez, 2006.
- SANTOS, Edméa. *Palestra concedida na UERJ* (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, 13/10/10.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6ª ed., RJ, Record, 2001.
- _____. *A natureza do espaço*. São Paulo, EDUSP, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª ed. rev. Campinas, SP, Autores Associados, 2010. (Coleção memória da educação)
- RIO DE JANEIRO (Estado) Secretaria de Saúde. Disponível em <<http://www.saude.rj.gov.br/imprensa-noticias/11800-relatorio-de-casos-de-dengue-semana-17-2012>>, em 07/05/2012.
- SEIXAS, Raul. *Metamorfose ambulante*, Philips/Universal Music, 1973. Disponível em <http://raulsseixas.wordpress.com/> Em 09/04/2012.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23ª ed. SP, Cortez, 2007.
- SMOLKA, Ana Luiza B. *A memória e questão: uma perspectiva histórico cultural*. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Junho/2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a08v2171.pdf>> Acesso em 06/06/2010.
- SNYDERS, Georges. *Alunos felizes. Reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. São Paulo, Paz e Terra, 1993.
- TAVARES, Maria Tereza Goudard. *Os pequenos e a cidade: o papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã*. Tese de doutorado, UFRJ/Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Faculdade de Educação, 2003.
- TUAN, Yi-fu. *Topofilia – um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo, DIFEL, 1980.
- TUFANO, Douglas. *Curiosidades da língua portuguesa*. Disponível em <http://www.douglastufano.com.br/curiosidades_7.html> Acesso em 12/10/2011.
- TURA, Maria de Lourdes Rangel. *A observação do cotidiano escolar*. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita A. Teixeira. (Orgs). *Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. RJ, DP&A, 2003.
- VARGAS, Isabel C. S. *Bullying! O que significa?* Disponível em <http://meuartigo.brasilecola.com/sociologia/bullying-que-significa.htm> Em 06/04/12.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2009.
- _____. *A Formação social da mente*. 7ª edição, 4ª tiragem. São Paulo, Martins Fontes, 2010.
- YUKA, Marcelo. O Rappa. *A minha alma (a paz que eu não quero ter)*, Warner Music, 2001. Disponível em <http://www.orappa.com.br/discografia/instinto-coletivo.html> Em 09/04/2012.

APÊNDICE A – Termos de consentimento

Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ)
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto de Pesquisa: Ensinando e Aprendendo Geografia no cotidiano de uma escola pública: pistas para uma aprendizagem através do lúdico

Informações sobre o projeto: Ana Lucia Chalita, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, unidade São Gonçalo, vem requerer autorização para divulgação do nome real da professora que participou da pesquisa na turma 904/2011, no Colégio Municipal Presidente Castello Branco. Informo a ciência das condições e deliberações impostas pelos regulamentos do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade e do CNS na Resolução 196/96 – Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo seres humanos. Por isso mesmo, o objetivo foi realizar uma observação participante em conjunto com a professora Ana Lídia Torres Xavier. Por fim, informo, também, que pretendo atuar na área de educação e que as informações coletadas serão utilizadas com finalidade, exclusivamente, científica, de pesquisa, ensino e extensão.

Utilização do nome real: Os resultados desta pesquisa, quando divulgados, mencionarão a sua identidade, através do seu nome real, conforme acordado ao longo da pesquisa. Os dados coletados não serão divulgados em nenhuma emissora de TV, rádio ou propaganda de qualquer natureza. Serão dados de pesquisa, ensino e extensão.

CONSENTIMENTO: Declaro ter sido, suficientemente, informada sobre o estudo acima citado e obtido esclarecimentos da pesquisadora. Ficaram claros os propósitos da pesquisa e os procedimentos a serem realizados. Entendo, também, que estou cedendo voluntária e gratuitamente os dados e imagens provenientes deste estudo, bem como a utilização do meu nome real, que poderão ser explorados, analisados e divulgados, a qualquer tempo, pela pesquisadora e, nada tenho a reclamar a respeito no presente e no futuro.

Nome da voluntária: ANA LÍDIA TORRES XAVIER..... Idade: 43...

Assinatura: Ana Lídia Torres Xavier.....

End.: Rua Ari Parreiras - 434 - Quadra G - Casa 24.....

Venda das Pedras - Itaboraí - RJ.....

RG: 07.955403-2..... Órgão emissor: FFP.....

Nome da pesquisadora: Ana Lucia Chalita.....

Assinatura da pesquisadora: Ana Lucia Chalita.....

Data: São Gonçalo, 17 de Abril..... de 2012.

“Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua S. Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, Maracanã, RJ, tel.: 21 – 2569.3490”.

Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ)
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto de Pesquisa: Ensinando e Aprendendo Geografia no cotidiano de uma escola pública: pistas para uma aprendizagem através do lúdico

Informações sobre o projeto: Ana Lucia Chalita, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, unidade São Gonçalo, vem requerer autorização para divulgação do nome real da professora que participou da pesquisa na turma 904/2011, no Colégio Municipal Presidente Castello Branco. Informo a ciência das condições e deliberações impostas pelos regulamentos do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade e do CNS na Resolução 196/96 – Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo seres humanos. Por isso mesmo, o objetivo foi realizar uma observação participante em conjunto com a professora Márcia Cristina Martins Outeiral. Por fim, informo, também, que pretendo atuar na área de educação e que as informações coletadas serão utilizadas com finalidade, exclusivamente, científica, de pesquisa, ensino e extensão.

Utilização do nome real: Os resultados desta pesquisa, quando divulgados, mencionarão a sua identidade, através do seu nome real, conforme acordado ao longo da pesquisa. Os dados coletados não serão divulgados em nenhuma emissora de TV, rádio ou propaganda de qualquer natureza. Serão dados de pesquisa, ensino e extensão.

CONSENTIMENTO: Declaro ter sido, suficientemente, informada sobre o estudo acima citado e obtido esclarecimentos da pesquisadora. Ficaram claros os propósitos da pesquisa e os procedimentos a serem realizados. Entendo, também, que estou cedendo voluntária e gratuitamente os dados e imagens provenientes deste estudo, bem como a utilização do meu nome real, que poderão ser explorados, analisados e divulgados, a qualquer tempo, pela pesquisadora e, nada tenho a reclamar a respeito no presente e no futuro.

Nome da voluntária: *Márcia Cristina M. Outeiral* de *50* anos
Assinatura: *Márcia Cristina Martins Outeiral*
End.: *Rua Imaculada Conceição, 200*
Porto da Pedra São Gonçalo
RG: *053819272* Órgão emissor: *IFP*
Nome da pesquisadora: *Ana Lucia Chalita*
Assinatura da pesquisadora: *Ana Lucia Chalita*
Data: São Gonçalo, *14* de *abril* de 2012.

“Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua S. Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, Maracanã, RJ, tel.: 21 – 2569.3490”.

Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ)
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto de Pesquisa: Ensinando e Aprendendo Geografia no cotidiano de uma escola pública: pistas para uma aprendizagem através do lúdico

Informações sobre o projeto: Ana Lucia Chalita, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, unidade São Gonçalo, vem requerer autorização para divulgação do nome real da professora que participou da pesquisa na turma 904/2011, no Colégio Municipal Presidente Castello Branco. Informo a ciência das condições e deliberações impostas pelos regulamentos do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade e do CNS na Resolução 196/96 – Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo seres humanos. Por isso mesmo, o objetivo foi realizar uma observação participante em conjunto com a professora Maria Alice Veiga e Souza. Por fim, informo, também, que pretendo atuar na área de educação e que as informações coletadas serão utilizadas com finalidade, exclusivamente, científica, de pesquisa, ensino e extensão.

Utilização do nome real: Os resultados desta pesquisa, quando divulgados, mencionarão a sua identidade, através do seu nome real, conforme acordado ao longo da pesquisa. Os dados coletados não serão divulgados em nenhuma emissora de TV, rádio ou propaganda de qualquer natureza. Serão dados de pesquisa, ensino e extensão.

CONSENTIMENTO: Declaro ter sido, suficientemente, informada sobre o estudo acima citado e obtido esclarecimentos da pesquisadora. Ficaram claros os propósitos da pesquisa e os procedimentos a serem realizados. Entendo, também, que estou cedendo voluntária e gratuitamente os dados e imagens provenientes deste estudo, bem como a utilização do meu nome real, que poderão ser explorados, analisados e divulgados, a qualquer tempo, pela pesquisadora e, nada tenho a reclamar a respeito no presente e no futuro.

Nome da voluntária: MARIA ALICE VEIGA E SOUZA Idade: 52

Assinatura: Maria Alice Veiga e Souza

End.: Av. Roberto Silveira, 408 502A

RG: 047 11633-0 Órgão emissor: IFP

Nome da pesquisadora: Ana Lucia Chalita

Assinatura da pesquisadora: Ana Lucia Chalita

Data: São Gonçalo, 16 de Abri de 2012.

“Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua S. Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, Maracanã, RJ, tel.: 21 – 2569.3490”.

Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ)
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto de Pesquisa: Ensinando e Aprendendo Geografia no cotidiano de uma escola pública: pistas para uma aprendizagem através do lúdico

Informações sobre o projeto: Ana Lucia Chalita, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, unidade São Gonçalo, vem requerer autorização para divulgação do nome real da professora que participou da pesquisa na turma 904/2011, no Colégio Municipal Presidente Castello Branco. Informo a ciência das condições e deliberações impostas pelos regulamentos do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade e do CNS na Resolução 196/96 – Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo seres humanos. Por isso mesmo, o objetivo foi realizar uma observação participante em conjunto com a professora Rosana Carvalho Poller. Por fim, informo, também, que pretendo atuar na área de educação e que as informações coletadas serão utilizadas com finalidade, exclusivamente, científica, de pesquisa, ensino e extensão.

Utilização do nome real: Os resultados desta pesquisa, quando divulgados, mencionarão a sua identidade, através do seu nome real, conforme acordado ao longo da pesquisa. Os dados coletados não serão divulgados em nenhuma emissora de TV, rádio ou propaganda de qualquer natureza. Serão dados de pesquisa, ensino e extensão.

CONSENTIMENTO: Declaro ter sido, suficientemente, informada sobre o estudo acima citado e obtido esclarecimentos da pesquisadora. Ficaram claros os propósitos da pesquisa e os procedimentos a serem realizados. Entendo, também, que estou cedendo voluntária e gratuitamente os dados e imagens provenientes deste estudo, bem como a utilização do meu nome real, que poderão ser explorados, analisados e divulgados, a qualquer tempo, pela pesquisadora e, nada tenho a reclamar a respeito no presente e no futuro.

Nome da voluntária: Rosana Carvalho Poller Idade: 51 anos

Assinatura: Rosana Carvalho Poller

End.: Rua Irmã Benedita 61/703 S.S. Domingos

Niterói - RJ

RG: 04.723.438-0 Órgão emissor: SEMOP - RJ


Nome da pesquisadora: Ana Lucia Chalita

Assinatura da pesquisadora: Ana Lucia Chalita

Data: São Gonçalo, 17 de Abril de 2012.

“Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua S. Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, Maracanã, RJ, tel.: 21 – 2569.3490”.

APÊNDICE B – Avaliação do 1º bimestre


Colégio Municipal Presidente Castelo Branco Valor 7,0
Matéria: Geografia **Prof.: Ana Chalita** **9º ano**
Nome:.....Nº.....Turma: Data:.....

OBS: Faça somente com caneta preta ou azul. Leia todas as questões com atenção. Não rasure.
Assunto: Fronteiras e territórios.
Avaliação do 1º bimestre

I-Assinale com um (x) a única alternativa correta:

1) Muitas nações do mundo constituem minorias nacionais, pois habitam territórios controlados por outros povos, como é o caso dos curdos e dos bascos. Além da identidade cultural, assinale outro aspecto necessário para que essas nações constituam um Estado soberano:

a) () É preciso que modifiquem sua identidade histórico-cultural.
b) () É importante que estabeleçam uma relação de domínio sobre outras nações.
c) () É preciso que estabeleçam soberania sobre o território onde vivem.
d) () É necessário adaptar a sua cultural nativa à dominante.

2) Qual dos lugares abaixo não é um Estado-nação?

a) () Curdistão c) () Canadá
b) () Brasil d) () Austrália.

3) Qual é a opção que melhor retrata o termo Estado-nação?

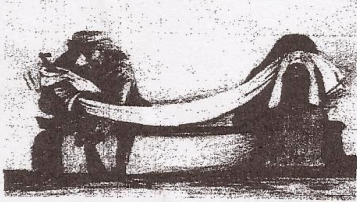
a) () Limite territorial entre um país e outro, mas sem autonomia.
b) () Grupo de pessoas com representação cultural e com língua própria, que vivem em determinado lugar.
c) () É a representação de um país com leis próprias, governo, povo e reconhecimento de soberania internacional.
d) () É uma linha imaginária que separa um lugar do outro, mas também pode ser um mar, um rio, assim como um marco construído.

4) Além das características somáticas¹, que outro aspecto melhor identifica os povos no mundo?

a) () A língua b) () A cor da pele
b) () A economia c) () A vegetação do seu país.

5) Observe a imagem e reflita sobre a opção que melhor a retrata:

a) () A mulher está cansada de ver a guerra e por isto cobre o rosto.
b) () O homem é o marido dessa mulher e ele foi para a guerra.
c) () A mulher chora por todos aqueles que perdeu nos conflitos no Oriente Médio.



alternativa d →

¹ Que diz respeito a pessoa desde o seu nascimento.

d) A mulher está com sono e está descansando um pouco.

6) Qual é a lei máxima do Brasil?

a) O Código Civil Brasileiro

c) O Código Penal Brasileiro

b) A Constituição Federal Brasileira

d) O Estatuto do Servidor Público Municipal

7) São Gonçalo tem um extensão territorial total de 251,3 Km² e limita-se:

Norte e ao Leste: Município de Itaboraí / Sudeste : Município de Maricá / Sul : Município de Niterói / Oeste : Baía de Guanabara.

O texto anterior trata de quê?

a) Das fronteiras do município de São Gonçalo

b) Das direções que se devem seguir.

c) Das características físicas do município.

d) Sobre a economia do município.

