

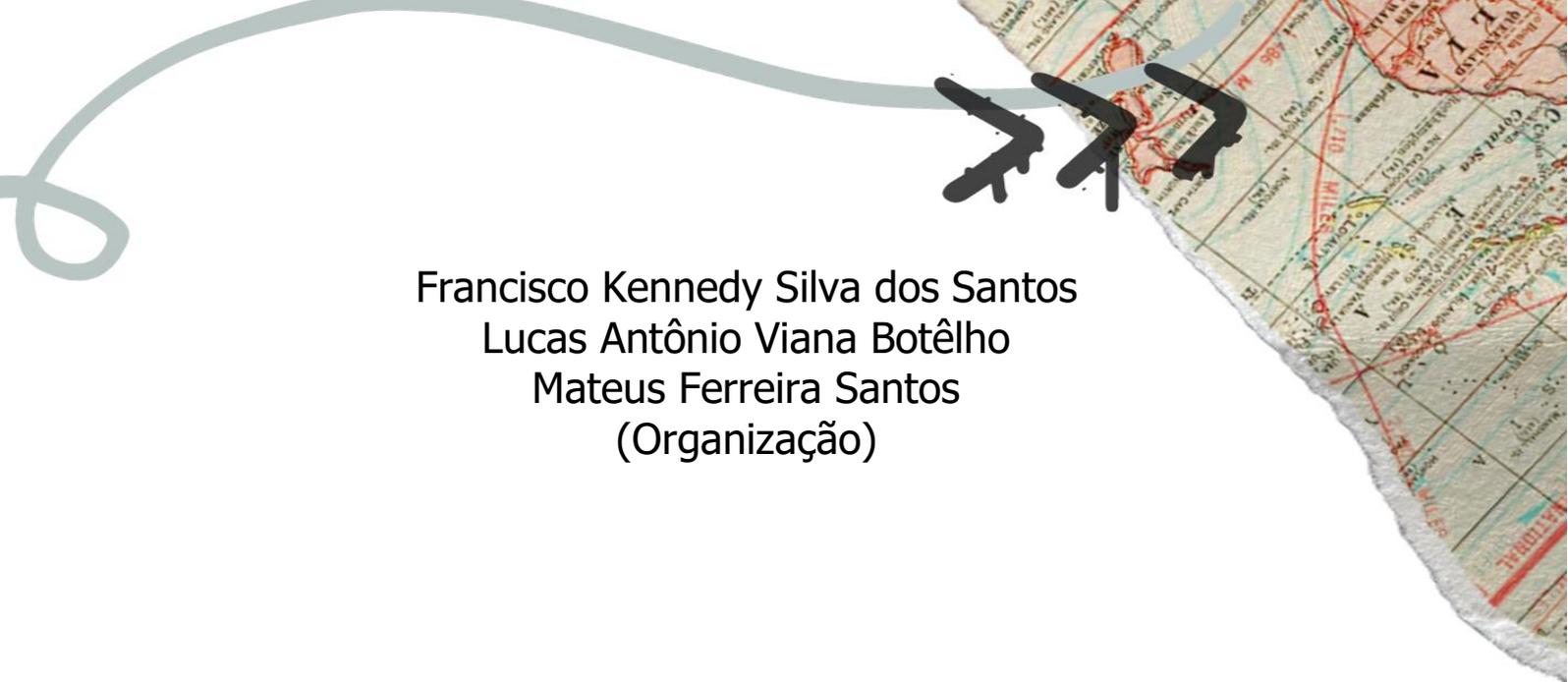
*Francisco Kennedy Silva dos Santos
Lucas Antônio Viana Botelho
Mateus Ferreira Santos
(Organização)*

GEOGRAFIA FIAS

QUE ENSINAM
E APROXIMAM

Edições

LEGER



Francisco Kennedy Silva dos Santos
Lucas Antônio Viana Botêlho
Mateus Ferreira Santos
(Organização)

GEOGRAFIAS QUE ENSINAM E APROXIMAM

1º edição

Edições LEGEP/UFPE

Recife
2024



Edições LEGEP/UFPE

Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente – LEGEP

Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH

Av. Prof. Moraes Rego, 1235 – 6º Andar, Sala 621/Cidade Universitária, Recife – PE.

CEP: 50670-901

Fone PABX: (81) 2126.8277

Site: www.ufpe.br/legep

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife – PE

CEP: 50670-901

Fone PABX: (81) 2126.8000

Site: www.ufpe.br/legep

Capa: Lucas Antônio Viana Botêlho

Idioma: Português

Revisão: Comissão Editorial

Comissão Editorial

Francisco Kennedy Silva dos Santos – UFPE

Priscylla Karoline de Menezes – UFPE

Alexandre Peixoto Faria Nogueira – UFMA

Juliana Nobrega de Almeida – UEPB

Laecio da Cunha Oliveira – UERN

Lucas Antônio Viana Bôtelho – UFPE

Mateus Ferreira dos Santos – UFPE

Coordenadoria de Processos Técnicos Catalogação da Publicação na Fonte
UFPE/Biblioteca Central

Geografias que ensinam e aproximam. (1.: 2024: Recife, PE).

Geografias que ensinam e aproximam / Francisco Kennedy Silva dos Santos, Lucas Antônio Viana Botêlho e Mateus Ferreira Santos (Organização). – Recife, PE: Edições LEGEP/UFPE, 2024.il.

87p.

1 PDF. (Livro Digital)

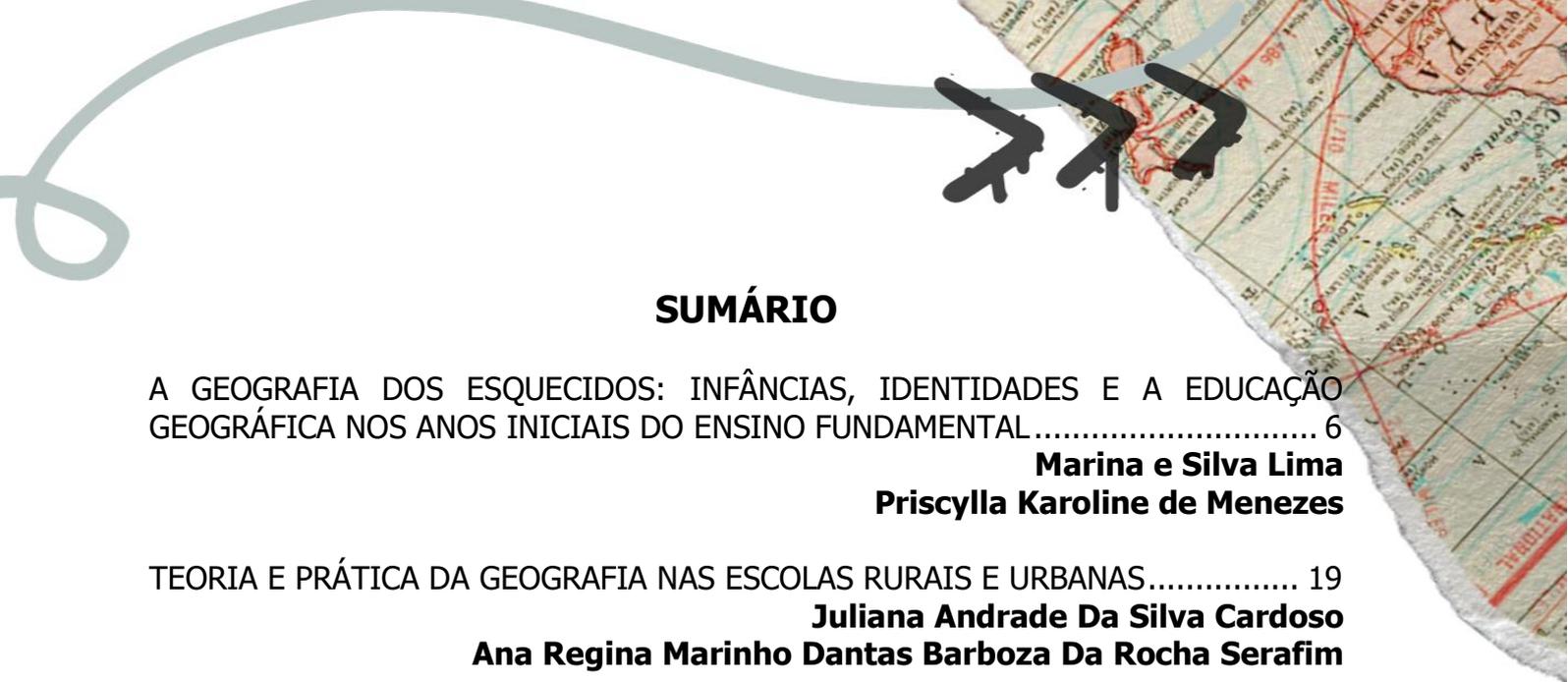
ISBN: 978-65-00-90733-9

Acesso: www.ufpe.br/legep/publicacoes

1.Educação. 2. Educação geográfica. 3. Geografia. 4. Ensino – Ensino de Geografia (2024: Recife, PE). Dos Santos, Francisco Kennedy Silva; Botêlho, Lucas Antônio Viana; Santos, Mateus Ferreira (Orgs.). II. Título.

CDU: 370
CDD 370.71

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO



SUMÁRIO

A GEOGRAFIA DOS ESQUECIDOS: INFÂNCIAS, IDENTIDADES E A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 6

Marina e Silva Lima
Priscylla Karoline de Menezes

TEORIA E PRÁTICA DA GEOGRAFIA NAS ESCOLAS RURAIS E URBANAS..... 19

Juliana Andrade Da Silva Cardoso
Ana Regina Marinho Dantas Barboza Da Rocha Serafim

ALÉM DAS PALAVRAS: O IMPACTO DOS RECURSOS VISUAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA 39

Ronaldo Antônio Ramos Filho
Lyssandra Karoliny França de Oliveira
Maria Eduarda Laurentino
Francisco Kennedy Silva dos Santos

CORPO-TERRITÓRIO: A PERFORMANCE COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DECOLONIAL..... 55

Telmo Alexandre do Monte Júnior
Jares Darah Yurema

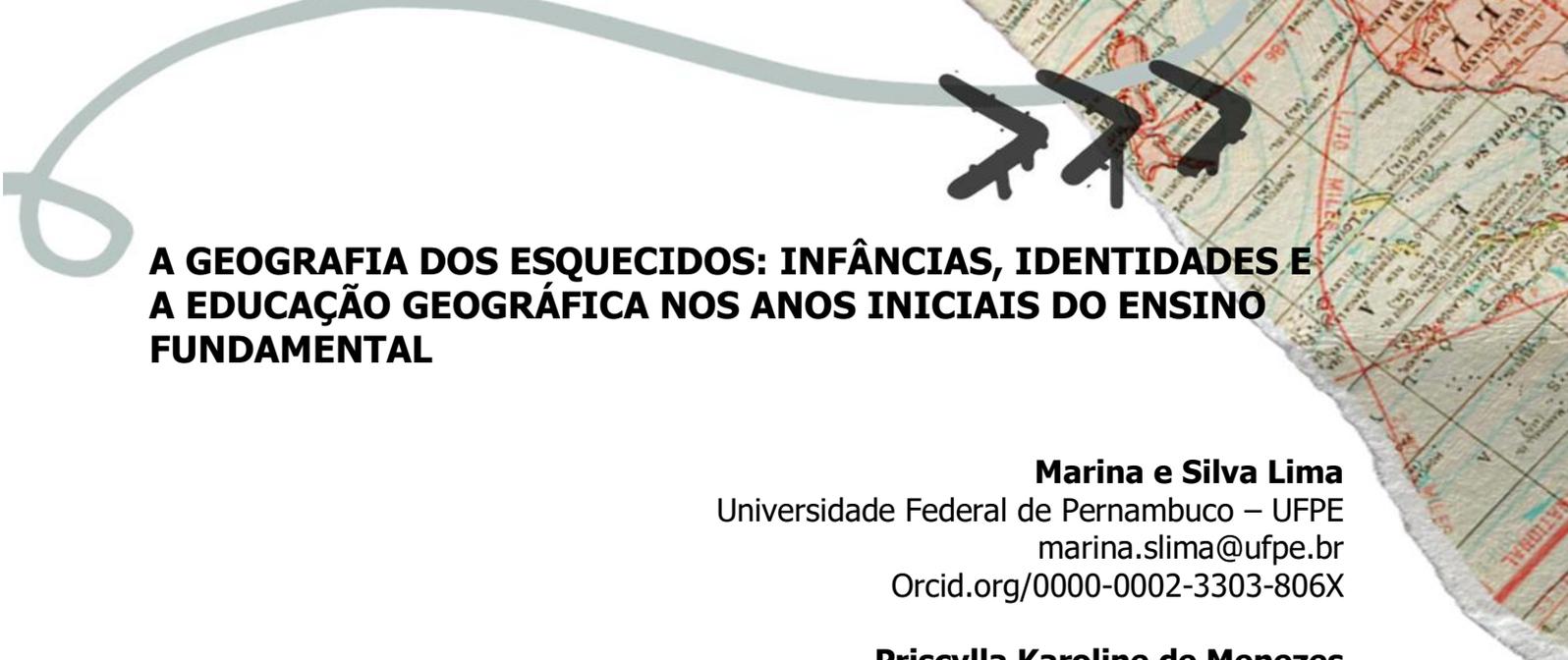
ENSINAR PELO APROXIMAR: O MULTILETRAMENTO DIGITAL PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA EM MOVIMENTO DE EXTENSÃO 72

Dafne Vitória da Silva Costa
Matheus Rivail Alves de Araújo Pereira
Tâmara Carla Gonçalves Bezerra
Francisco Kennedy Silva dos Santos



*"O mundo é formado não apenas pelo que já existe,
mas pelo que pode efetivamente existir".*

Milton Santos



A GEOGRAFIA DOS ESQUECIDOS: INFÂNCIAS, IDENTIDADES E A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marina e Silva Lima

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
marina.slima@ufpe.br
Orcid.org/0000-0002-3303-806X

Priscylla Karoline de Menezes

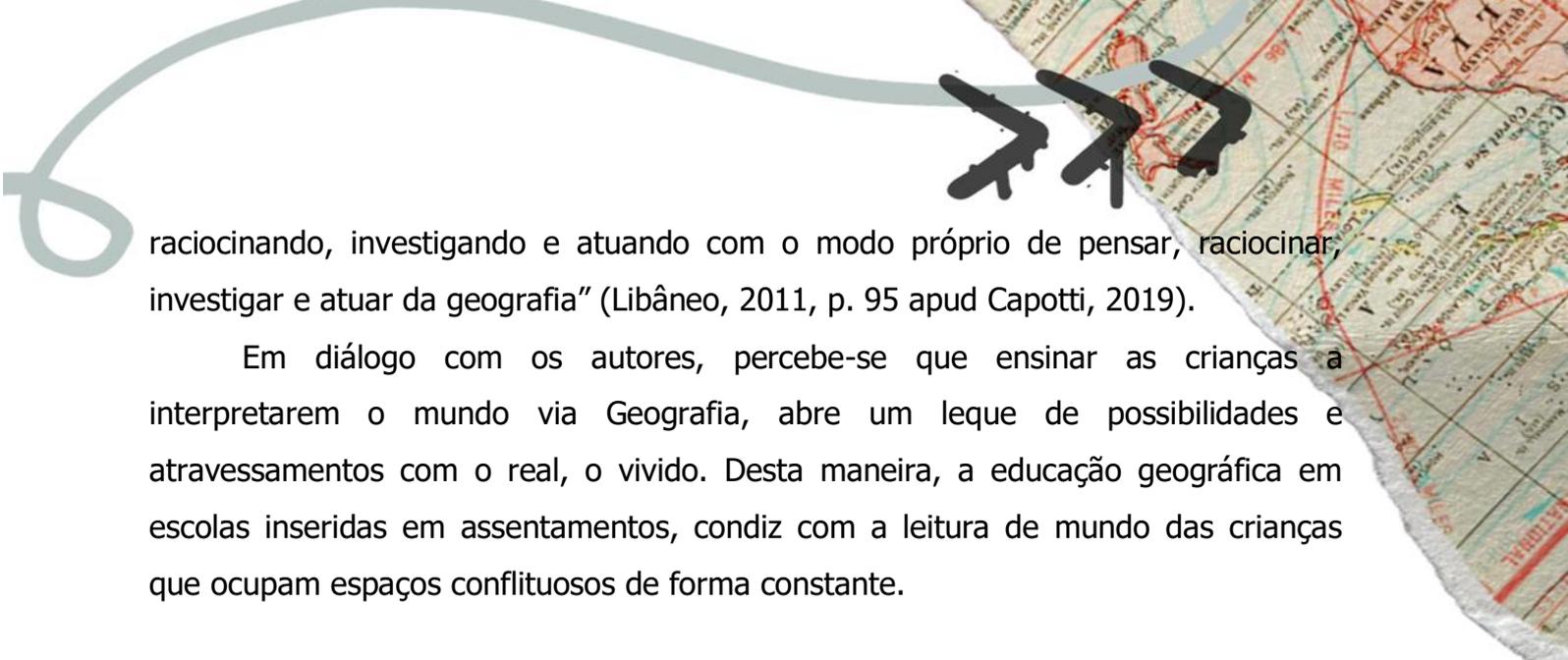
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
priscylla.menezes@ufpe.br
Orcid.org/0000-0001-6659-2799

MOVIMENTOS INICIAIS QUE APROXIMAM

Trilhando itinerários geográficos a partir da Geografia dos esquecidos, o presente artigo busca construir uma conversação teórica com autores que trabalham a educação geográfica pautada no lugar de vivência dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Arelado a isso, aqui percorre-se também um caminho da educação geográfica a partir de contextos de realidades situadas em espaços de resistência, refletindo sobre uma Geografia que incorpore o cotidiano de crianças que vivem em assentamentos no rural-urbano.