8) A imagem ao lado retrata um acontecimento em Nova Iorque/EUA

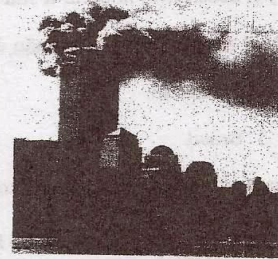
em setembro de 2001. Que evento a imagem retrata?

a) Um ato violento contra um prédio.

b) A ação de guerrilheiros atingindo um quartel general.

c) A ação de terroristas em âmbito internacional.

d) Um avião que perdeu a rota e atingiu o prédio sem maiores consequências.



9) A dinâmica populacional no mundo é intensa, como no caso da migração de refugiados do Afeganistão. Qual é o fator principal que ocasiona essa migração?

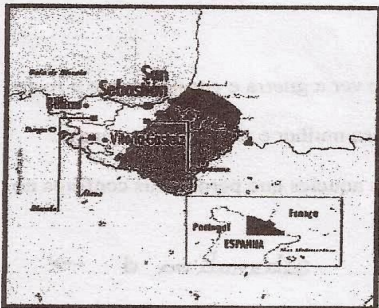
a) Esse movimento migratório ocorre principalmente pela enchentes constantes no território Afegão.

b) Esse movimento migratório é devido principalmente pelos tremores de terras que assolam o país.

c) Esse movimento migratório ocorre principalmente pelas guerras tribais no território Afegão.

d) Esse movimento migratório é devido ao excesso de empresas industriais tomando a área rural.

10) O mapa abaixo destaca que lugar na Europa que anseia pelo separatismo?



a) É a Caxemira.

b) É a Irlanda do Norte.

c) É a Chechênia.

d) É o País Basco.

II – Coloque (V) para verdadeiro e (F) para falso, justificando o falso:

a) () A nação para um povo reflete como a sociedade se organiza politicamente.

R:.....

b) () Genocídio é o extermínio sistemático de um grupo humano por motivações nacionalistas, étnicas ou religiosas.

R:.....

c) () O Ato Institucional nº 5 (AI5) forneceu os direitos civis e políticos a toda a população brasileira que estava sem esses direitos há muito tempo.

R:.....

d) () O território é composto pela faixa de terra, pelo espaço aéreo e pelo mar territorial.


R:.....

“O outro tem todo o direito de construir sua consciência em liberdade, sempre que seus atos não impeçam que os demais desfrutem da mesma liberdade.” (Clifford Geertz)

APÊNDICE C – Avaliação do 2º bimestre da estudante L.

foia!

3,8
4,0



Colégio Municipal Presidente Castelo Branco

Matéria: Geografia Prof.: Ana Chalita 9º ano
 Nome: N°: Turma: 904 Data: 18/08/11

OBS: Faça somente com caneta preta ou azul. Leia todas as questões com atenção. Não rasure.
Avaliação do 2º bimestre

1) Leia as reportagens e marque com um (X) a resposta correta :
“Recentemente, três jogadores brasileiros foram vítimas de preconceito racial.
 Em uma semana, três jogadores brasileiros sofreram atos de racismo mundo a fora. Roberto Carlos foi hostilizado por torcedores na Rússia. Neymar foi vítima de racismo na Inglaterra (Grã-Bretanha), durante jogo da seleção. Marcelo, do Real Madrid, foi outro brasileiro que sofreu com preconceito. Na Espanha, foi chamado de “macaco” por torcedores rivais”.
 Publicado em 02/04/2011 às 13h10.
 Fonte: <http://esportes.r7.com/futebol/noticias/atos-de-racismo-preocupam-o-futebol-veja-video-20110402.html>

“No cemitério militar de Haguenau, na França, as sepulturas de soldados muçulmanos amanheceram pichadas com símbolos nazistas. Algo semelhante aconteceu com um muro em Castro Urdiales, na Espanha; neste caso, o alvo foram os imigrantes africanos.”
 (DANELLI, 2007)

0,5 - Por que muitas vezes esse tipo de reação racista contra os imigrantes tem apoio da população local na Europa?
 a) () Porque a população de imigrantes só aceita trabalhar em locais mais qualificados e com altos salários.
 b) (X) Porque a população local defende a manutenção da identidade nacional e teme a perda de seus empregos.
 c) () Porque a população local sempre impõem a sua identidade a todos que ali estão.
 d) () Porque a população internacional rever sempre a possibilidade de viver em igualdade.

2) Vamos contextualizar com matemática.
 O gráfico ao lado representa diferentes tipos de discriminação no Brasil.
 a) Qual é a discriminação mais sentida e o valor respectivo?
 R: Discriminação econômica 25,3
 b) Qual é a que declara que sofreu menos discriminação e o seu valor respectivo?
 R: Discriminação de necessidades especiais 95,1
 c) Qual é o valor total das pessoas que sofrem e assim declararam discriminação?
 R: 20% (sem base de erro de 8%)

JÁ SOFREU ALGUM TIPO DE DISCRIMINAÇÃO ?

Por outros motivos	22,4	762
Por ser portador de necessidades especiais	22,8	951
Por causa da idade	13,5	791
Localidade de origem	14	684
Por causa do local de origem	13	773
Discriminação religiosa	1,7	944
Por ser homossexual	1,7	845
Discriminação de gênero (ou por ser mulher ou por ser homem)	1,4	854
Discriminação étnica, racial ou de cor	1,8	726
Discriminação econômica	1,5	726

Fonte: MEC/Inep

4) Vamos contextualizar com Língua portuguesa:
 Hoje presenciamos diferentes tipos de intolerâncias seguidas de atitudes violentas. Como que a música retrata a questão? Faça uma interpretação tendo como orientação o que você estudou contextualizando com o tema Europa:
Minha Alma

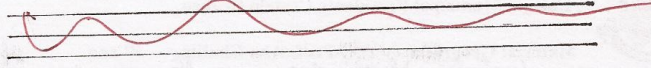
(A Paz Que Eu Não Quero)
 O Rappa Composição: Marcelo Yuka

A minha alma tá armada e apontada
 Para cara do sossego!
 Pois paz sem voz, paz sem voz
 Não é paz, é medo!
 As vezes eu falo com a vida,
 As vezes é ela quem diz:
 "Qual a paz que eu não quero conservar,
 Prá tentar ser feliz?"

Mas também trazem a dúvida
 Se é você que tá nessa prisão
 (...)
 É pela paz que eu não quero seguir
 É pela paz que eu não quero seguir admitindo.