A Geografia como componente do currículo escolar, tem como objeto central de análise as diferentes objetivações que ocorrem nas relações que os homens estabelecem com a natureza, o espaço geográfico e suas categorias basilares. Assim, a partir do conhecer para pertencer (Toso, 2018), é possível versar uma educação geográfica ainda nos primeiros anos do ensino fundamental, com a finalidade de formar crianças capazes de compreender o espaço ao qual estão inseridas, aguçando o senso crítico perante as transformações decorrentes em seu espaço de vivência.

Para Callai (2001) a construção do raciocínio geográfico ampara-se na impressão de uma visão crítica de análise espacial não delegada no senso comum, mas trilhada a partir de um embasamento sistematicamente científico. Assim, a “boa pedagogia da geografia é aquela segundo a qual o aluno sai das aulas pensando,



raciocinando, investigando e atuando com o modo próprio de pensar, raciocinar, investigar e atuar da geografia” (Libâneo, 2011, p. 95 apud Capotti, 2019).

Em diálogo com os autores, percebe-se que ensinar as crianças a interpretar o mundo via Geografia, abre um leque de possibilidades e atravessamentos com o real, o vivido. Desta maneira, a educação geográfica em escolas inseridas em assentamentos, condiz com a leitura de mundo das crianças que ocupam espaços conflituosos de forma constante.

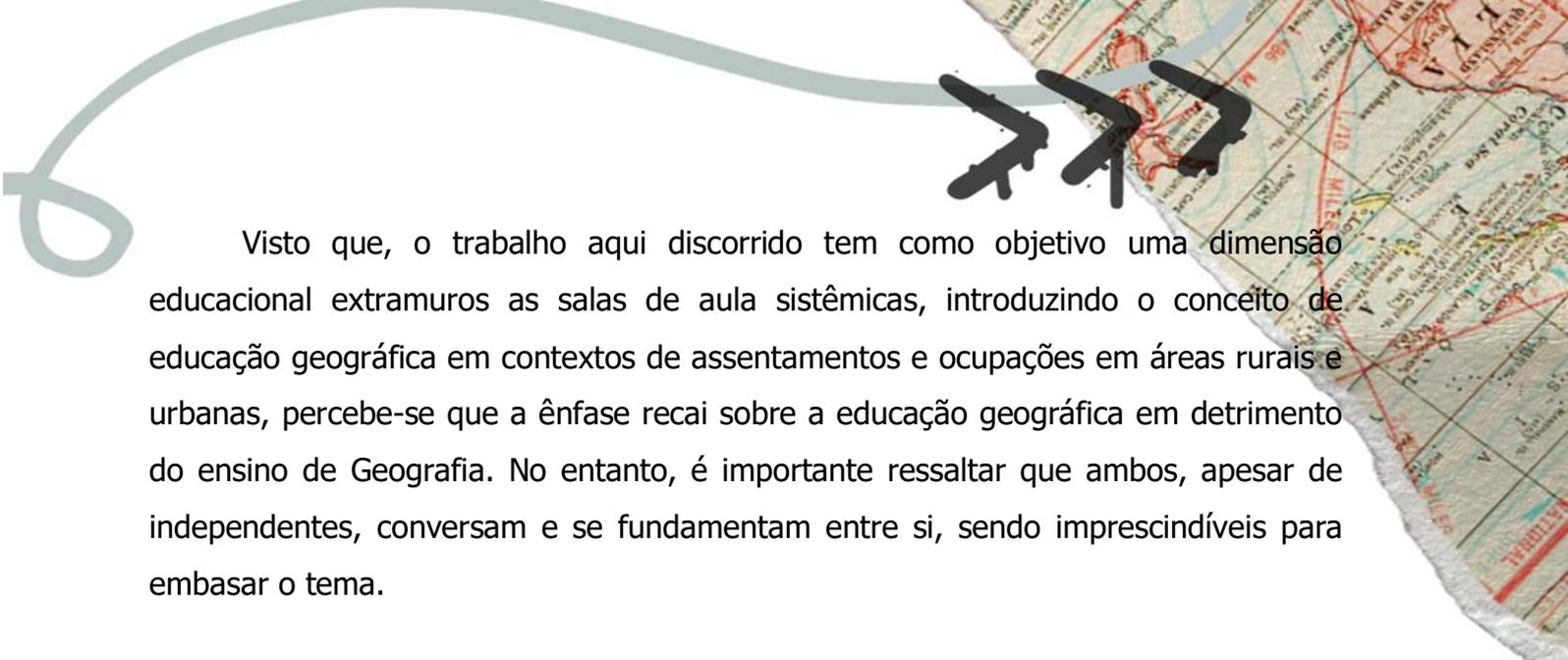
EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E ENSINO DE GEOGRAFIA COM SEUS ENCONTROS E DESENCONTROS

De acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), a ciência geográfica tem como estratégia de investigação, debruçar-se sobre os estudos da dinâmica social e suas diferentes formas de interação com a natureza, fundamentada em métodos, técnicas e processos. Sendo assim, começamos, no entanto, a fundamentar o que de fato é a educação geográfica e suas tessituras formativas mediante a isso.

A educação geográfica tem como meta a abordagem dos conteúdos da geografia nos processos do ensino e da aprendizagem oportunizando ao aluno acesso ao conhecimento de modo que o torne significativo para que assim possa elaborar o seu próprio pensamento e produzir o seu saber (Callai, 2018, p. 10).

A educação geográfica em sua relação de distinção e encontros com o ensino de Geografia, tem em seu bojo algumas diferenças. Apesar de muitas vezes serem utilizadas como sinônimas, a vertente pedagógica da ciência geográfica possui ramificações.

O ensino de Geografia possui um caráter sistêmico, integrado em um ambiente de educação formal e institucionalizada que contém fatores organizacionais respaldados pelos documentos que regem os parâmetros curriculares, instaurada no ambiente escolar. No caso da educação geográfica, tem-se uma abrangência maior, não necessariamente sistêmica ou a fim de alcançar determinada meta, tem-se uma educação voltada à necessidade dos indivíduos/comunidade, indo extramuro à escola e aos documentos que orientam a educação (Rego; Costella, 2019).



Visto que, o trabalho aqui discorrido tem como objetivo uma dimensão educacional extramuros as salas de aula sistêmicas, introduzindo o conceito de educação geográfica em contextos de assentamentos e ocupações em áreas rurais e urbanas, percebe-se que a ênfase recai sobre a educação geográfica em detrimento do ensino de Geografia. No entanto, é importante ressaltar que ambos, apesar de independentes, conversam e se fundamentam entre si, sendo imprescindíveis para embasar o tema.

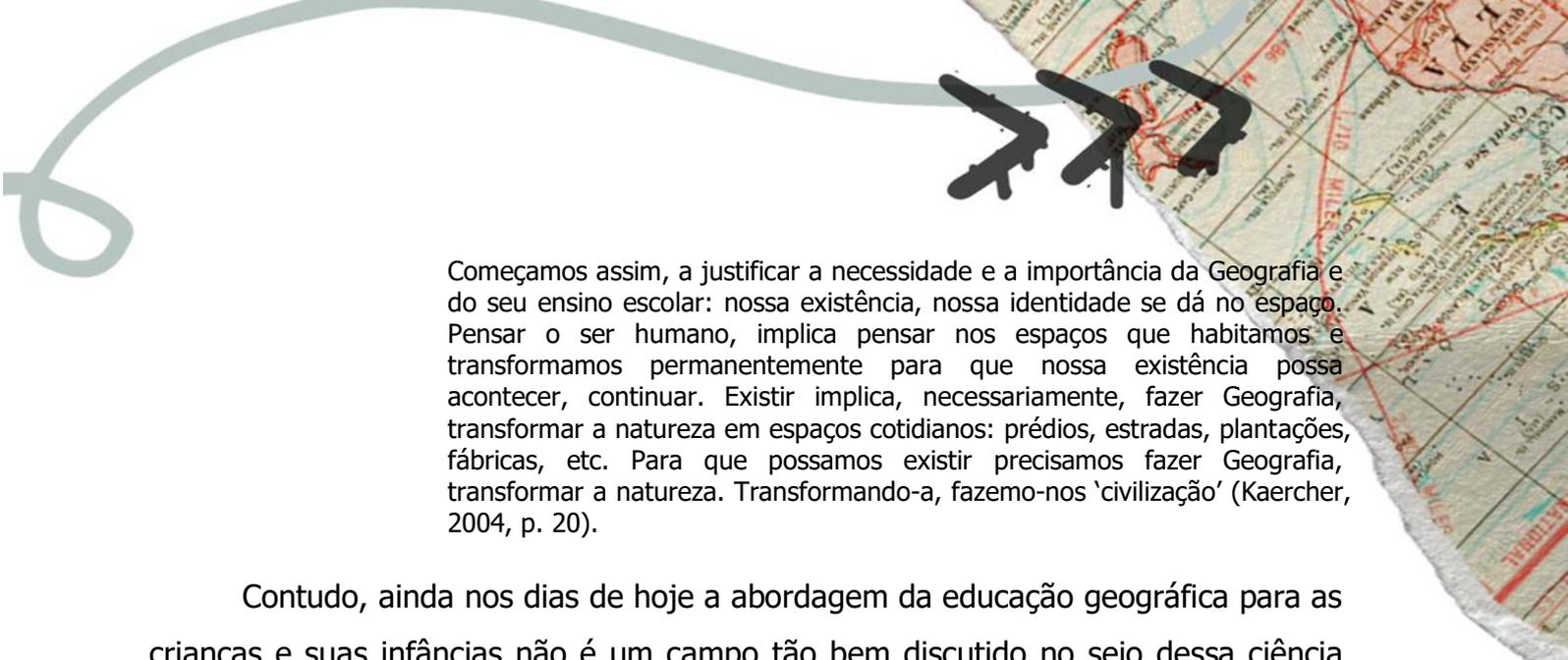
CAMINHOS DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NOS ANOS INICIAIS PARA UMA LEITURA DE MUNDO: CONHECER PARA PERTENCER

Lopes e Vasconcelos (2006, p. 110) conversam que “toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar”. Dito isso, é possível perceber que as infâncias partem de um lugar, carregam histórias, sentimentos e uma bagagem histórico-cultural que vai sendo construída a partir das vivências e relações das crianças com o meio. Assim, se integram também dos conflitos e contradições territoriais os quais estão alheios.

Dessa forma, Callai (2005) ao trazer uma escrita que imprime diversos porquês de se trabalhar a educação geográfica com as crianças nos anos iniciais, pauta principalmente que aprender a ler o mundo é algo essencial para se conhecer o espaço, o todo e o nosso lugar no mundo.

A leitura de mundo sob o viés geográfico, é muito além de uma tessitura designada em mapas, vincula-se com o conhecimento das construções que movem a natureza, transitam e compõem o espaço geográfico, atrelados aos fatores socioculturais e político-econômico. É nesse viés o qual é traduzido a relevância de se estar trazendo uma disciplina que muitas vezes é esquecida nas primeiras séries do ensino fundamental, objetivando que as crianças raciocinem os atravessamentos entre viver e pensar o espaço e suas espacialidades.

Kaercher (2004) por sua vez aborda principalmente que para a construção identitária do indivíduo a Geografia é indispensável para o ser-pertencer a uma civilização, sendo um estudo de suma importância para o desenvolvimento cidadão e a identificação como tal.



Começamos assim, a justificar a necessidade e a importância da Geografia e do seu ensino escolar: nossa existência, nossa identidade se dá no espaço. Pensar o ser humano, implica pensar nos espaços que habitamos e transformamos permanentemente para que nossa existência possa acontecer, continuar. Existir implica, necessariamente, fazer Geografia, transformar a natureza em espaços cotidianos: prédios, estradas, plantações, fábricas, etc. Para que possamos existir precisamos fazer Geografia, transformar a natureza. Transformando-a, fazemo-nos 'civilização' (Kaercher, 2004, p. 20).

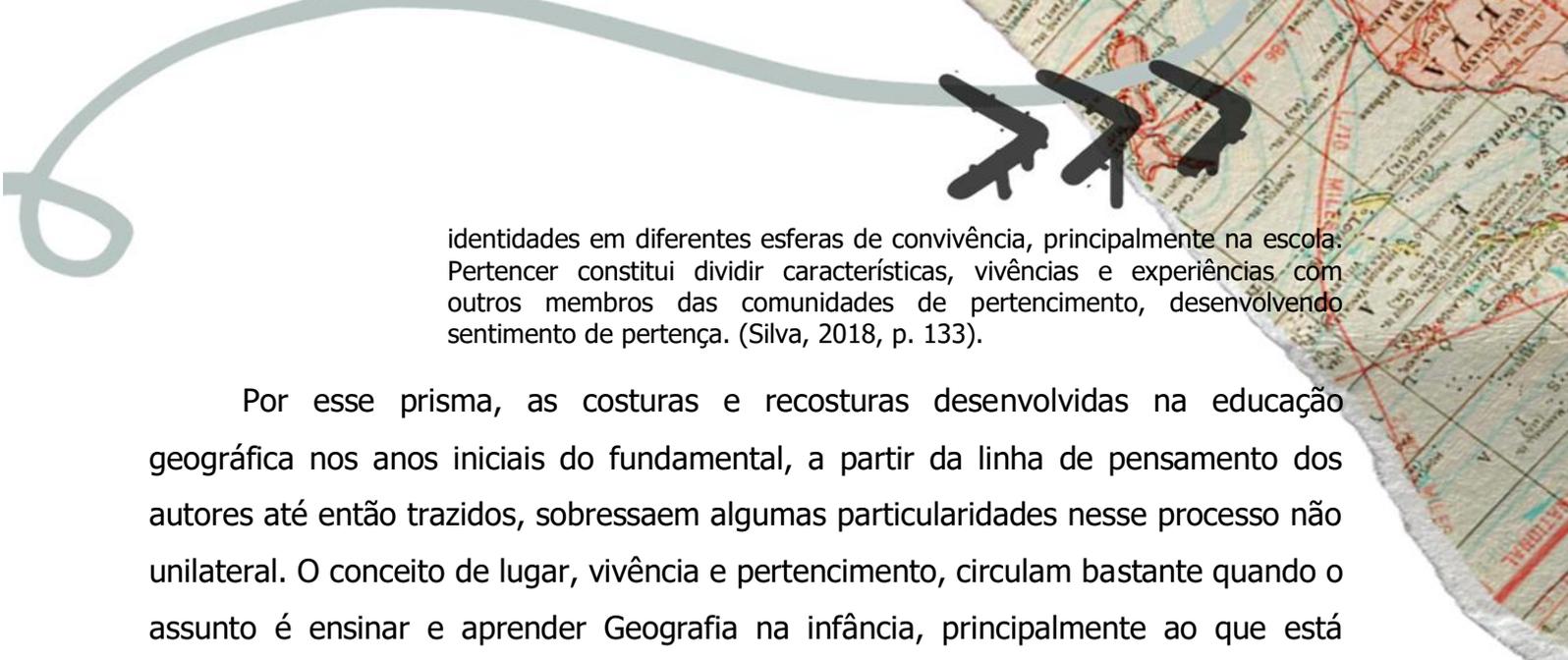
Contudo, ainda nos dias de hoje a abordagem da educação geográfica para as crianças e suas infâncias não é um campo tão bem discutido no seio dessa ciência tão multifacetada, isso pode ser compreendido pelo sucateamento da disciplina ao longo dos anos. Martin (2012) diz que como os professores nessa etapa do ensino não são formados na área, há também certa dificuldade entre os docentes em interpretar e discorrer a disciplina em sala de aula.

Liben e Downs (1994) atentam para ignorância geográfica dos adultos, afirmando que isso é decorrente da carência de se trabalhar a disciplina desde a primeira infância, pois apesar de estar pautada nos currículos, é deixada de lado perante outras ciências como português e matemática, por exemplo, o que vai gerando lacunas no processo de aprendizagem nas séries subsequentes.

Por esse viés, Silva (2018) salienta que é apesar desses fatores que acabam deixando a disciplina em um lugar secundário, é imprescindível trabalhar a autonomia das crianças, pautar esse processo de aprendizagem nas suas vivências, e quando se é feito isso, os conceitos da Geografia naturalmente vão aparecendo, tornando-se um momento primoroso de construção de saberes geográficos.

É valoroso resgatar, portanto, o objeto de estudo da Geografia: o espaço (Silva, 2018). Hannibal, Vasiliev e Lin (2002) delineiam que fazendo a sinergia entre os conceitos base da Geografia junto aos espaços vivenciais das crianças, é possível traçar metodologias que valorizem essas sabedorias, agregando-as com a definição de elementos como localização, lugar, território, região etc.

Pode-se assegurar que os elementos da identidade que delimitam o conceito de pertencimento envolvem não apenas a identificação do sujeito com o seu lugar de nascimento abrange as várias formas de fundamentação de identidades pelo aluno dentro da escola. Além disso, a identidade é sedimentada durante todo o decorrer da vida, e ela é passível de mudanças de acordo com os momentos e fases que cada indivíduo. Compreende-se que é por meio do pertencimento que os alunos desenvolvem suas



identidades em diferentes esferas de convivência, principalmente na escola. Pertencer constitui dividir características, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento, desenvolvendo sentimento de pertença. (Silva, 2018, p. 133).

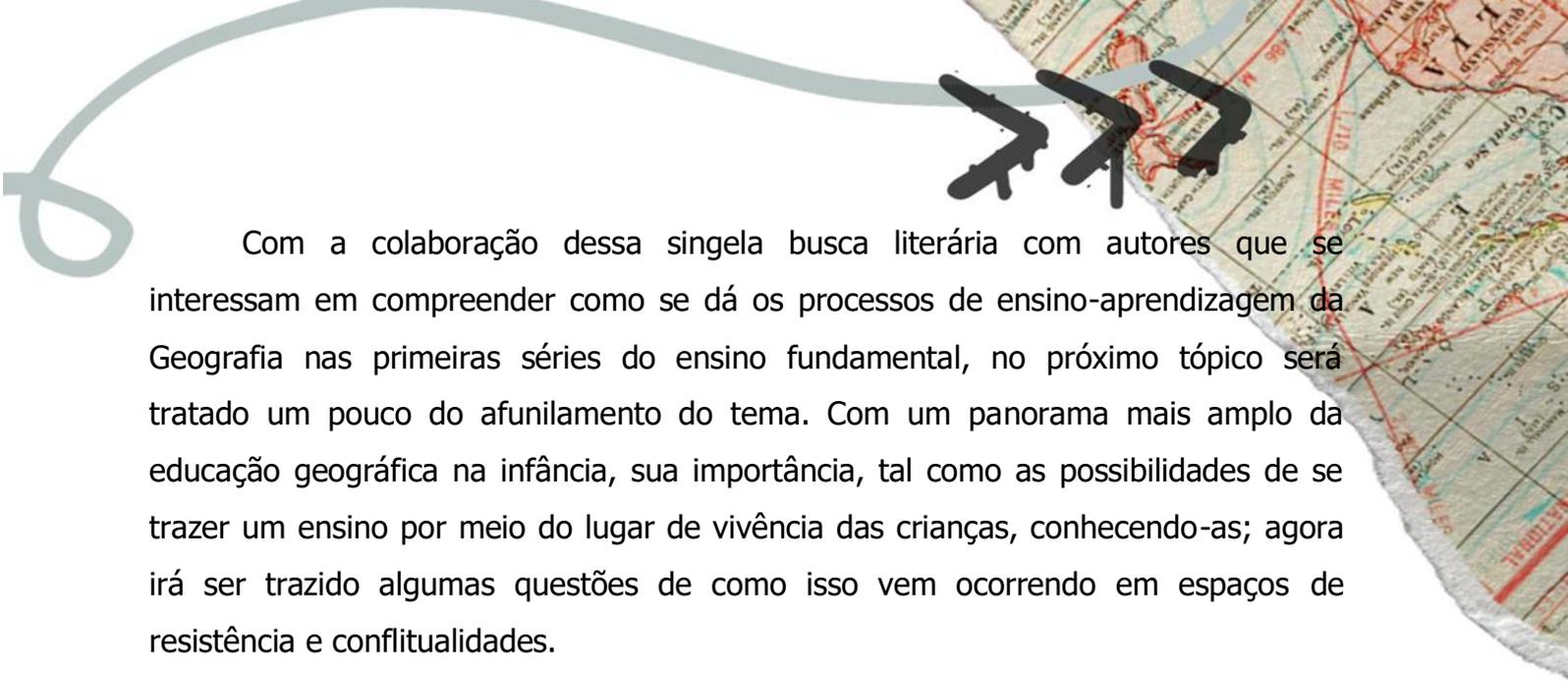
Por esse prisma, as costuras e recosturas desenvolvidas na educação geográfica nos anos iniciais do fundamental, a partir da linha de pensamento dos autores até então trazidos, sobressaem algumas particularidades nesse processo não unilateral. O conceito de lugar, vivência e pertencimento, circulam bastante quando o assunto é ensinar e aprender Geografia na infância, principalmente ao que está disposto na BNCC.

Isso pode ser justificado sobretudo pela valorização da ludicidade nessa etapa escolar, visto que o público-alvo são crianças. Então, qual melhor alternativa debruçada no lúdico do que se não atrelar a bagagem histórico-cultural já vivenciada, para se trabalhar os conceitos básicos da Geografia? São caminhos alternativos que buscam atravessar novas cartografias.

Brillante e Mankiw (2015) estabelecem que o senso de lugar deve ser cultivado desde a primeira infância, pois é de natureza infantil o senso e a curiosidade de descobrimento do mundo em que está inserida. Despertar um raciocínio geográfico desde as séries iniciais, permite que as crianças compreendam o lugar que ocupa no mundo e aguçe o seu senso de pertencimento como um ser social.

(...) destacamos o conceito de lugar, visto que este é muito importante na educação geográfica que tem como base inicial o lugar mais próximo ao estudante, sobretudo nos primeiros anos da educação escolar. Assim, o entendimento do próprio lugar de vivência pode ser uma porta de entrada para chegar a um entendimento mais amplo do espaço, seus fenômenos e todas relações que o envolvem, desde as escalas mais próximas às mais distantes (Pauli, 2022, p. 21).

A relação indissociável entre lugar-pertencimento proporciona que a criança vá agregando valores, desenvolvendo suas habilidades e conseqüentemente, sua identidade (SILVA, 2018). Nesse processo, locais de recorrência vivencial como a casa, bairro e a escola em que a criança estuda, são elementos importantes na busca pela sinergia por um ensino que aprofunde as experiências já advindas dos estudantes imprimindo uma aprendizagem significativa.



Com a colaboração dessa singela busca literária com autores que se interessam em compreender como se dá os processos de ensino-aprendizagem da Geografia nas primeiras séries do ensino fundamental, no próximo tópico será tratado um pouco do afinamento do tema. Com um panorama mais amplo da educação geográfica na infância, sua importância, tal como as possibilidades de se trazer um ensino por meio do lugar de vivência das crianças, conhecendo-as; agora irá ser trazido algumas questões de como isso vem ocorrendo em espaços de resistência e conflitualidades.

ITINERÁRIOS DA GEOGRAFIA DOS ESQUECIDOS E A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA EM PAUTA NOS ESPAÇOS DE RESISTÊNCIA

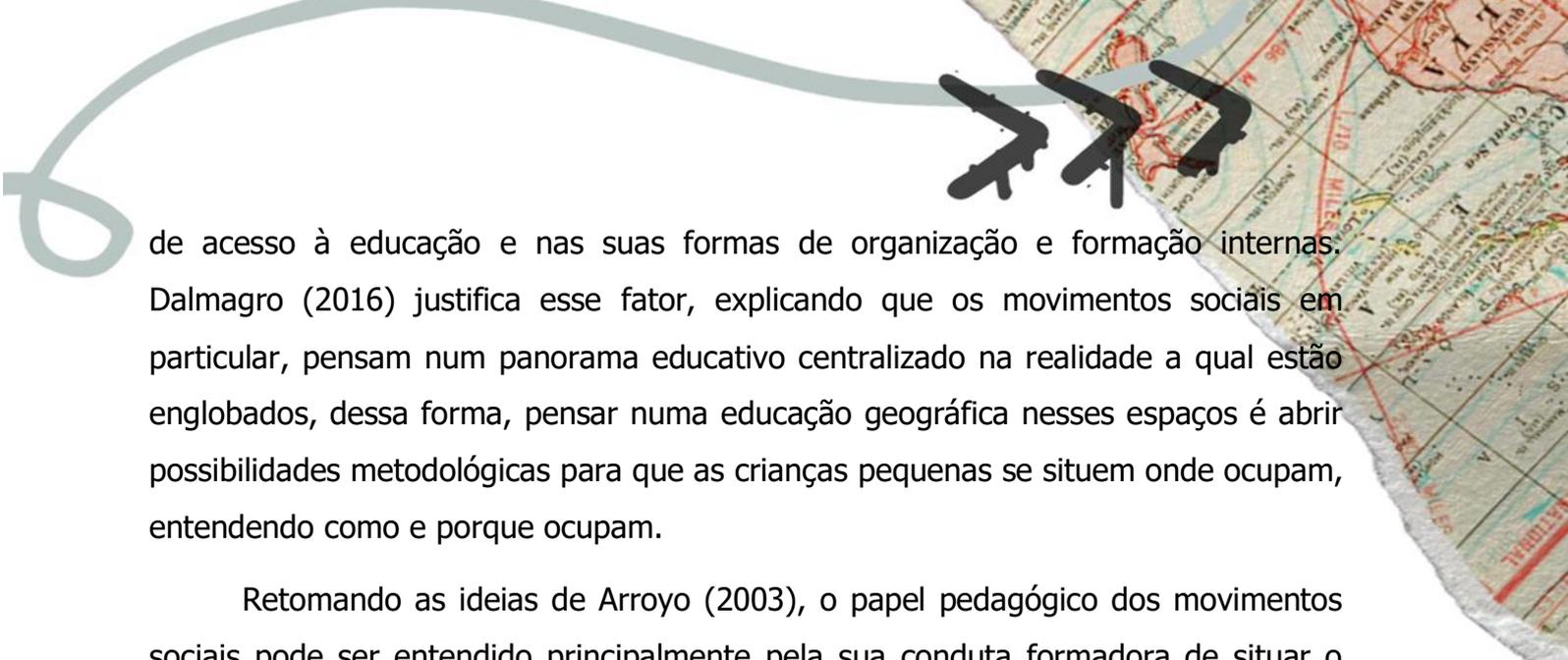
Tomamos como referência por espaços de resistência nesse artigo a partir de assentamentos que são desenvolvidos tanto nos grandes centros urbanos, assim como também no meio rural, organizados por movimentos sociais. Centraliza-se por agora uma discussão teórica acerca das formas e as possibilidades da educação geográfica dentro de um contexto em que pessoas resistem em bairros em um processo primário de construção. Ou seja, locais em que os indivíduos resistem para existir, em um espaço que ainda não existe.

Arroyo (2003) nos diz que diversas são as pautas de busca por direitos na luta travada pelos movimentos sociais. A obtenção de uma moradia digna para a população, seu acesso a uma educação pública e de qualidade, entre outros direitos básicos que são acentuados na constituição, mas na prática as conflitualidades pela aquisição desses direitos, é cotidiana na vida daqueles que vivem a Geografia dos esquecidos.

Apesar da temática sobre movimentos sociais, suas espacialidades e mudanças estruturais ser um recorte de estudo denso e plausível à discussão, aqui vamos nos debruçar com o que Arroyo (2003) chamou de pedagogias em movimento.

De acordo com Castells (2001), os movimentos sociais têm como principal objetivo atuar na busca por mudanças estruturais nas diversas instâncias da sociedade, sujeitos ativos na luta por transformações sociais.

Por esse ângulo, Noronha e Freitas (2023) atrelam a questão educacional com esses grupos, tanto a partir da luta pelo asseguramento de direitos básicos, como o



de acesso à educação e nas suas formas de organização e formação internas. Dalmagro (2016) justifica esse fator, explicando que os movimentos sociais em particular, pensam num panorama educativo centralizado na realidade a qual estão englobados, dessa forma, pensar numa educação geográfica nesses espaços é abrir possibilidades metodológicas para que as crianças pequenas se situem onde ocupam, entendendo como e porque ocupam.

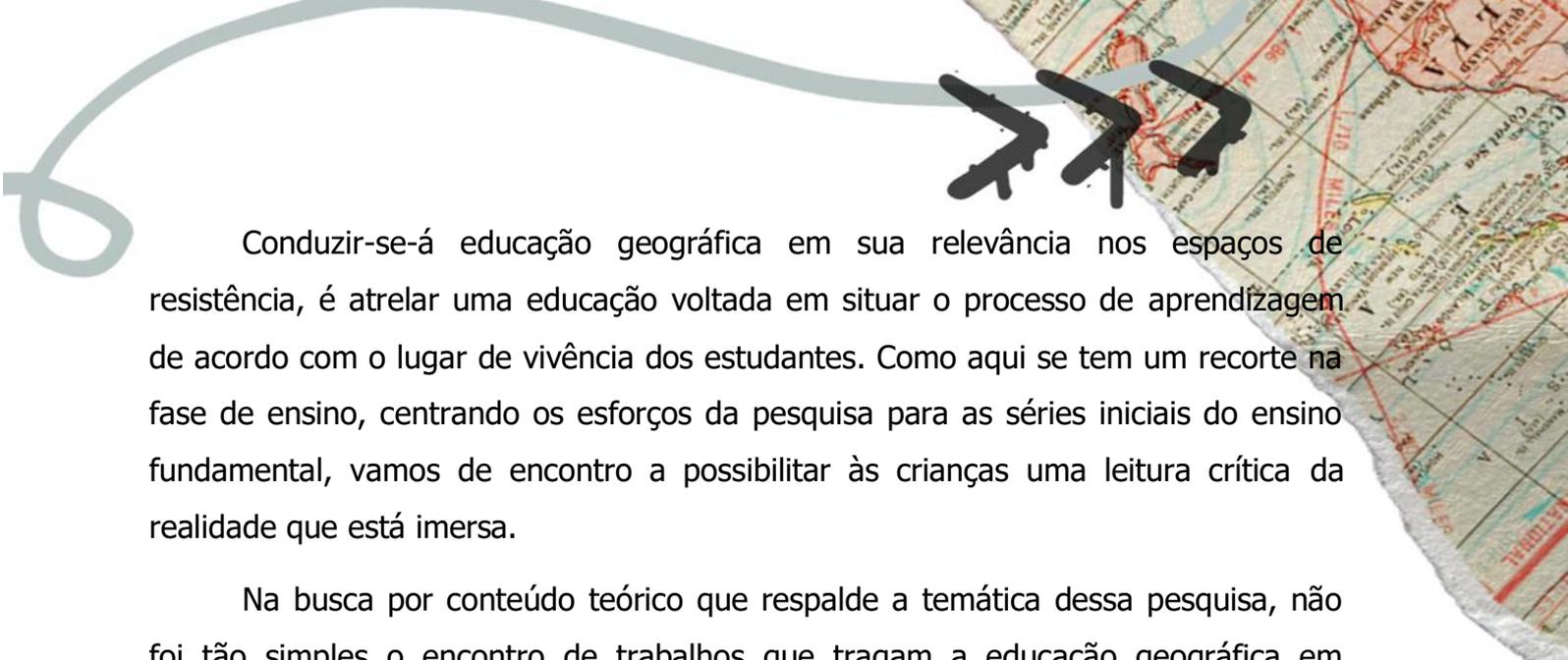
Retomando as ideias de Arroyo (2003), o papel pedagógico dos movimentos sociais pode ser entendido principalmente pela sua conduta formadora de situar o indivíduo no mundo ciente de seus direitos e deveres, trazendo a formação de consciência quanto à luta das produções de trabalho nas condições básicas do ser humano.

Já os itinerários formativos entre a Geografia e os movimentos sociais, condiz muito com o que os geógrafos têm a aprender com essas pedagogias em movimento. É decerto a importância desses grupos organizados no desenvolvimento tanto do meio rural, como também o urbano.

Retornando, ou pode-se dizer, rememorando as formas de construção desigualitárias que se alastraram no território brasileiro em seu processo de colonização, é possível perceber numa análise crítica do espaço, que a atual situação dos bairros que formam as cidades brasileiras são o reflexo de práticas coloniais até então não superadas (Nascimento, 1984).