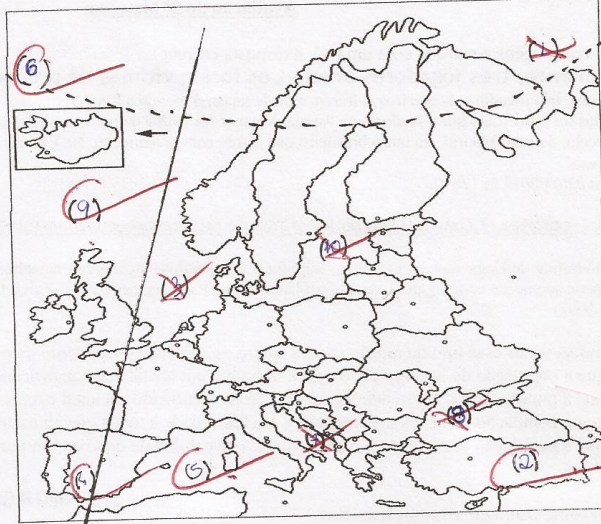
0,5
 R: Está dizendo que ele está fazendo um apelo para ter paz, e que ele vive em um condomínio fechado p/ que a discriminação fique só fora mas a sanção é que ele está se isolando do mundo porque o medo tem a conta.

As grades do condomínio são pra trazer proteção



5) Localize, no mapa, escrevendo dentro dos parênteses os números nos devidos lugares o que se pede:

- 1- Mar do Norte
- 2- Ásia
- 3- Mar Báltico
- 4- Meridiano de Greenwich
- 5- Mar Mediterrâneo
- 6- Círculo Polar Ártico
- 7- Mar Negro
- 8- Mar Adriático
- 9- Oceano Atlântico
- 10- Mar de Barents



6) Leia a tirinha, reflita, depois marque com um (x) a alternativa correta, o n° 6.1 e em seguida desenvolva o n° 6.2:

NÍQUEL NÁUSEA - Fernando Gonsales



O fato de ser "diferente", para alguns grupos sociais pode se tornar um grave problema. Estes podem sofrer discriminação ou mesmo perseguições que, tristemente, podem resultar em morte.

A) O nome dado à não aceitação ou aversão a pessoas e coisas que são estrangeiras é:

- a) fascismo
- b) etnocentrismo
- c) xenofobia
- d) nazismo

B) Apresente um exemplo de algum grupo social que, pelo fato de ser julgado "diferente", sofra algum tipo de perseguição política, religiosa ou étnica. Dê também o local ou região onde esse grupo se encontra.

05
O filme "Bullying" que é baseado no livro da escola e perseguido por um grupo de sua classe e no final das contas acaba morrendo. Com isso a pessoa pode se tornar um psicopata como o cara que entrou na escola e matou os alunos, e ele usou um psicopata por que os seus "colegas" o zombavam pela sua aparência.

APÊNDICE D – Avaliação do 2º bimestre da estudante T.K.

Colégio Municipal Presidente Castelo Branco
 Matéria: Geografia Prof.: Ana Chalita 9º ano
 Nome: Nº: Turma: 904 Data: 18/08/11

OBS: Faça somente com caneta preta ou azul. Leia todas as questões com atenção. Não rasure.
Avaliação do 2º bimestre

1) Leia as reportagens e marque com um (X) a resposta correta :
“Recentemente, três jogadores brasileiros foram vítimas de preconceito racial.
 Em uma semana, três jogadores brasileiros sofreram atos de racismo mundo a fora: Roberto Carlos foi hostilizado por torcedores na Rússia, Neymar, foi vítima de racismo na Inglaterra (Grã-Bretanha), durante jogo da seleção, Marcelo, do Real Madrid, foi outrô brasileiro que sofreu com preconceito. Na Espanha, foi chamado de “macaco” por torcedores rivais”.
 Publicado em 02/04/2011 às 13h10.
 Fonte: <http://esportes.r7.com/futebol/noticias/atos-de-racismo-preocupam-o-futebol-veja-video-20110402.html>

“No cemitério militar de I Algo semelhante aconteceu (DANELLI 2007)

- Por que muitas vezes As grades do condomínio São prá trazer proteção

a) () Porque a popula
 b) (X) Porque a popula
 c) () Porque a popula
 d) (X) Porque a popula

2) Vamos contextualizar O gráfico ao lado i de discriminação r a) Qual é a discer valor respecti R: *em... de... de...*
 b) Qual é a que c discriminação R: *em... de...*
 c) Qual é o valor sofrem e assir discriminação R:

4) Vamos contextualizar portuguesa: Hoje presenciamos dif intolerâncias segui Como que a música ret interpretação tendo cor estudou contextualizan *Minha Alma*

(A Paz Que Eu Não Quer O Rappa Composição: M

A minha alma tá armada Para cara do sossego! Pois paz sem voz, paz ser Não é paz, é medo! As vezes eu falo com a vi As vezes é ela quem diz: "Qual a paz que eu não q Prá tentar ser feliz?"

5) Localize, no mapa, escrevendo dentro dos parênteses os números nos devidos lugares o que se pede:

1- Mar do Norte
 2- Ásia
 3- Mar Báltico
 4- Meridiano de Greenwich
 5- Mar Mediterrâneo
 6- Círculo Polar Ártico
 7- Mar Negro
 8- Mar Adriático
 9- Oceano Atlântico
 10- Mar de Barents

6) Leia a tirinha, reflita, depois marque com um (x) a alternativa correta, o nº 6.1 e em seguida desenvolva o nº 6.2:

NÍQUEL NÁUSEA - Fernando Gonsales

O ARLINDO ADORA SER DIFERENTE!
 ELE USA ARGOLA NA ORELHA!

A) O nome dado à não aceitação ou aversão a pessoas e coisas que são estrangeiras é: (0,5)

a) fascismo
 b) (X) etnocentrismo
 c) xenofobia
 d) nazismo

B) Apresente um exemplo de algum grupo social que, pelo fato de ser julgado "diferente", sofra algum tipo de perseguição política, religiosa ou étnica. Dê também o local ou região onde esse grupo se encontra. (0,5)
Os nativos que vivem no Rio de Janeiro são perseguidos em outros países e os estrangeiros também tem muita morte de estrangeiros no Rio de Janeiro

06
4/10
A

tem muito racismo eles não sabem se defender e acata como os outros faz

06

X
O

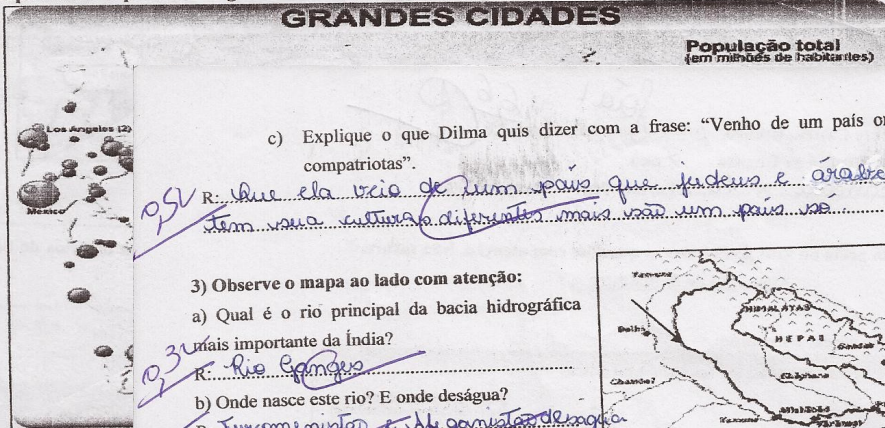
APÊNDICE E – Avaliação do 3º bimestre da estudante L.