Com isso, se faz importante a compreensão da Geografia em entender a relevância dos movimentos sociais como algo que faz parte de forma assídua no ato de produção do espaço rural-urbano. Ao fincar o desenvolvimento de assentamentos, passando pelos estágios de acampamento até o processo de conquista das terras ocupadas, a dinâmica interna e externa daquele espaço é modificada.

Trazer isso dentro da educação geográfica, é trazer aos estudantes uma gama de possibilidades nas formas de (re)pensar o espaço geográfico, veiculando-a com seus conceitos básicos, mas de uma tal maneira, que transborde as salas de aula e os livros didáticos.



Conduzir-se-á educação geográfica em sua relevância nos espaços de resistência, é atrelar uma educação voltada em situar o processo de aprendizagem de acordo com o lugar de vivência dos estudantes. Como aqui se tem um recorte na fase de ensino, centrando os esforços da pesquisa para as séries iniciais do ensino fundamental, vamos de encontro a possibilitar às crianças uma leitura crítica da realidade que está imersa.

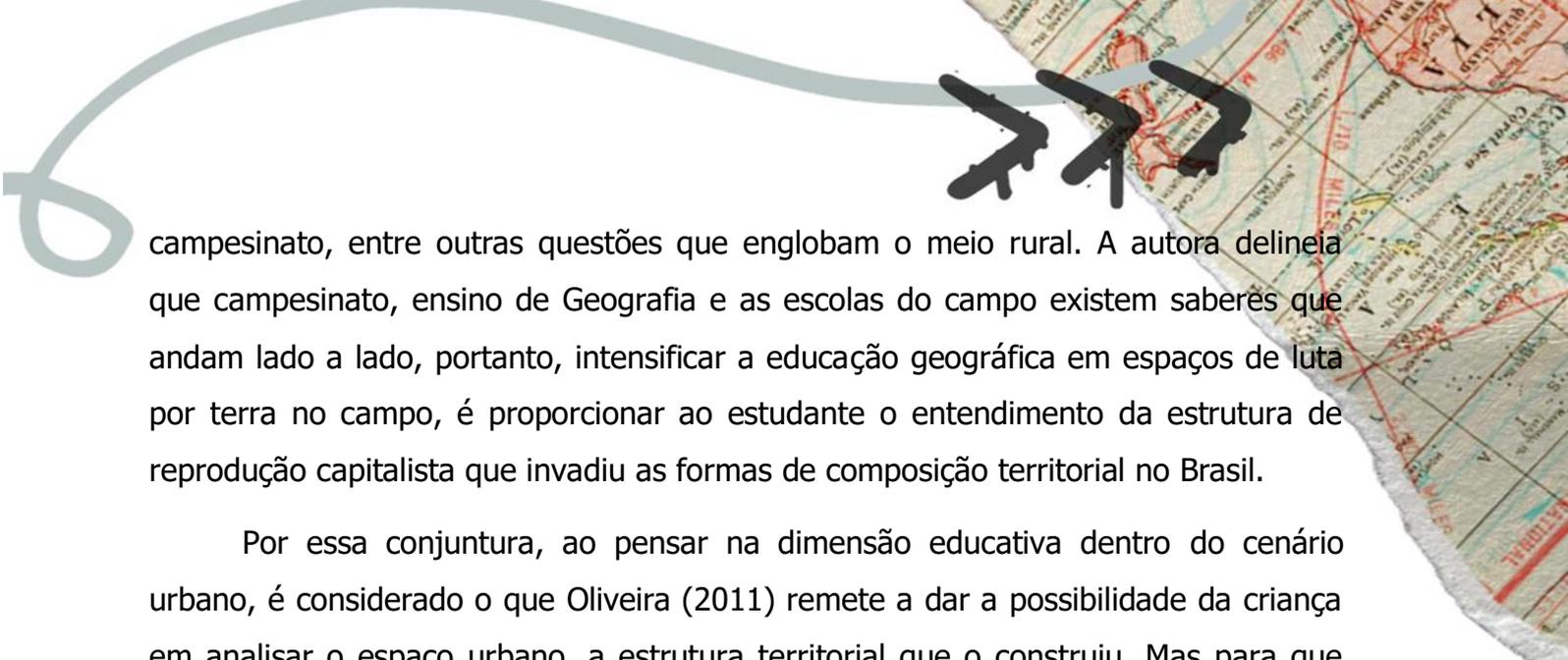
Na busca por conteúdo teórico que respalde a temática dessa pesquisa, não foi tão simples o encontro de trabalhos que tragam a educação geográfica em debate nos espaços de resistência do meio urbano. Esse fator pode ser condicionado, por ora, pela carência de escolas situadas nas ocupações dos centros urbanos; outro ponto a ser destacado é que os movimentos sociais urbanos são mais jovens em relação àqueles que atuam no espaço rural, o que remete à estrutura que cada um pode ter.

Entretanto, através dos desafios contemporâneos que abrangem o ambiente escolar, é imprescindível aproximar essa temática também na cidade. As crianças que residem em uma ocupação urbana, estudam em alguma escola, geralmente institucionalizada pela esfera municipal ou estadual. Portanto, a aproximação entre ocupação-escola é fundamental para o processo de aprendizagem significativa desses estudantes.

Esse fator pode vir a diferir da realidade nos assentamentos rurais, onde muitas vezes há escolas nas terras ocupadas, seja ela organizada pelo movimento social, como ocorre no Movimento Sem Terra - MST, que já obtém diversas escolas espalhadas pelo Brasil ou aquelas respaldadas pelo poder público.

Visto as premissas que regem os princípios dos movimentos sociais e suas formas de atuação na sociedade, uma educação geográfica composta tanto nos assentamentos, como nas escolas institucionalizadas que recebem os assentados, é uma Geografia que deve ser articulado com o cotidiano que é vivenciado por esse público. Uma vivência que carrega em seu bojo conflitos, fome, violência, entre tantos outros componentes que estão presentes no dia a dia desses sujeitos.

Oliveira (2011) sobre a Geografia como disciplina escolar, compreende que a disciplina tem em sua ementa todo o contexto em relação à reforma agrária,



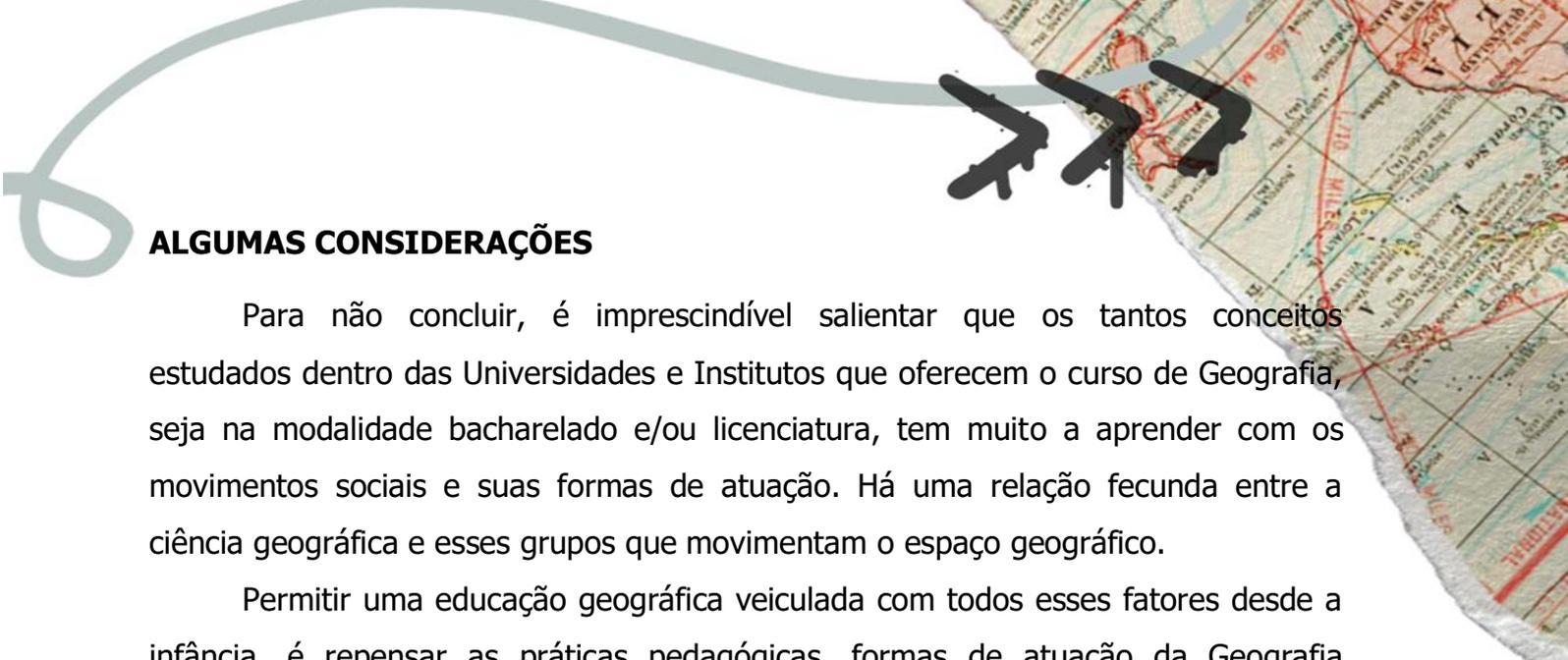
campesinato, entre outras questões que englobam o meio rural. A autora delinea que campesinato, ensino de Geografia e as escolas do campo existem saberes que andam lado a lado, portanto, intensificar a educação geográfica em espaços de luta por terra no campo, é proporcionar ao estudante o entendimento da estrutura de reprodução capitalista que invadiu as formas de composição territorial no Brasil.

Por essa conjuntura, ao pensar na dimensão educativa dentro do cenário urbano, é considerado o que Oliveira (2011) remete a dar a possibilidade da criança em analisar o espaço urbano, a estrutura territorial que o construiu. Mas para que esse processo seja de uma forma lúdica voltado ao público infantil, é necessário repensar esse contexto de resistência e estruturação desse espaço, refletindo as demandas que os ocupantes trazem à sala de aula.

Do 3º ao 5º ano do ensino fundamental anos iniciais, as demandas da dinâmica rural-urbano são muito bem acentuadas nos objetos de conhecimento e habilidades dispostas na BNCC. Comparar, compreender e analisar os fenômenos que envolvem as questões socioespaciais e suas formas de espacialização, são uma realidade nos currículos da Geografia escolar.

Retomando ao questionamento anterior sobre quem são as crianças que ensinamos, Lopes (2006) discorre em suas pesquisas a respeito das geografias que as dessemelhantes infâncias vão construindo no espaço geográfico. Esses não tão novos desafios que vão exigindo cada vez mais da educação, traz também a educação geográfica inquietações quanto a sua quebra de paradigma com a educação tradicionalista, visto que em um mundo regado pelas entranhas capitalistas, a educação deve caminhar num sentido antagônico a essa estrutura.

Autores como Buscioli e Oliveira (2017), Folmer e Meurer (2019), Morigi (2002), dialogam entre si quando justificam a indispensável articulação da educação em espaços de resistência. Apontam essa relevância por alguns fatores em como a educação é um agente transformador na organização, formação dos sujeitos ocupantes, e para além disso, no firmar as particularidades socioculturais dos indivíduos que resistem em espaços de resistência. Sendo a educação geográfica, um meio de enfatizar uma formação infantil com uma visão crítica.

A decorative graphic at the top of the page features a stylized map of a region, possibly in Brazil, with several black arrows pointing towards the left. The map shows various geographical features like rivers and roads. The arrows are positioned over the map, suggesting movement or direction.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para não concluir, é imprescindível salientar que os tantos conceitos estudados dentro das Universidades e Institutos que oferecem o curso de Geografia, seja na modalidade bacharelado e/ou licenciatura, tem muito a aprender com os movimentos sociais e suas formas de atuação. Há uma relação fecunda entre a ciência geográfica e esses grupos que movimentam o espaço geográfico.

Permitir uma educação geográfica veiculada com todos esses fatores desde a infância, é repensar as práticas pedagógicas, formas de atuação da Geografia enquanto disciplina escolar voltado ao lugar que as crianças ocupam. Esse processo abre um leque de possibilidades para os distintos tipos de escolas as quais os docentes se deparam, e essa ponte entre o local de vivência dos estudantes com a escola, exprime um olhar apurado do professor para com as crianças que lotam sua sala de aula.

Em suma, é de grande valia as pesquisas que buscam explorar a educação geográfica em espaços de resistência, entretanto, essa movimentação atualmente perante as transformações nas formas de ensino-aprendizagem, ainda há uma escassez nos estudos voltados às ocupações nos centros urbanos.

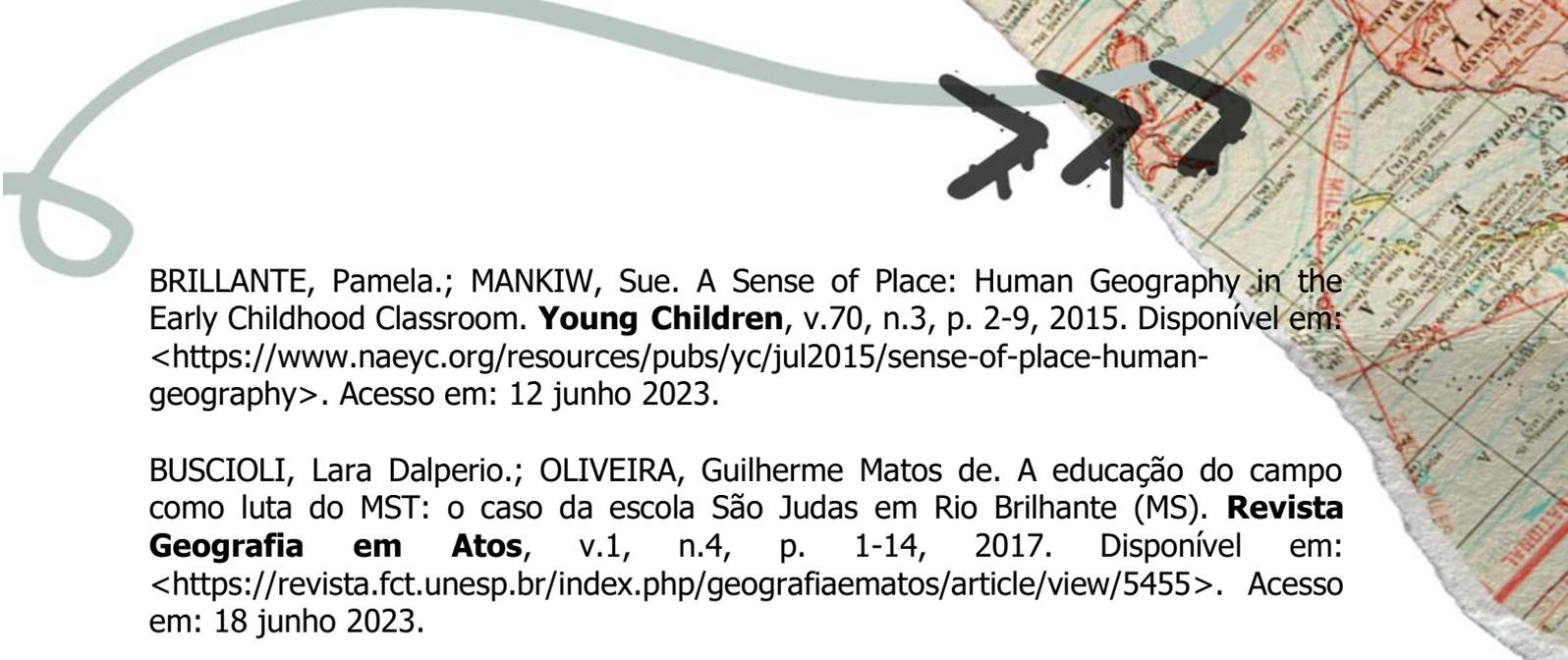
Partindo do pressuposto do *ocupo*, logo existo (Barbosa, 2018), debruçar-se-á as pesquisas de cunho científico que centralize estudos traçados em compreender as formas com que a educação geográfica é ou que pode ser trabalhada em espaços de resistência nos cenários rural-urbano, é partilhar junto a Geografia dos esquecidos, caminhos para uma formação que para a emancipação dos sujeitos infantis.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pedagogias em movimentos - o que temos a aprender com os movimentos sociais? **Currículo Sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 28-49, jan/jun. 2003. Disponível em: <untitled (curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em: 18 junho 2023.

BARBOSA, F. S. **Ocupo, logo existo:** ocupações secundaristas e o tecer de outra educação possível. 2018. 144f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.



BRILLANTE, Pamela.; MANKIW, Sue. A Sense of Place: Human Geography in the Early Childhood Classroom. **Young Children**, v.70, n.3, p. 2-9, 2015. Disponível em: <<https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/jul2015/sense-of-place-human-geography>>. Acesso em: 12 junho 2023.

BUSCIOLI, Lara Dalperio.; OLIVEIRA, Guilherme Matos de. A educação do campo como luta do MST: o caso da escola São Judas em Rio Brillante (MS). **Revista Geografia em Atos**, v.1, n.4, p. 1-14, 2017. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/view/5455>>. Acesso em: 18 junho 2023.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a Geografia? muda o ensino?. **Terra Livre**, São Paulo, v.1, n.16, p. 133-152, 2015. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/353>>. Acesso em: 08 maio 2022.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedex**, Campinas, v.25, n.66, p. 129-272, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5360655/mod_resource/content/1/Texto%201.pdf>. Acesso em: 09 agosto 2022.

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, Santiago, n.70, p. 9-30, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.cl/pdf/rgeong/n70/0718-3402-rgeong-70-00009.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2022.

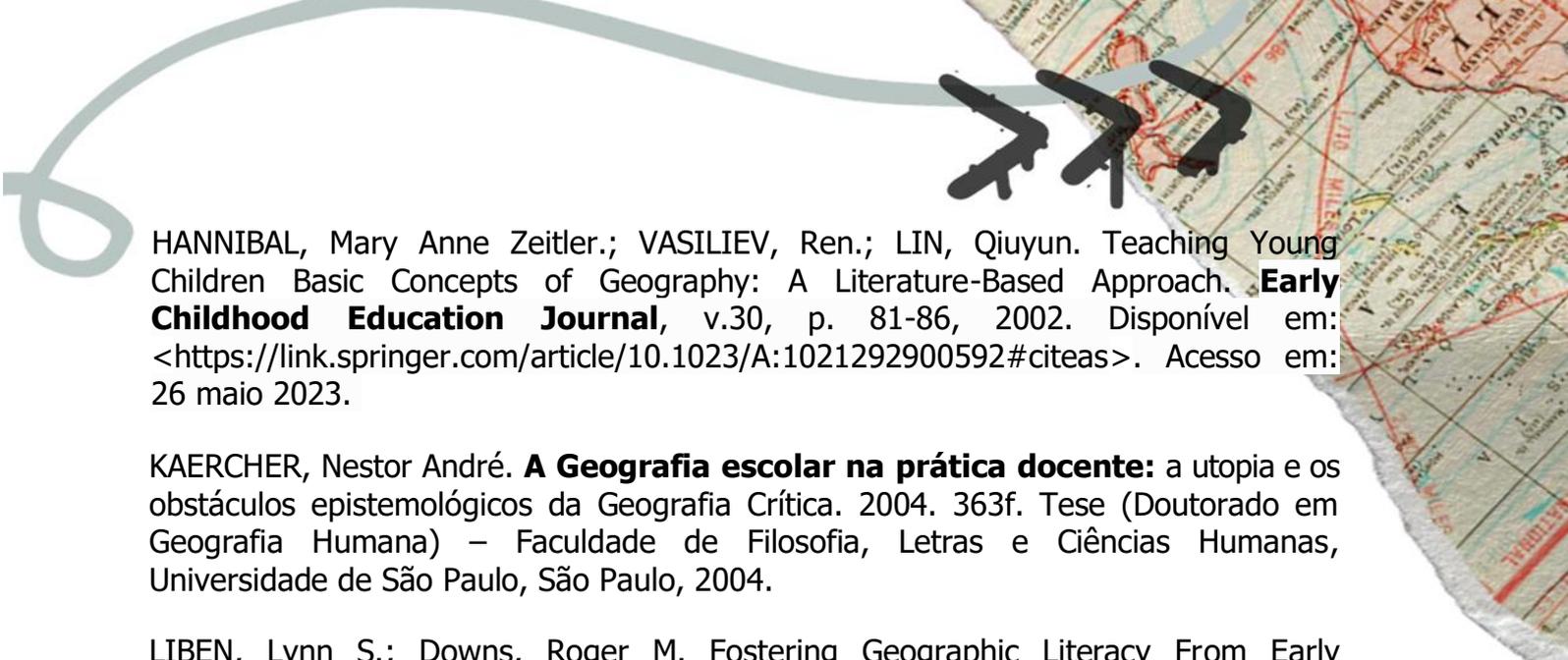
CALLAI, Helena Copetti. Escola, cotidiano e lugar. *In*: MARGARIDA, Marísia.; BUITONI, Santiago. (coord.). **Coleção explorando o ensino**, v. 22, Brasília: Centro de Informação e Biblioteca em Educação, 2010, p. 25-42.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 3. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

DALMAGRO, Sandra Luciana. Movimentos sociais e educação: uma relação fecunda. **Trabalho necessário**, v.14, n.25, p. 69-89, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9622/6743>>. Acesso em: 18 junho 2023.

FOLMER, Ivanio.; MEURER, Ane Carine. A territorialização do MST a partir da Educação do Campo nos assentamentos Fazenda Annoni e Bela Vista. **Revista NERA**, v.22, n. 48, p. 14-37, 2019. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/download/5587/4844/23036>>. Acesso em: 15 junho 2023.

FREITAS, Marcel de Almeida; NORONHA, Inês de Oliveira. **Movimentos sociais e educação: mútuas influências**. Belo Horizonte: EduEMG, 2023.



HANNIBAL, Mary Anne Zeitler.; VASILIEV, Ren.; LIN, Qiuyun. Teaching Young Children Basic Concepts of Geography: A Literature-Based Approach. **Early Childhood Education Journal**, v.30, p. 81-86, 2002. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1023/A:1021292900592#citeas>>. Acesso em: 26 maio 2023.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. 2004. 363f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LIBEN, Lynn S.; Downs, Roger M. Fostering Geographic Literacy From Early Childhood: The Contributions of Interdisciplinary Research. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v.15, p. 549-569, 1994. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0193397394900221>>. Acesso em: 26 maio 2023.

LOPES, Jader Janer Moreira.; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.1, p. 103-127, jan/jun. 2006. Disponível em: <<https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no1/8.pdf>>. Acesso em: 30 abril 2023.

MARTIN, Frank. What is geography's place in the primary school curriculum? In: LAMBERT, David.; JONES, Mark. **Debates in Geography Education**, 1 ed. Routledge, 2012, p. 1-18.

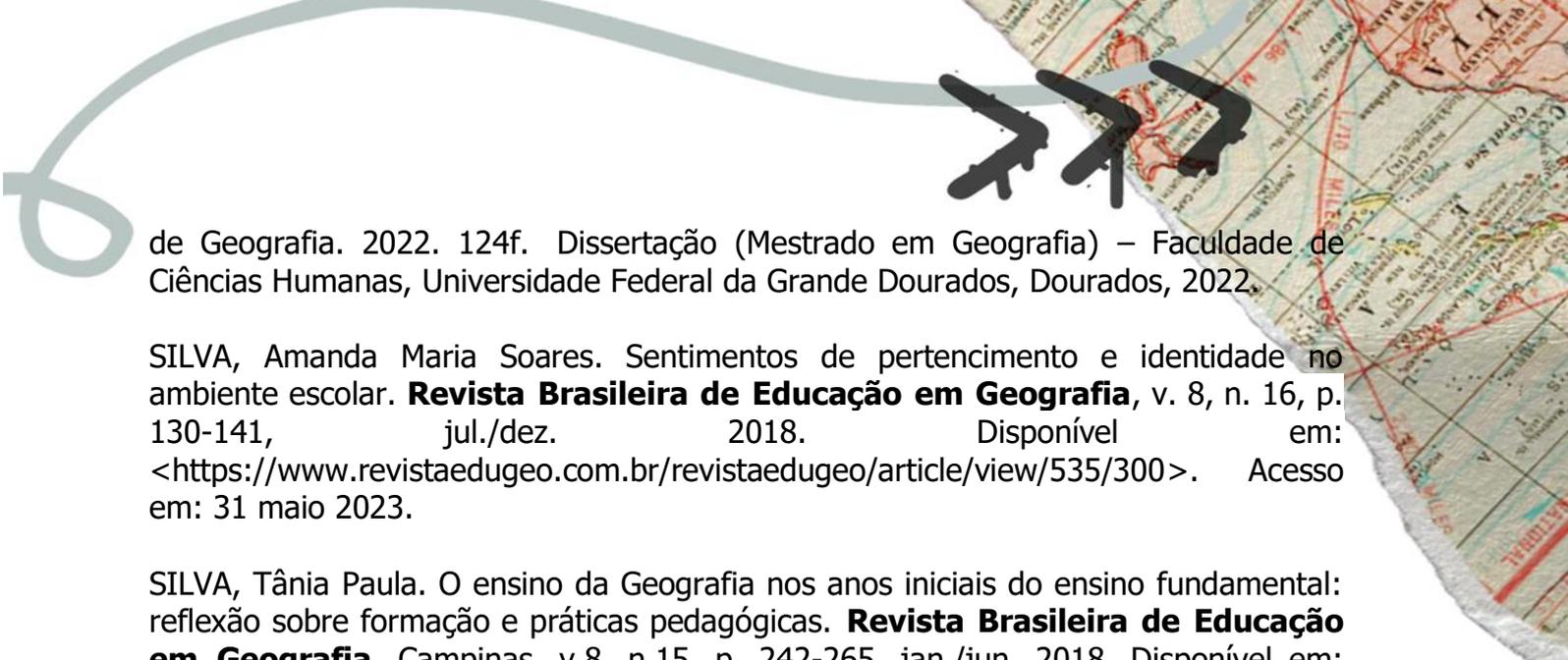
MORIGI, Valter. **Escola do MST - Utopia em construção**. 2002. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

NASCIMENTO, Abdias. **A abolição em questão**. Câmara dos Deputados, Brasília, 1984.

NOGUEIRA, Alexandre Peixoto Faria; SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. Educação, territorialidade e movimentos sociais: uma análise da dimensão educativa dos movimentos sociais. **Revista GeoSertões**, v.3, n.5, jan/jun. 2018. Disponível em: <<https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoes/article/view/526/pdf>>. Acesso em: 10 junho 2023.

OLIVEIRA, Alexandra Maria de. Educação geográfica no projeto camponês de convivência com o semiárido. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais**, v.6, n.2, p. 46-54, jul/dec. 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/5528/552856410005.pdf>>. Acesso em: 15 junho 2023.

PAULI, Maria Marieli. **O conceito de lugar nos anos iniciais do ensino fundamental: uma abordagem a partir das fotografias presentes em livros didáticos**



de Geografia. 2022. 124f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

SILVA, Amanda Maria Soares. Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 8, n. 16, p. 130-141, jul./dez. 2018. Disponível em: <<https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/535/300>>. Acesso em: 31 maio 2023.

SILVA, Tânia Paula. O ensino da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexão sobre formação e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v.8, n.15, p. 242-265, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/download/466/287>>. Acesso em: 01 junho 2023.

TOSO, Claudia Eliane Ilgenfritz. **Conhecer para pertencer:** a relação criança, escola e cidade. 2018. 154f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí, 2018.



TEORIA E PRÁTICA DA GEOGRAFIA NAS ESCOLAS RURAIS E URBANAS

Juliana Andrade Da Silva Cardoso

Universidade Federal de Pernambuco

juliana.acardoso@ufpe.br

orcid.org/0000-0002-2849-8563

Ana Regina Marinho Dantas Barboza Da Rocha Serafim

Universidade de Pernambuco

anarserafim@gmail.com

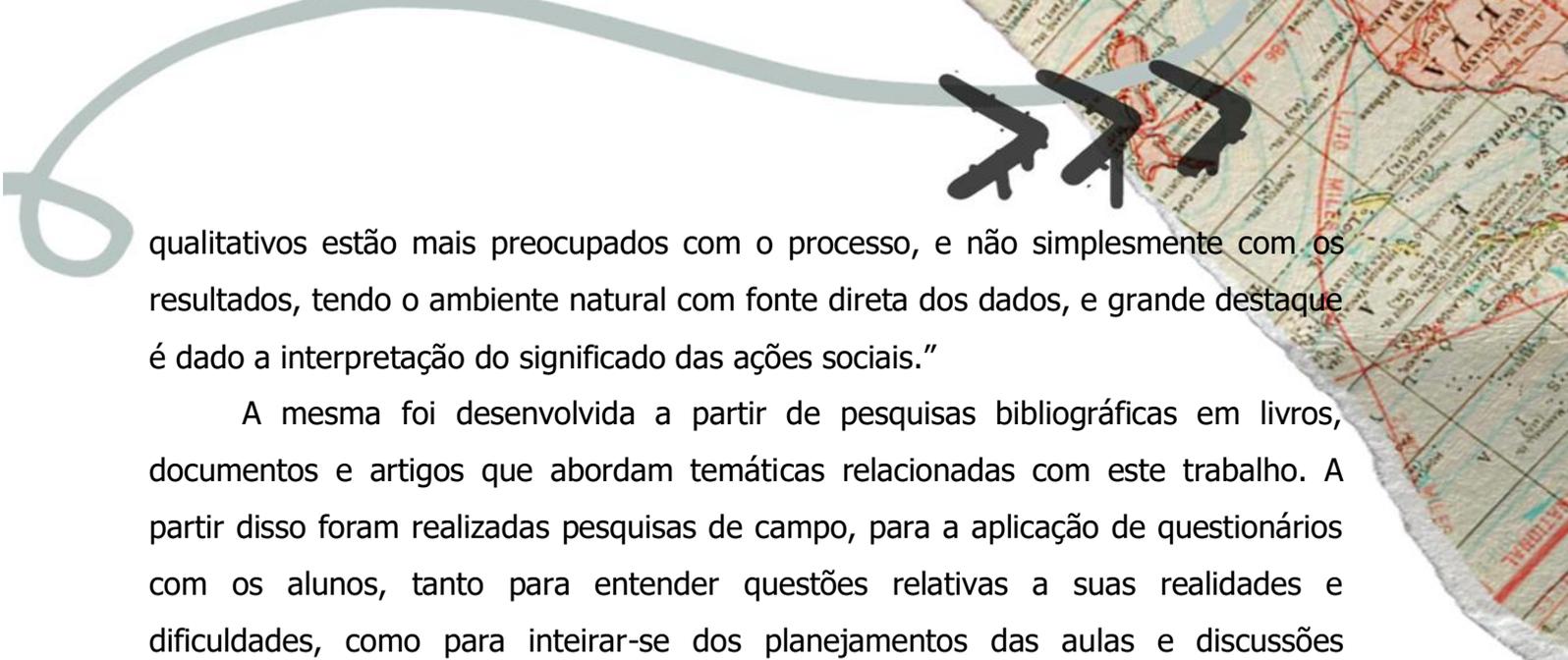
orcid.org/0000-0001-9275-8061

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema uma análise da teoria aliada a prática no que diz respeito ao ensino de Geografia. Voltado para os conteúdos de geografia, o desenvolvimento dessa pesquisa advém de experiências práticas nos dois ambientes de ensino, tanto escola urbana quanto rural, e do interesse por entender melhor suas dinâmicas no que diz respeito ao ensino de geografia, assim como entender a realidade a qual os alunos estão situados. Sendo assim, este tema busca contribuir para o debate geográfico, no que diz respeito ao ensino de geografia no 6º e 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, de maneira a entender e superar as problemáticas existentes, a partir de propostas a serem incorporadas pelas escolas que foram campo de estudo da mesma.

Desta maneira, essa pesquisa tem como objetivo principal entender as possibilidades de ação através da relação entre teoria e prática de ensino da geografia de acordo com dados coletados através de questionários aplicados com os alunos e de observações feitas na escola. E a partir disso planejar e ministrar aulas com propostas didático pedagógicas que englobem suas realidades e possibilidades. Sendo assim, as aulas foram focadas nos conteúdos, de forma a relacioná-los com a realidade dos alunos, contextualizando, tornando assim o conhecimento geográfico mais atraente ao se aproximar do cotidiano.

O método de pesquisa utilizado para o desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso foi o exploratório, tenho como base uma abordagem qualitativa dos dados. De acordo com Ramires e Pessoa (2013, p. 23), "Os pesquisadores

A decorative graphic in the top right corner features a map of a region with several black arrows pointing towards the left. A light green curved line starts from the left edge of the page and loops around the top left of the map area.

qualitativos estão mais preocupados com o processo, e não simplesmente com os resultados, tendo o ambiente natural com fonte direta dos dados, e grande destaque é dado a interpretação do significado das ações sociais.”

A mesma foi desenvolvida a partir de pesquisas bibliográficas em livros, documentos e artigos que abordam temáticas relacionadas com este trabalho. A partir disso foram realizadas pesquisas de campo, para a aplicação de questionários com os alunos, tanto para entender questões relativas a suas realidades e dificuldades, como para inteirar-se dos planejamentos das aulas e discussões realizadas nas mesmas.