Colégio Municipal Presidente Castelo Branco *foia!* Valor 7,0 *6,6 P*
 Matéria: Geografia Prof.: Ana Chalita 9º ano
 Nome: N.º Turma: 904 Data: 30/09/11

OBS: Faça somente com caneta preta ou azul. Leia todas as questões com atenção. Não rasure.
Avaliação do 3º bimestre

I – Reflita e responda:

1) O mapa abaixo representa as grandes cidades no mundo:



c) Explique o que Dilma quis dizer com a frase: “Venho de um país onde árabes e judeus são compatriotas”.

0,5V R: que ela veio de um país que judeus e árabes são unidos, tem sua cultura diferente, mas são um país.

3) Observe o mapa ao lado com atenção:

a) Qual é o rio principal da bacia hidrográfica mais importante da Índia?

0,3V R: Rio Ganges

b) Onde nasce este rio? E onde deságua?

0,3V R: nasce nas montanhas Himalaias no Paquistão e Bangladesh.

c) Qual é a importância deste rio para os indianos?

0,5V R: é a base para tomar banho lavar roupa e outros.

d) Quais são os problemas que este rio enfrenta do percurso até a foz? (Cite no mínimo dois problemas)

0,2V R: lixo e detritos.

e) Desses problemas que você citou na questão anterior, você citaria algum semelhante com os problemas dos rios de São Gonçalo? Qual?

0,3V R: sim, o lixo e o esgoto.

a) Do que trata o m...

R: República

b) Quais são as cida...

R: Tequis...

c) Em qual continen...

R: América...

2) Leia com atençã
Em discurso, I

A presidente Dilma
 em membro pleno d
 Nações Unidas). “C
 clara a posição do B
 dos palestinos à ON
 duradoura no Orient
 segurança.

“Venho de um país
 da assembleia.

<http://www1.folha.uol.com>

‘Compatriotas: pessoas d

a) Sobre e

() Sudeste asi

b) Por qu

0,5V R: Por que ela é das Nações...

4) Leia o fragmento da revista Nova Escola. Edição especial
 Era uma vez, vol.4, p.34. “Ponto de vista sobre o campo de batalha”

“Subúrbio, periferia, o inferno da cidade, onde pessoas vivem no mais baixo nível da cidadania, ta ligado? Não bastasse isso, vivem amontoadas em barracos sem qualquer condição básica de higiene, o córrego a céu aberto, a água escassa, a energia é puxada por extensões malfeitas e sem proteção (os famosos gatos).

Entra ano e sai ano e o sistema na favela continua o mesmo, claro, com algumas adaptações. Alguns conseguem edificar uma casa, outros perdem a sua na enxurrada, poucos progredem, muitos regredem. Estamos no lixo, (...)”

Responda:

a) Explique qual é a relação que você pode identificar entre a reportagem e o filme “Quem quer ser um milionário?”:

0,5V R: Pense as polícias, mas não em favelas, crianças trabalhando, mas não outras trabalhando no tráfico.

b) O que você identificou na questão anterior, você identificaria no município de São Gonçalo? Quais elementos?

0,5V R: Sim, todos em um exemplo e filme de Deus.

c) Você pode perceber algum tipo de segregação aí identificada? (X) sim ou () não

0,5V Quais? a) (X) econômica

b) (X) social

c) (X) espacial

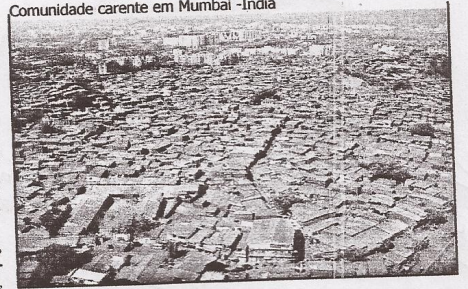
II- Marque com um (x) a única resposta certa:

1) “Todos os anos, entre os meses de maio e outubro, a pluviosidade (chuvas) no Sul e no Sudeste da Ásia aumenta sensivelmente, tendo seu ápice nos meses de verão (no hemisfério norte). Já entre os meses de novembro a abril, a vazão dos rios diminui, ocorrendo um período de estiagem.”

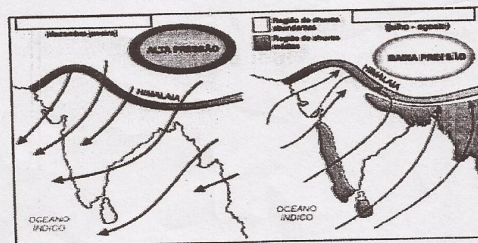
O texto refere-se:

2,0V

Comunidade carente em Mumbai - Índia



- a) As consequências do El Niño
- b) Aos efeitos do tsunami
- c) Ao movimento das monções
- d) Ao movimento das placas tectônicas.



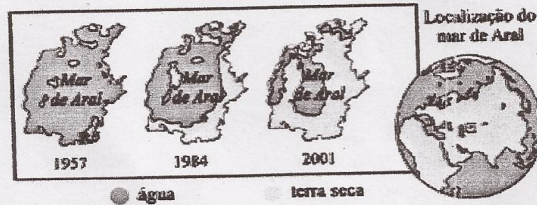
2) A Índia é denominada de “tigela cheia”, há milênios constitui a fonte básica de nutrição dos povos asiáticos desse produto, de onde cerca de 28% da produção mundial provém da Ásia, na maioria dos países desenvolve-se em pequenas propriedades rurais, com mão-de-obra familiar, por meio de técnicas tradicionais intensivas. Qual é o produto citado?

- a) É a carne de boi
- b) É o arroz
- c) Criação de ovelhas
- d) É o feijão

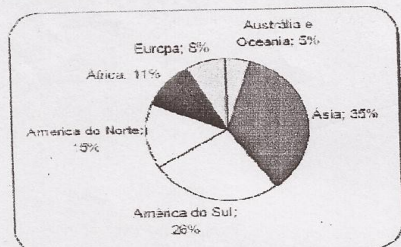
3) O declínio do mar de Aral (Robin Clarke e Jannet King – O Atlas da água, 2005. Adaptado). Desde 1957, o mar de Aral, localizado entre o Cazaquistão e Uzbequistão, teve uma redução de 50% de área e de mais de 66% de seu volume, em boa parte por causa do desvio dos seus rios, Amu Darya e Syr Darya para prover: (fonte: <http://geoconceicao.blogspot.com/>)

- a) A indústria pesada
- b) O setor terciário
- c) A zona urbana
- d) A irrigação de lavouras

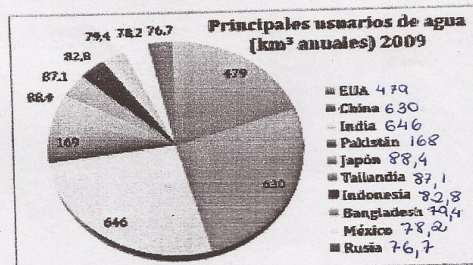
O DECLÍNIO DO MAR DE ARAL



4) A água doce potável no planeta está sendo um problema, nos próximos anos a tendência só irá aumentar as necessidades desse bem essencial à vida, tanto aqui em São Gonçalo/América como na Índia/Ásia. Os nossos cuidados com a água são os piores possíveis.