A seguir foram feitas as análises de dados e interpretações dos mesmos, de forma a identificar as principais problemáticas em relação ao ensino de geografia e sua adaptação as realidades de cada escola. Tendo como produto dos dados tabulados, gráficos de barras produzidos a partir das respostas obtidas com os questionários. Posteriormente foram planejadas e ministradas aulas que enfatizaram os conteúdos trabalhados pelos professores de forma dinâmica, fazendo com que os alunos percebessem o quão a geografia está intrínseca a suas vidas e realidades, sendo assim as aulas abordaram os temas adaptados as vivências dos estudantes de ambas as escolas.

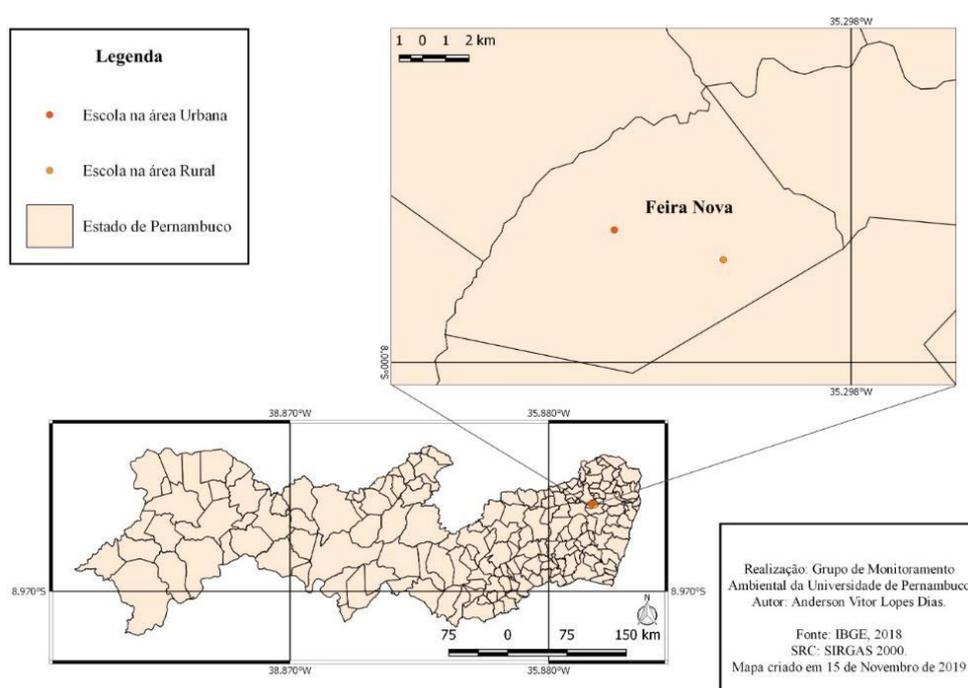
METODOLOGIA

As escolas campo de desenvolvimento deste trabalho estão localizadas no município de Feira Nova, que pertence a mesorregião do Agreste Setentrional de Pernambuco, fazendo parte da Gerência Regional de Ensino (GRE) do Vale do Capibaribe. Por ser um município pequeno possui somente 16 escolas, sendo 4 delas privadas e voltadas para o Ensino Infantil e Fundamental Anos iniciais; 2 estaduais, voltadas para o Ensino Fundamental e Médio, e 10 delas de responsabilidade do governo municipal, estando 6 localizadas na zona urbana e 4 na zona rural, de acordo com dados do site do INEP (2019).

As duas escolas selecionadas nesta pesquisa fazem parte da rede municipal de ensino, portanto são públicas. Sendo assim, os alunos das duas tem acesso a transporte escolar, merenda, disponibilidade de material escolar, assim como de livro didático inteiramente gratuitos. A diferença principal entre elas e fonte de análise

dessa pesquisa são suas localizações (Figura 1), já que uma encontra-se na área urbana, exatamente no centro da cidade e por isso atende a um público muito maior e diversificado, e a outra fica na zona rural, um pouco afastada do centro, atendendo apenas o público que reside nos seus entornos.

Figura 1 – Localização das escolas campo de análise da pesquisa

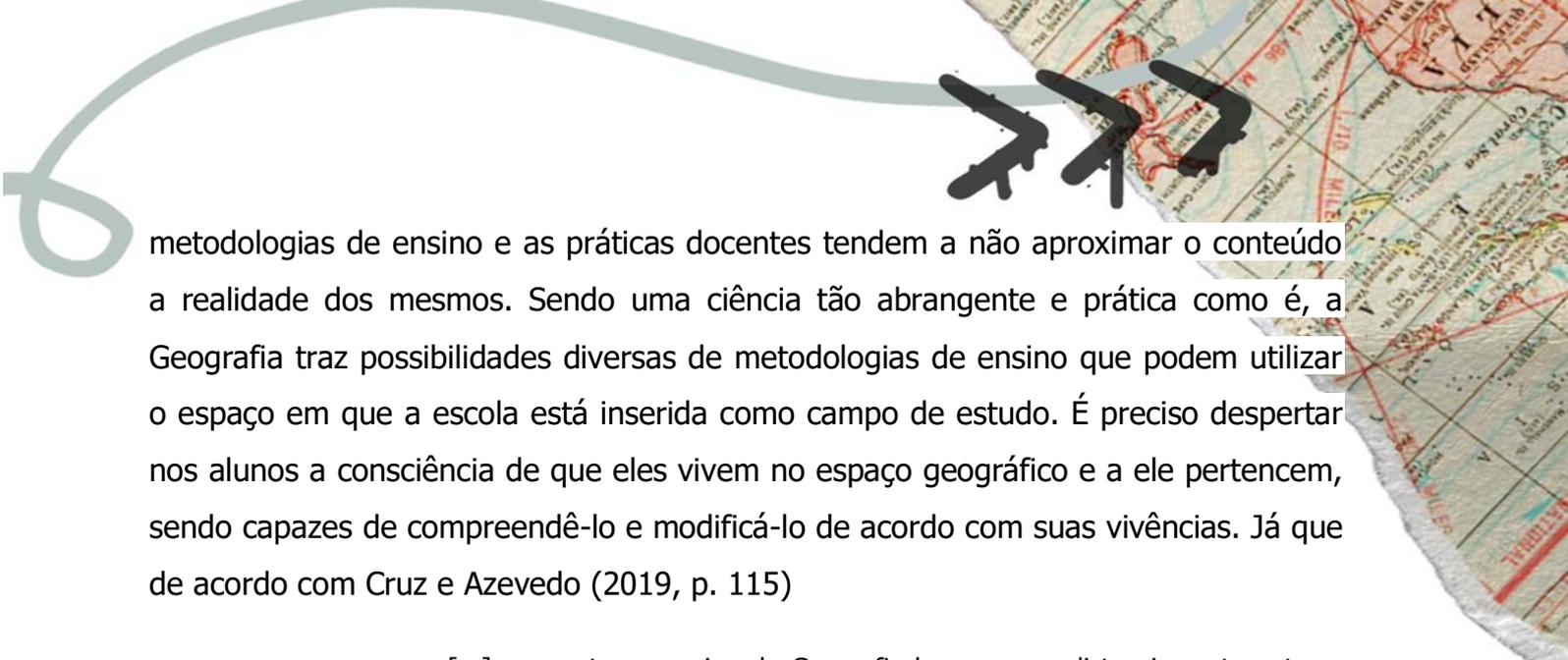


Fonte: IBGE – SRC: SIRGAS 2000, modificado por Anderson Vitor, 2019

Utilizando o método qualitativo para o desenvolvimento desse estudo o mesmo foi dividido em três etapas, sendo a primeira delas a pesquisa bibliográfica para embasamento das inquietações que levaram ao desenvolvimento da pesquisa. As duas etapas seguintes foram realizadas através de pesquisa de campo. A primeira foi a aplicação de questionário com as turmas selecionadas nas duas escolas, e a segunda consistiu na preparação e ministração das aulas levando em consideração as peculiaridades de cada turma e ambiente de ensino.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Geografia tende a ser para a maioria dos alunos, sejam eles estudantes da cidade ou do campo, uma disciplina cansativa e apenas conceitual, já que as



metodologias de ensino e as práticas docentes tendem a não aproximar o conteúdo a realidade dos mesmos. Sendo uma ciência tão abrangente e prática como é, a Geografia traz possibilidades diversas de metodologias de ensino que podem utilizar o espaço em que a escola está inserida como campo de estudo. É preciso despertar nos alunos a consciência de que eles vivem no espaço geográfico e a ele pertencem, sendo capazes de compreendê-lo e modificá-lo de acordo com suas vivências. Já que de acordo com Cruz e Azevedo (2019, p. 115)

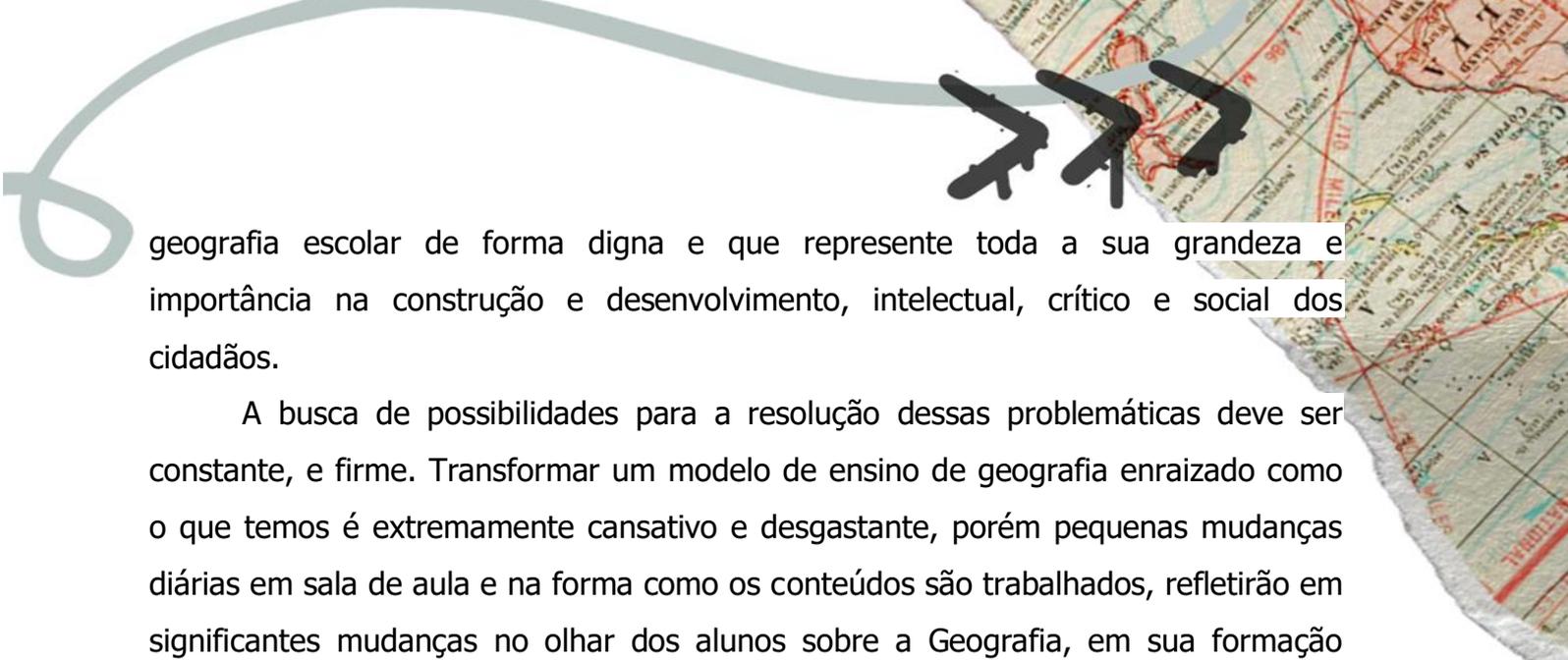
[...] enquanto no ensino de Geografia houver esse distanciamento entre o que é ensinado e aquilo e aquilo que é vivido pelos alunos, essa disciplina continuará sendo “matéria do sono”, o momento que os alunos tem para estudar e colocar outros conteúdos em dia.

Dando ênfase a Geografia no Ensino Fundamental Anos Finais, os PCNs trazem importantes questões a serem atentadas pelos professores, e que tendem a fazer total diferença na construção do conhecimento dos alunos e na troca entre os mesmos e o docente.

É fundamental, assim, que o professor crie e planeje situações de aprendizagem em que os alunos possam conhecer e utilizar os procedimentos de estudos geográficos. A observação, descrição, analogia e síntese são procedimentos importantes e podem ser praticados para que os alunos possam aprender a explicar, compreender e representar os processos de construção dos diferentes tipos de paisagens, territórios e lugares. Isso não significa que os procedimentos tenham um fim em si mesmos: observar, descrever e comparar servem para construir noções, especializar os fenômenos, levantar problemas e compreender as soluções propostas. Enfim, para conhecer e começar a operar os conhecimentos que a Geografia, como ciência, produz (Brasil, 1998, p. 30).

Desta maneira, a introdução da geografia na realidade dos alunos é essencial, de forma a dar sentido ao que está sendo aprendido. Associar teoria e prática e fazer com que os estudantes desenvolvam de forma natural os procedimentos de estudo geográfico anteriormente citados, faz com que a Geografia ganhe significado e desperte interesse nos alunos.

Portanto, o ensino de geografia, essa ciência tão dinâmica e fascinante possui diversos desafios tanto no que diz respeito a educação do campo, que por muitas vezes é urbanizada, e tende a atender os interesses do grande capital, sendo deixada a parte; quanto na educação urbana em si, que faz com que os alunos acabem tendo visões rasas e distorcidas do mundo a sua volta. As problemáticas variam e o ambiente também, mas são diversos os empecilhos para que se faça uma

A decorative graphic at the top of the page features a stylized map of a region, possibly in Brazil, with several black arrows pointing towards the right. The map shows various geographical features like rivers and roads. The arrows are positioned over the map, suggesting movement or direction.

geografia escolar de forma digna e que represente toda a sua grandeza e importância na construção e desenvolvimento, intelectual, crítico e social dos cidadãos.

A busca de possibilidades para a resolução dessas problemáticas deve ser constante, e firme. Transformar um modelo de ensino de geografia enraizado como o que temos é extremamente cansativo e desgastante, porém pequenas mudanças diárias em sala de aula e na forma como os conteúdos são trabalhados, refletirão em significantes mudanças no olhar dos alunos sobre a Geografia, em sua formação política, cidadã e nos reflexos de suas ações em sociedade.

Baseado em todas as concepções de autores sobre o ensino de geografia em si, foi possível constatar e compreender que a educação vai muito além de conteúdos programáticos, ou de disciplinas sequenciais e fragmentadas, a educação abrange elementos da vida e da construção do futuro tanto dos indivíduos em si, quanto da sociedade.

Sendo assim, o uso de recursos didáticos diversos, aulas de campo ou simplesmente fora do espaço fechado da sala de aula, contribuem efetivamente para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, fortalecendo a relação entre teoria e prática.

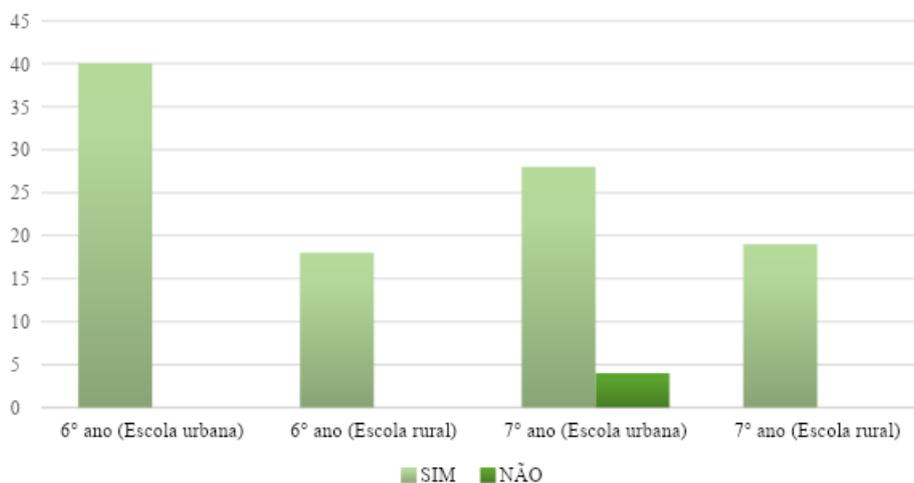
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como forma de elucidar as discussões e análises dessa pesquisa, um componente primordial para sua execução foi a aplicação de questionários com os alunos das turmas campo de análise desse estudo. Ao total foram aplicados 109 questionários, sendo 72 na escola urbana e 37 na escola rural. A partir dos dados obtidos através das respostas dos alunos, foram construídos gráficos para melhor visualização das tendências e diferenciações entre as turmas e escolas.