Principais reservas de água doce do planeta. <http://trabalhoserrano.blogspot.com/2011/09/graficos-e-estatisticas-do-consumo-de.html>



Fuente: Informe sobre el desarrollo de los recursos hídricos en el mundo el agua en un mundo en cambio. UNESCO, 2009

- a) Os Estados Unidos são os maiores consumidores de água do planeta, mas não detêm as maiores reservas.
- b) Dos dez maiores usuários de água do planeta, oito estão localizados na Ásia, que detêm as principais reservas de água potável.
- c) A América do Norte somando com a Europa têm as maiores reservas de água doce do planeta.
- d) Os maiores consumidores de água estão na América.


良好的测试! (Mandarin – Chinês)

अच्छापरीक्षण! (Hindi)
 良いテスト! (Japonês)
 جيد اختبار! (Árabe)

좋은테스트! (Coreano)

Хороший тест! (Russo)
 Boa prova!


APÊNDICE F – Avaliação do 3º bimestre da estudante G.



Colégio Municipal Presidente Castelo Branco
Matéria: Geografia **Prof.: Ana Chalita** **9º ano**
Nome: _____ **Turma: 904** **Data: 30/09/11**

Valor 7,0

1,6




OBS: Faça somente com caneta preta ou azul. Leia todas as questões com atenção. Não rasure.

Avaliação do 3º bimestre

I – Reflita e responda:

1) O mapa abaixo representa as grandes cidades do mundo:



- Do que trata o mapa?
 R: Das grandes cidades do mundo
- Quais são as cidades na Ásia com os maiores números de habitantes (cite no mínimo quatro)?
 R: Tóquio, Pequim, Nova Délhi, Jacarta
- Em qual continente está localizada a maior parte da população mundial?
 R: Ásia

2) Leia com atenção o fragmento da reportagem abaixo:

Em discurso, Dilma defende a adesão do Estado palestino à ONU^{21/09/2011-11h26}

A presidente Dilma Rousseff afirmou nesta quarta-feira que "chegou a hora" de um Estado palestino se converter em membro pleno das Nações Unidas, ao inaugurar a 66ª sessão da Assembleia Geral da ONU (Organização das Nações Unidas). "Chegou o momento de ter representada a Palestina a pleno título", afirmou Dilma, deixando clara a posição do Brasil em meio a intensas negociações para evitar uma crise diplomática pelo pedido de adesão dos palestinos à ONU. Segundo a presidente, o reconhecimento do Estado palestino ajudará a obter uma "paz duradoura no Oriente Médio" e "apenas uma Palestina livre e soberana" poderá atender aos pedidos de Israel por segurança.

"Venho de um país onde árabes e judeus são compatriotas!", completou. Ouviram-se aplausos na sala de reunião da assembleia.

<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/978522-em-discurso-dilma-defende-a-adesao-do-estado-palestino-a-onu.shtml>

¹Compatriotas: pessoas do mesmo país, ou pátria.

- Sobre qual região da Ásia fala o texto?
 a) Sudeste asiático Oriente Médio Extremo Oriente Sul da Ásia
- Por que a presidente Dilma defendeu a Palestina?
 R: Porque ela poderá ajudar com pedidos de Israel por segurança.

c) Explique o que Dilma quis dizer com a frase: "Venho de um país onde árabes e judeus são compatriotas".

R: *que os dois são compatriotas e a ONU a fazer o que ela quiser*

3) Observe o mapa ao lado com atenção:

a) Qual é o rio principal da bacia hidrográfica mais importante da Índia?

R: *Ganges*

b) Onde nasce este rio? E onde deságua?

R: *nasce no Himalaia e deságua no Oceano Índico*

c) Qual é a importância deste rio para os indianos?

R: *é sagrado*



d) Quais são os problemas?

R: *Poluição*

e) Desses problemas, qual é o mais grave? Qual?

R: *Poluição*

4) Leia o fragmento:

Era uma vez, batalha "Subúrbio, por viverem no mal bastasse isso, condição básica escassa, a encapoteção (os filhos entram e saem claro, com alguma coisa, o progresso, m

Responda:

a) Explique

R: *o texto é sobre a vida no subúrbio*

b) O que você entende?

R: *o texto é sobre a vida no subúrbio*

c) Você pode explicar?

R: *o texto é sobre a vida no subúrbio*

d) Quais são os problemas?

R: *o texto é sobre a vida no subúrbio*

II- Marque

1) "Todos os rios são sensíveis"

Responda:

a) Explique

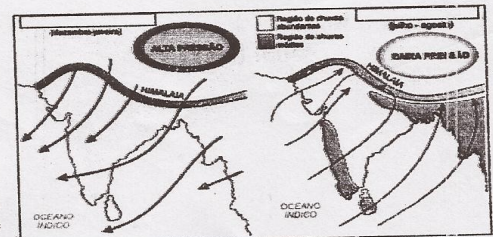
R: *o texto é sobre a vida no subúrbio*

- a) As consequências do El Niño
- b) Aos efeitos do tsunami
- c) Ao movimento das monções
- d) Ao movimento das placas tectônicas.

2) A Índia é denominada de "tigela cheia", há milênios constitui a fonte básica de nutrição dos povos asiáticos desse produto, de onde cerca de 28% da produção mundial provém da Índia, na maioria dos países desenvolve-se em pequenas propriedades rurais, com mão-de-obra familiar, por meio de técnicas tradicionais intensivas. Qual é o produto citado?

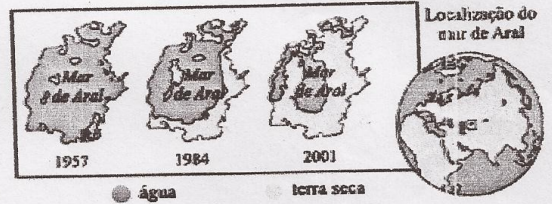
- a) É a carne de boi
- b) É o arroz
- c) Criação de ovelhas
- d) É o feijão

3) O declínio do mar de Aral (Robin Clarke e Jannet King – O Atlas da água, 2005. Adaptado). Desde 1957, o mar de Aral, localizado entre o Cazaquistão e Uzbequistão, teve uma redução de 50% de área e de mais de 66% de seu volume, em boa parte por causa do desvio dos seus rios, Amu Darya e Syr Darya para prover: (fonte: <http://geoconceicao.blogspot.com/>)

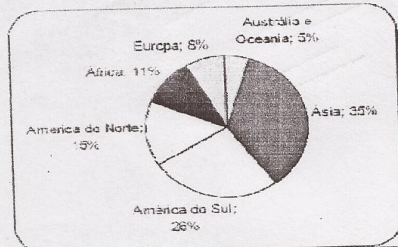


- a) A indústria pesada
- b) O setor terciário
- c) A zona urbana
- d) A irrigação de lavouras

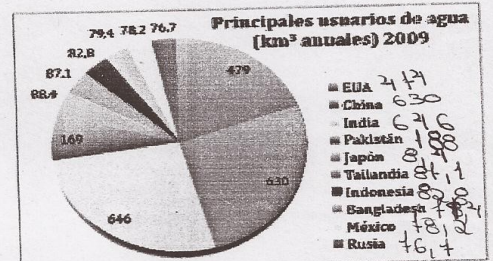
O DECLÍNIO DO MAR DE ARAL



4) A água doce potável no planeta está sendo um problema, nos próximos anos a tendência só irá aumentar as necessidades desse bem essencial à vida, tanto aqui em São Gonçalo/América como na Índia/Ásia. Os nossos cuidados com a água são os piores possíveis.



Principais reservas de água doce do planeta. <http://trabalhoserrano.blogspot.com/2011/09/graficos-e-estatisticas-do-consumo-de.html>



Fuente: Informe sobre el desarrollo de los recursos hídricos en el mundo el agua en un mundo en cambio UNESCO, 2009

- a) Os Estados Unidos são os maiores consumidores de água do planeta, mas não detêm as maiores reservas.
- b) Dos dez maiores usuários de água do planeta, oito estão localizados na Ásia, que detêm as principais reservas de água potável.
- c) A América do Norte somando com a Europa têm as maiores reservas de água doce do planeta.
- d) Os maiores consumidores de água estão na América.

良好的测试! (Mandarin - Chinês)

좋은테스트! (Coreano)

अच्छापरीक्षण! (Hindi)

Хороший тест! (Russo)

良いテスト! (Japonês)

Boa prova!

جيد اختبار! (Árabe)

APÊNDICE G - Jogo da velha – 9º ano

1	2	3
4	5	6
7	8	9

Perguntas:

Jogo da Velha – Ásia

- 1- Qual é o rio indiano que tem grande importância religiosa, econômica e social para o seu povo?
R: Rio Ganges
- 2- Como se chama a cordilheira na Ásia que é formada pelo deslocamento das placas tectônicas do sul (oceano Índico) para o continente?
R: Cordilheira do Himalaia
- 3- Qual é o grão mais importante para a alimentação do povo asiático e que dá o nome de “tigela cheia” à planície do rio Ganges?
R: É o arroz.
- 4- Em qual região da Ásia estão localizados, Israel e a Palestina?
R: No Oriente Médio.
- 5- Quais são os países asiáticos com maiores números de habitantes do planeta?
R: China e Índia
- 6- Como se chama o ponto (pico) mais elevado da Terra?
R: Monte Everest
- 7- Um dos piores desequilíbrios ecológicos provocados pelo ser humano ocorreu em qual mar asiático?
R: No mar de Aral
- 8- Qual é o nome que recebe as economias de Taiwan, Cingapura, Coreia do Sul e Hong Kong?
R: São os Tigres Asiáticos
- 9- Cite um problema ambiental que afeta os rios tanto da Ásia quanto de São Gonçalo?
R: Poluição de esgotos domésticos e industriais e lixo
- 10- Qual é a base da economia do Oriente Médio?
R: É o petróleo
- 11- Qual é o oceano que banha a costa leste da Ásia?
R: Oceano Pacífico
- 12- Qual é o oceano que banha o sul e o sudeste da Ásia?
R: Oceano Índico

13- Cite as linhas imaginárias que “atravessam” o continente asiático?

R: Equador, Trópico de Câncer e Círculo Polar Ártico

14- Cite as três maiores religiões que predominam na Ásia?

R: O Islamismo, Hinduísmo e o Budismo

- I. **A mãe de Pedro:** Eu não aguento mais esse menino! Raramente dorme em casa... Hoje acordou cedo, mal humorado... Não tomou café que preparei com tanto carinho e nem comeu seus biscoitos preferidos. Saiu apressado, esqueceu a blusa de frio que comprei no seu aniversário e nem sequer me deu bom dia...
- II. **A irmã de Pedro:** Nossa! Eu não via Pedro há três meses. Meu irmão é muito esquisito... mas eu gosto dele. A gente nunca sabe sobre seus gostos e atividades. Tenho dó da mamãe. Hoje Pedro nem falou bom dia pra ela quando saiu de casa!
- III. **O vizinho de Pedro:** Esse Pedro é excêntrico, esquisito, mal encarado. Nem me olhou quando entrei no elevador hoje pela manhã e parecia assustado, ansioso demais com alguma coisa. Nem respondeu ao meu cumprimento.
- IV. **O porteiro do prédio da mãe de Pedro:** Minha nossa! A mãe desse Pedro deve sofrer mesmo com ele. Nunca pára em casa, nas poucas vezes que aparece chega de madrugada... Hoje nem bom dia me disse quando saiu apressado. Sujeito estranho... muito estranho... Credo!
- V. **O taxista que conduziu Pedro:** O passageiro que levei ao Centro hoje cedo parecia doido. Gesticulava sem parar, fazia caras, bocas, trejeitos esquisitos. Será que era um bandido? Deu medo, nas poucas vezes que olhei pelo retrovisor. Boa coisa não deve ser. Nem pegou o troco!
- VI. **O colega de Pedro ao celular:** Nunca senti Pedro tão preocupado como hoje. Parece que seria o último dia de sua vida. Eu só liguei para convidá-lo para viajar nas próximas férias e o senti frio, lacônico, um tanto quanto preocupado. Simplesmente pediu-me para ligar semana que vem e desligou. Fomos criados juntos e Pedro nunca agiu assim!
- VII. **A namorada de Pedro:** Não aguento mais Pedro. Não liga para mim há quase um mês e não dá satisfação alguma. O que será que Pedro está aprontando? Proibiu-me de ir ao seu apartamento desde que começou nessa nova atividade.
- VIII. **A futura sogra de Pedro:** Cansei de falar para Helena que esse tal de Pedro não deve ser boa coisa. Sujeito mal encarado, desligado, mal educado. Nunca aparece... É de pouca conversa. Faz um ano que Helena o namora e eu nem sei o que ele faz ou sequer qual é a profissão dele.
- IX. **O colega de trabalho de Pedro:** Tô com vontade de matar Pedro. Vive sugando minhas ideias, não para de especular sobre os meus planos e quando o assunto é grana me deixa sempre na mão alegando que é dono e chefe dos negócios...
- X. **A faxineira de Pedro:** Pedro não dormiu em casa mais uma vez. Suas coisas estão bagunçadas demais e hoje cedo, quando chegou com uma linda garota, trancou-se no quarto e pediu para que não o incomodasse por nada no mundo. Repentinamente, enquanto limpava a cozinha, ouvi um tiro, corri e olhei pela fechadura do quarto e vi a moça morta, ensangüentada na cama. Desci correndo, larguei a porta aberta e chamei a polícia... Assassino, desgraçado!
- XI. **Os militares que prenderam Pedro:** Estou na polícia há 27 anos e nunca tinha atendido um caso tão estranho. A faxineira dum cara, num prédio do Centro, chamou a gente avisando sobre um assassinato. Quando chegamos a porta estava entreaberta e encontramos, num dos quartos, um sujeito bem vestido, dormindo com um revólver nas mãos. Ainda

sentimos um cheiro forte de pólvora no ambiente, mas não achamos corpo algum. Algemamos Pedro e o levamos à delegacia de homicídios.