A primeira pergunta a qual responderam foi "Você gosta de Geografia?", questionamento que teve como objetivo ver de que forma os alunos enxergam a disciplina em primeiro plano, e qual a relação deles com a mesma. Os resultados estão expressos abaixo (Gráfico 1) de forma onde é possível perceber que a maioria

dos alunos diz gostar de Geografia, variando a tendência apenas na turma de 7º ano da escola urbana.

Gráfico 1 - Você gosta de Geografia?



Fonte: Autora (2019)

Com isso é possível constatar os alunos se sentem instigados e motivados a construir o conhecimento geográfico de forma efetiva, despertando interesse e afeição pela Geografia.

A segunda pergunta a qual responderam no decorrer do questionário foi “Você já teve aulas de Geografia fora da sala de aula? (dentro da escola ou em excursões)” e diferentemente da primeira as respostas foram mais balanceadas.

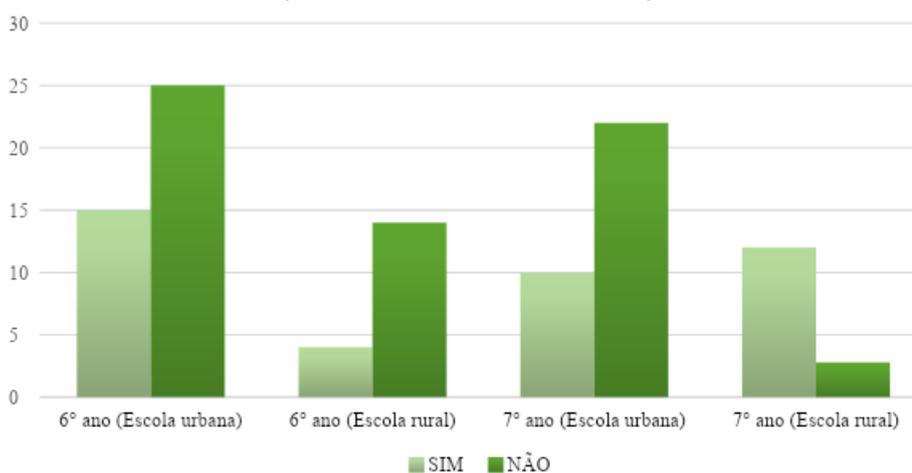
A pergunta foi primordial para constatar que na maioria das turmas a maior parte dos alunos nunca tiveram aula de Geografia fora da sala de aula, seja no próprio espaço da escola ou fora dela, (Gráfico 2) o que é preocupante já que a Geografia por ter como objeto de estudo o espaço e as relações humanas no mesmo, possui diversas possibilidades de abordagem do ensino de forma mais dinâmica e relacionada com o cotidiano, em qualquer que seja o ambiente de ensino.

Sendo assim, por não terem contato direto como a associação conteúdo-meio, a construção dessa relação tende a ser mais difícil, sendo necessário na medida do possível, (já que conseguir desenvolver aulas de campo na educação

básica é um desafio imenso), proporcioná-los novas e mais dinâmicas experiências tendo a Geografia e como base.

A construção do saber geográfico, em muitas situações, continua centrada no discurso oral de aulas expositivas ou em leitura de textos do livro didático. Por outro lado, a importância que os alunos atribuem à geografia escolar em suas vidas decorre da interação entre teoria e prática vivenciada na abordagem dos conteúdos (Silveira; Crestani; Frick, 2014, p. 127).

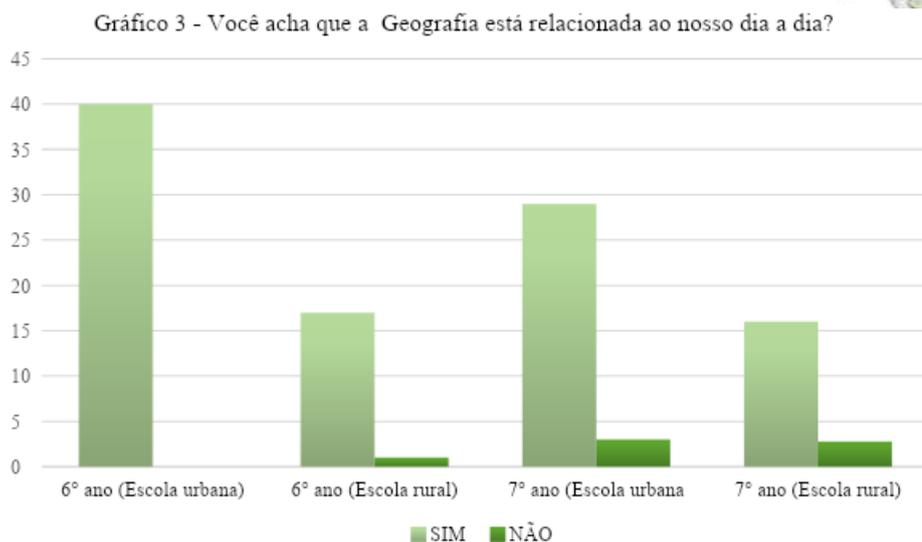
Gráfico 2 - Você já teve aulas de Geografia fora da sala de aula?
(dentro da escola ou em excursões)



Fonte: Autora (2019)

Alguns conteúdos podem e devem ser trabalhados fora da sala de aula, utilizando o próprio espaço de que a escola dispõe de forma a buscar novas abordagens, menos atrativas e mais divertidas.

A terceira pergunta respondida pelos alunos foi a seguinte "Você acha que a Geografia está relacionada ao nosso dia a dia?" Os dados obtidos estão representados abaixo (Gráfico 3) e elucidam que os alunos relacionam a Geografia com o seu cotidiano, expressando que ela pode sim ser observada e em todos os momentos do nosso dia e em todos os lugares aos quais frequentamos.



Fonte: Autora (2019)

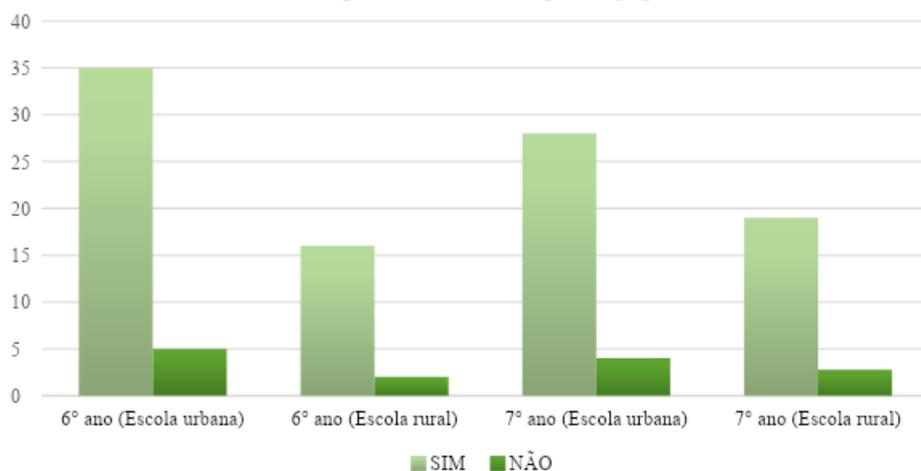
Dessa forma, é perceptível o potencial dos alunos no que diz respeito a correlação entre o que é tratado em sala de aula e o que eles veem em seu dia a dia, mesmo que em algumas ocasiões a motivação necessária não seja disposta da forma que deveria ser, seja por falta de conhecimento e interesse dos professores, ou precariedade do apoio oferecido pela escola.

É perceptível também que entre os alunos do 7º ano de ambas as escolas, o percentual dos que não enxergam essa relação é um pouco maior se comparado aos do 6º ano, essa tendência se dá principalmente pelos conteúdos trabalhados nessa série que tornam a associação ao dia a dia um pouco mais complexa. Já que de acordo com a BNCC:

No 7º ano, os objetos de conhecimento abordados partem da formação territorial do Brasil, sua dinâmica sociocultural, econômica e política. Objetiva-se o aprofundamento e a compreensão dos conceitos de Estado-nação e formação territorial, e também dos que envolvem a dinâmica físico-natural, sempre articulados às ações humanas no uso do território (Brasil, 2017, p. 382).

A quarta pergunta feita aos alunos por meio do questionário foi “Nas suas aulas de Geografia são utilizados instrumentos como mapas, maquetes, desenhos, jogos?” A maioria das respostas em ambas as escolas foi que sim. As informações referentes a utilização dos recursos didáticos estão expressas abaixo (Gráfico 4) e ilustram uma certa homogeneidade em relação a utilização dos mesmos.

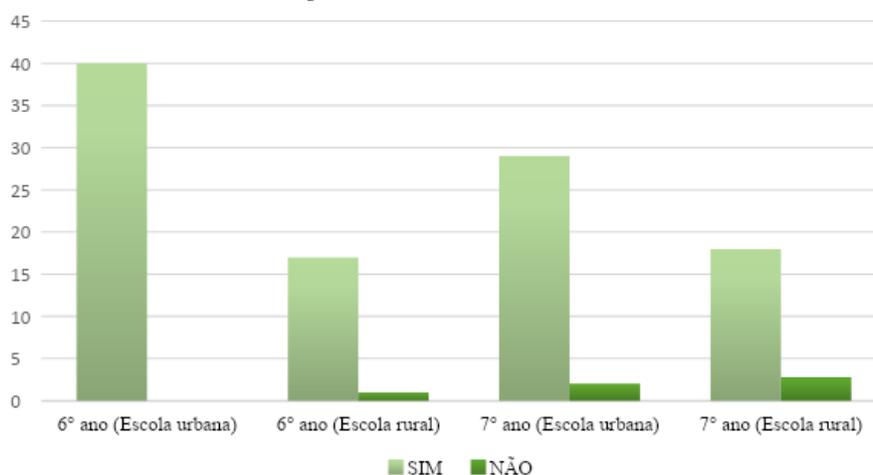
Gráfico 4 - Nas suas aulas de Geografia são utilizados instrumentos como mapas, desenhos, maquetes, jogos?



Fonte: Autora (2019)

A última pergunta respondida pelos alunos foi a seguinte “Você acredita que a Geografia pode ser estudada no espaço onde está a sua escola?”. E como pode ser visto abaixo (Gráfico5) a maioria dos alunos diz que acredita na possibilidade de que o espaço onde está a sua escola e até mesmo seus entornos, podem ser utilizados como ferramenta de estudo e análises.

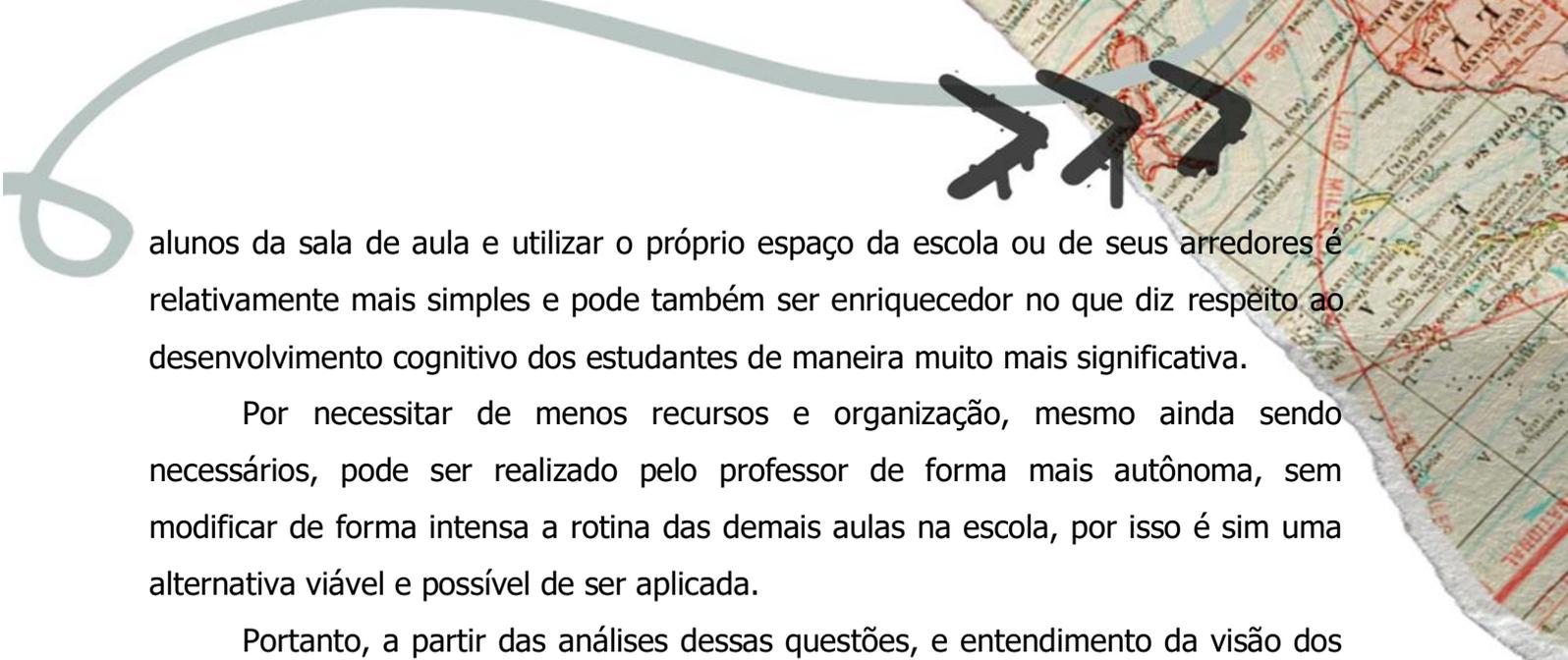
Gráfico 5 - Você acredita que a Geografia pode ser estudada no espaço onde está a sua escola?



Fonte: Autora (2019)

Tendo em vista a relação que se busca estabelecer entre os conteúdos abordados em sala de aula e o cotidiano dos alunos, de forma a levar exemplos próximos, e que sejam contextualizados com suas vivências, tornar os entornos da escola ou até ela mesma fonte de estruturação do ensino aprendizagem é essencial.

Sendo está uma ótima saída para as escolas e professores que não tem possibilidades ou recursos para a realização de aulas de campo, já que tirar os



alunos da sala de aula e utilizar o próprio espaço da escola ou de seus arredores é relativamente mais simples e pode também ser enriquecedor no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes de maneira muito mais significativa.

Por necessitar de menos recursos e organização, mesmo ainda sendo necessários, pode ser realizado pelo professor de forma mais autônoma, sem modificar de forma intensa a rotina das demais aulas na escola, por isso é sim uma alternativa viável e possível de ser aplicada.

Portanto, a partir das análises dessas questões, e entendimento da visão dos alunos de ambas as escolas em relação ao ensino de Geografia foi possível destacar que maioria deles sente-se instigado pela disciplina e de alguma forma a enxerga associada ao seu dia a dia, mesmo não tendo acesso a práticas pedagógicas que os motivem e desenvolvam sua criatividade e criticidade de forma efetiva. Além disso, apesar de todas as dificuldades enfrentadas acreditam que a Geografia pode ser estudada em espaços próximos de sua vivência, e com isso despertaram motivações para os planejamentos das práticas desenvolvidas e discutidas no subtítulo seguinte dessa pesquisa.

A partir das análises dos dados obtidos com a aplicação dos questionários, foram desenvolvidos planos de aula a serem aplicados nas turmas de 6º e 7º ano das escolas utilizadas como campo de análise dessa pesquisa.

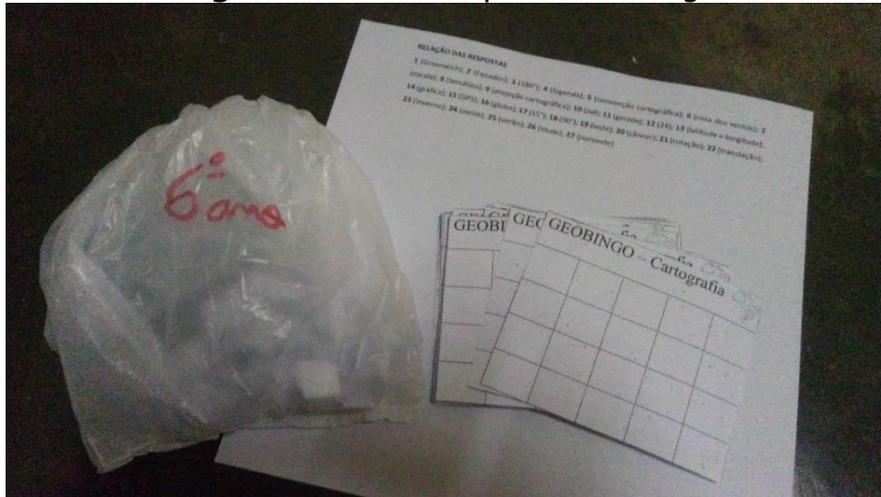
Levando em consideração as especificidades de cada ambiente de ensino, sendo eles urbano e rural, os planejamentos se basearam nos conteúdos trabalhados pelos professores em cada uma das turmas, sendo Cartografia em ambos os 6ºs anos e Região Nordeste – Agreste nos 7ºs anos.