XII. **Pedro – por ele próprio:** Hoje tive um dia horrível! Fiquei até a tarde no escritório da produtora, que funciona defronte o prédio onde mamãe mora, detalhando o roteiro da minha primeira produção cinematográfica. Sai sem dar sequer um beijo na mamãe e acabei esquecendo a blusa que ela me deu de presente. Vou ligar pra mamãe e pedir desculpas. Estava sem fome e nem saboreei os bolinhos gostosos que ela fez com carinho pra nós. Ainda bem que a maninha deve ter consolado a mamãe, coitada. Não tenho sido aquele filho exemplar desde que me formei. É muito corre-corre. Nem dá tempo de me dedicar aos amigos de infância. A vida profissional consome a gente nesses tempos tão conturbados e concorridos. Minha namorada Helena anda esquisita comigo. Cobra muito minha ausência e quando estamos juntos, nas poucas vezes que vou à casa dela, aquela chata da mãe dela vive perguntando quanto ganho, o que faço, como vivo, do que gosto, com quem ando... Ora bolas! Mulher esquisita. Eu namoro a filha dela e não lhe devo satisfações. Pelo menos por enquanto. O namoro esfriou depois que abracei a nova carreira e é bem provável que vamos terminar, principalmente porque Helena é muito ciumenta... Mas não sou só eu que ando atarefado e preocupado. Até o taxista que me levou ao novo apartamento estúdio que aluguei era mal encarado. Não parava de olhar-me pelo retrovisor. Achei até que poderia me assaltar. Passe rapidamente na agência de publicidade, encontrei meu sócio na portaria e, como ele não me cumprimentou, fiz que não o vi. Ele só pensa em grana e quer que eu o sustente antes do lançamento do filme. Solange, uma das moças que estamos testando para o filme, estava à minha espera. Fomos ao meu estúdio e encenamos várias vezes nossos papéis. Solange é convincente e levou até molho de tomate para simular o sangue depois do tiro de festim que disparei. Adormeci após nosso ensaio e fui surpreendido com dois policiais brutamontes me algemando com violência dizendo que eu havia matado uma linda mulher. Não ouviram as minhas explicações e sequer analisaram a arma, as munições de festim e a embalagem de molho de tomate ao lado do sofá. Só queriam saber, aos berros, onde estava o corpo da mulher que matei. Felizmente o delegado esclareceu tudo e me liberou. Vou demitir aquela faxineira doida que chamou a polícia e me fez passar por tudo isso. Ao menos uma coisa boa aconteceu hoje, o banco ligou dizendo que o financiamento do meu filme foi autorizado.

Autoria desconhecida.

ANEXO B – “A minha alma” (A paz que eu não quero ter) O Rappa

“A minha alma tá armada e apontada para a cara do sossego
Pois paz sem voz, paz sem voz, não é paz é medo.
Às vezes eu falo com a vida, às vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu não quero conservar para tentar ser feliz
As grades do condomínio são para trazer proteção
Mas também trazem a dúvida se é você que está nessa prisão
Me abrace e me dê um beijo, faça um filho comigo
Mas não me deixe sentar na poltrona no dia de domingo, domingo
Procurando novas drogas de aluguel nesse vídeo coagido
É pela paz que eu não quero seguir admitindo,
É pela paz que eu não quero, seguir
É pela paz que eu não quero, seguir
É pela paz que eu não quero, seguir
Admitindo.”

ANEXO C – POEMA ANTI-BULLYING

WE ALL BLEED RED...By Anthony Kisley

Maybe I can't write a sentence or one word at all,
 But does that mean you can push me against the wall?
 Maybe I can't read as good as the rest of the class,
 But does that mean you have to trip me as I walk past?
 Maybe I can't kick a ball as far as the best,
 But does that mean I stand out from the rest?
 Maybe I can't shout as loud as you can,
 But does that really make me any less of a man?
 Maybe I'm a different color, a different race,
 But does that give you the right to hit my face?
 Maybe my glasses make my face look round,
 But does that mean you have to throw them to the ground?
 Maybe I'm poor, and have no money,
 But does that mean you can mock me so your friends think you're funny?
 Maybe I wear clothes by Adidas or Nike,
 But does that give you the right to steal things I like?
 Maybe I'll never win, and I'll always lose,
 But could you leave me alone? Do I get to choose?
 Maybe you don't care if I'm alive or dead,
 But you won't be the one visiting a hospital bed.
 If there was only one thing that I wish would sink into your head,
 "We are all the same. We all bleed red..."

Versão:

Talvez eu não saiba escrever uma frase, ou mesmo uma palavra,
 Mas isso significa que você pode me pressionar contra a parede?
 Talvez eu não consiga ler tão bem quanto o restante da turma,
 Mas isso significa que você tem que de me fazer tropeçar quando eu estou passando?
 Talvez eu não consiga chutar a bola tão longe quanto o melhor jogador,
 Mas isso significa que sou diferente dos demais?
 Talvez não consiga gritar tão alto quanto você,
 Mas isso me torna menos homem?
 Talvez eu seja de uma outra cor, de raça diferente,
 Mas isso lhe dá o direito de me bater no rosto?
 Talvez meus óculos façam meu rosto parecer redondo,
 Mas isso quer dizer que você deve atirá-los no chão?
 Talvez eu seja pobre, e não tenha dinheiro algum,

Mas isso quer dizer que você pode me ridicularizar para que seus amigos o achem engraçado?

Talvez eu vista roupas Adidas ou Nike,

Mas isso lhe dá o direito de roubar as coisas de que gosto?

Talvez eu nunca venha a vencer, e seja sempre um perdedor,

Mas você pode me deixar em paz? Posso escolher?

Talvez você não se importe se estou vivo ou morto,

Mas você não irá visitar uma cama de hospital.

Se eu pudesse escolher uma única coisa para enfiar na sua cabeça seria isso:

“Somos todos iguais e todos sangramos vermelho...”

ANEXO D – Enigma de Einstein

Informações

1. Numa rua há cinco casas de cinco cores diferentes.
2. Em cada casa mora uma pessoa de uma diferente nacionalidade.
3. Essas cinco pessoas bebem bebidas diferentes, exercem diferentes profissões e têm um certo animal de estimação.
4. Nenhuma delas tem o mesmo animal, exerce a mesma profissão ou bebe a mesma bebida.

Algumas Dicas

- O inglês vive na casa vermelha.
- O sueco tem cachorros como animais de estimação.
- O dinamarquês bebe chá.
- A casa verde fica à esquerda da casa branca.
- O dono da casa verde bebe café.
- O médico cria pássaros.
- O dono da casa amarela é físico.
- O homem que vive na casa do centro bebe leite.
- O norueguês vive na primeira casa.
- O juiz vive ao lado do homem que tem gatos.
- O homem que cria cavalos vive ao lado do físico.
- O matemático bebe suco.
- O alemão é químico.
- O norueguês vive ao lado da casa azul.
- O juiz é vizinho do homem que bebe água.

A questão é:

Qual a nacionalidade do homem que tem um peixe como animal de estimação?

Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final, e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem. Não somos os mesmos, mas sabemos mais uns dos outros. E é por esse motivo que dizer adeus se torna complicado! Digamos então que nada se perderá. Pelo menos dentro da gente...

João Guimarães Rosa