Buscando relacionar os conteúdos a realidade dos alunos, a partir das informações coletadas com os questionários, cada aula foi pensada para determinada turma especificamente, adaptando e levando outras formas de ensino, mais propícias e direcionadas as possibilidades constatadas.

A primeira aula construída e ministrada no que tange as propostas para os resultados desse estudo, aconteceu no 6º ano da escola urbana, tendo como tema a Cartografia. Como citado anteriormente, todo o planejamento para essa aula, se deu através de suas especificidades e possibilidades. Com a disponibilidade de apenas uma aula, que tem duração de 50 minutos, a intenção foi de recapitular conceitos

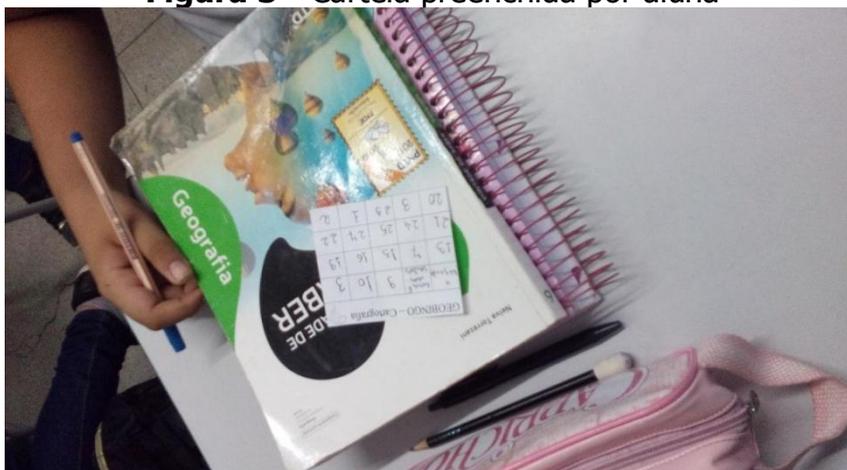
principais da Cartografia de forma diferente. Para isso foi desenvolvido um "Geobingo" (Figura 2) no qual a partir da dinâmica e interação foi possível fazer com que os alunos retomassem algumas questões, o que proporcionou fixação do aprendizado.

Figura 2 - Materiais para o Geobingo



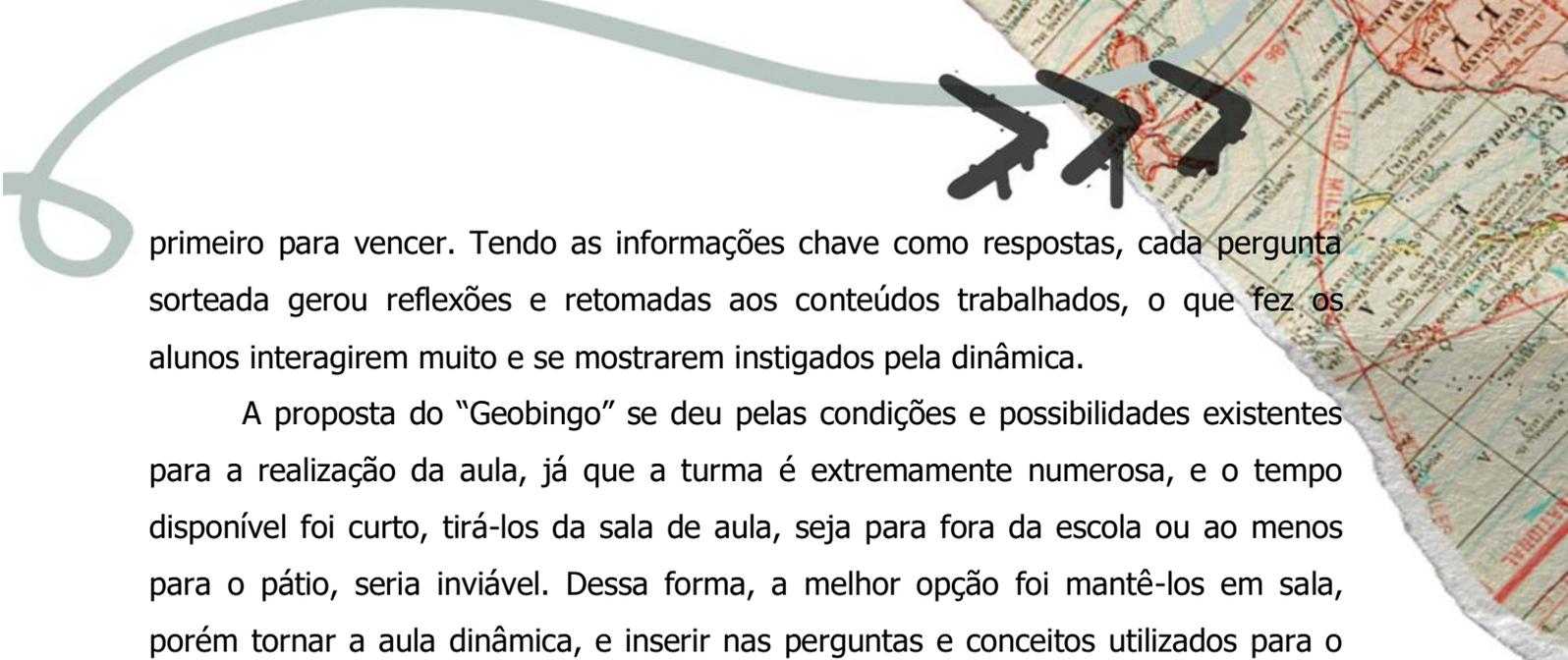
Fonte: Autora (2019)

Figura 3 - Cartela preenchida por aluna



Fonte: Autora (2019)

O jogo que consiste no preenchimento de cartelas de bingo com conceitos chave de determinado conteúdo, nesse caso da Cartografia (Figura 3), pré-determinados pelo professor e escritos no quadro branco com números correspondentes. Em seguida são sorteadas perguntas que tem como respostas os conceitos que estão nas cartelas, tendo como objetivo completar as marcações



primeiro para vencer. Tendo as informações chave como respostas, cada pergunta sorteada gerou reflexões e retomadas aos conteúdos trabalhados, o que fez os alunos interagirem muito e se mostrarem instigados pela dinâmica.

A proposta do "Geobingo" se deu pelas condições e possibilidades existentes para a realização da aula, já que a turma é extremamente numerosa, e o tempo disponível foi curto, tirá-los da sala de aula, seja para fora da escola ou ao menos para o pátio, seria inviável. Dessa forma, a melhor opção foi mantê-los em sala, porém tornar a aula dinâmica, e inserir nas perguntas e conceitos utilizados para o jogo, assim como nas discussões geradas, informações próximas a realidades deles, ou seja, relações com os trajetos que fazem de casa para a escola, o nascer e o pôr do sol, a localização do estado/cidade em relação aos meridianos e paralelos principais, por exemplo, tudo de forma a fazê-los associar o conteúdo da aula com o cotidiano.

A segunda aula a ser analisada foi ministrada na turma de 6º ano da escola rural, tendo assim como a anterior, o planejamento voltado para suas especificidades e possibilidades. O conteúdo de Cartografia foi levado de maneira com que os alunos pudessem vivenciar o espaço da escola, o enxergando a partir de uma outra perspectiva.

Para que isso fosse possível, toda uma logística foi necessária, já que diferentemente da escola urbana, a escola rural tem um dinâmica diferente de distribuição e horário das aulas, e por isso as aulas tendem a ser germinadas, ou seja, o tempo disponível foi de duas aulas de 45 minutos, totalizando 1 hora e 30 minutos de aula, o que expandiu o leque de possibilidades a serem trabalhadas.

A aula proposta para essa turma consistiu em diversas etapas, todas elas possíveis devido ao número de alunos da turma que é bem reduzido, e ao tempo disponibilizado que foi um pouco maior. A primeira delas se deu a partir da construção de três mapas de conceito (Figura 4), utilizando conceitos importantes da Cartografia e suas ramificações, sendo eles: Movimentos da terra; coordenadas geográficas e Escala. Para isso toda a turma foi mobilizada e organizada em círculo, e como os materiais disponibilizados discutiram entre si para a montagem dos esquemas.

Um dos grandes desafios é pensar numa proposta de desenvolvimento e de escola rural que leve em conta a urgência de se superar a dicotomia rural/urbano, resguardando, ao mesmo tempo, a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua vida. Isso significa dizer que a escola rural não precisa ser uma escola necessariamente agrícola; mas uma escola vinculada a cultura que produz [...] (Tortelli, 2002, p. 30).

Figura 4 - Montagem dos mapas conceituais



Fonte: Autora (2019)

Em seguida os alunos montaram uma imagem de satélite do município de Feira Nova, onde a escola deles estava destacada (Figura 5), sendo assim, a partir dos recortes disponibilizados e da cooperação da turma, conseguiram montar a imagem, e ficaram empolgados ao ver a localização da escola e como as questões cartográficas não estão alheias a eles.

Foi possível com essas duas etapas, mesmo dentro da sala de aula, fazer com que eles começassem a despertar o olhar cartográfico para o cotidiano, o que foi perceptível durante as discussões realizadas no decorrer de todas as montagens. Sendo a adequação do conteúdo a realidade dos discentes, o ponto chave para o desenvolvimento da aula, ainda mais por serem alunos de uma escola rural, que por muitas vezes é generalizada e tem suas especificidades esquecidas na formação de seu currículo.

Figura 5 - Montagem da imagem de satélite



Fonte: Autora (2019)

A terceira etapa e culminância dessa aula deu-se através da realização de um jogo, conhecido como "Mapa do tesouro". Os alunos foram divididos em três grupos, e a cada um deles foi entregue uma imagem de satélite da escola com alguns pontos marcados, onde previamente ao início da aula foram distribuídos envelopes com pontuações. Após um tempo destinado para a análise das imagens, os alunos saíram da sala de aula e iniciaram as buscas no espaço da escola (Figura 6). Para isso foi necessário que se organizassem e utilizassem noções de escala e orientação espacial, dessa forma associando ainda mais os seus espaços de vivência com o conteúdo em si.

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (Arroyo, Caldart, Molina, 2011, p. 14).

O objetivo final foi encontrar todos os envelopes, e o grupo que conseguiu acumular mais pontos venceu. Essa dinâmica os motivou a entender a imagem de satélite, analisar as localizações, orientar-se espacialmente e analisar a escala para chegar ao objetivo final, o que foi bastante divertido e proveitoso no que diz respeito a construção do conhecimento de forma significativa. Sendo a escola um espaço de construção intelectual e social.

Figura 6 - Jogo do mapa do tesouro



Fonte: Autora (2019)

Portanto, utilizar o espaço da escola para o desenvolvimento da aula foi essencial para que se sentissem motivados e instigados a conhecer e aprofundar-se no conhecimento, já que tudo o que remete ao mais próximo da realidade torna-se mais interessante, e por isso, dar mais atenção ao ambiente em que a escola está inserida é tão importante, principalmente no ensino de Geografia.

A terceira aula aqui analisada foi ministrada na turma de 7º ano da escola urbana, tendo como conteúdo a Região Nordeste, mas com o foco voltado para uma de suas sub-regiões, o Agreste. Assim como a turma do 6º ano dessa mesma escola, essa também é bastante numerosa, o que foi levado em consideração na hora de realizar o planejamento da aula, do mesmo modo que o tempo disponível, que foi de apenas 50 minutos.

A partir desse contexto, e com base nos dados coletados e analisados anteriormente, a proposta de aula consistiu na recapitulação do conteúdo de forma a enfatizar o trabalho em equipe. Para isso foi utilizado o “Jogo do caminho” que necessita de alguns materiais para ser realizado (Figura 7), assim como a divisão da turma em quatro grupos.

Figura 7 - Materiais para o jogo do caminho



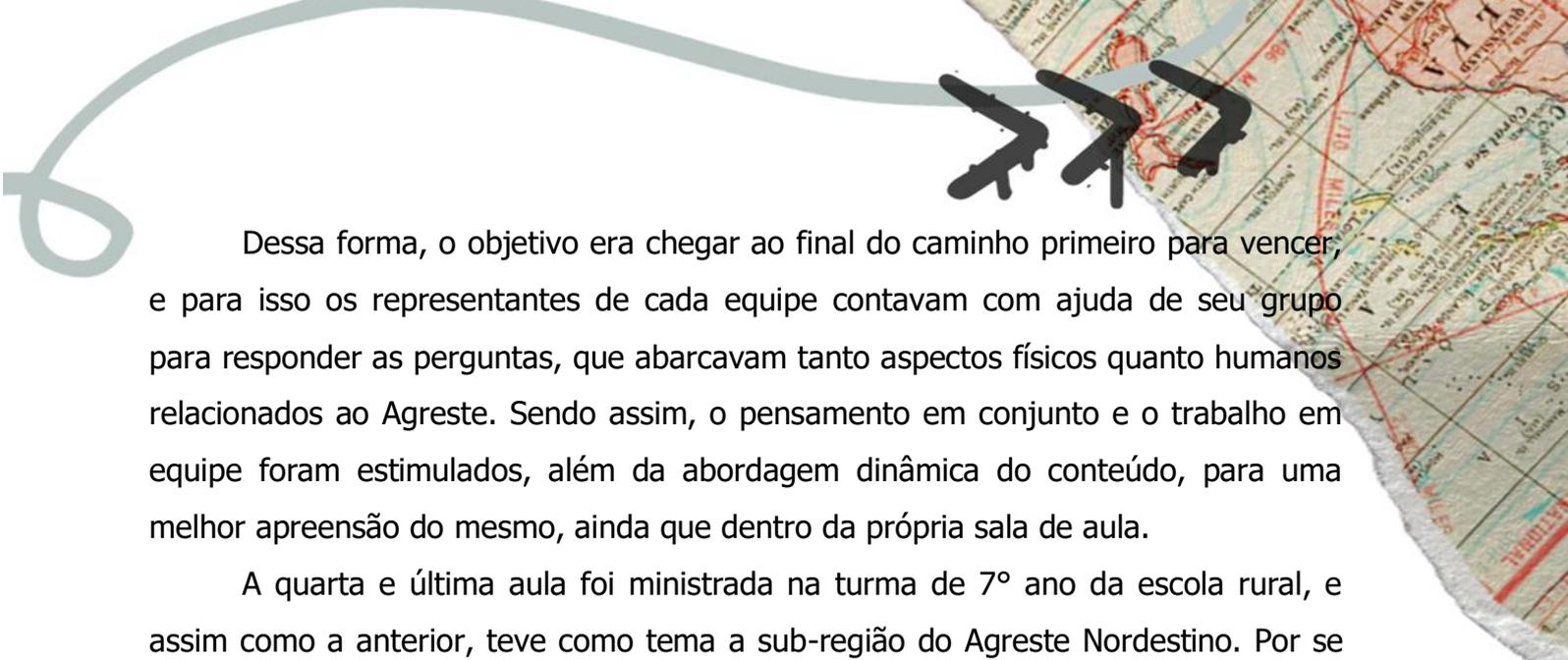
Fonte: Autora (2019)

O jogo consistiu na divisão da turma em grupos, onde cada um teve de escolher um líder para ser representante da equipe, esse líder recebeu um pedaço de TNT com o caminho previamente desenhado, e um pino que foi utilizado para avançar nesse caminho. Após deixar a turma em círculo e dividida em grupo, os TNTs foram posicionados lado a lados pelos representantes de cada grupo no centro da sala (Figura 8), a partir disso o jogo foi iniciado numa sequência de sorteios de perguntas referentes ao conteúdo, sempre trazendo questões próximas, principalmente pelo município de Feira Nova estar localizado na sub-região trabalhada.

Figura 8 - Jogo do caminho



Fonte: Autora (2019)



Dessa forma, o objetivo era chegar ao final do caminho primeiro para vencer, e para isso os representantes de cada equipe contavam com ajuda de seu grupo para responder as perguntas, que abarcavam tanto aspectos físicos quanto humanos relacionados ao Agreste. Sendo assim, o pensamento em conjunto e o trabalho em equipe foram estimulados, além da abordagem dinâmica do conteúdo, para uma melhor apreensão do mesmo, ainda que dentro da própria sala de aula.

A quarta e última aula foi ministrada na turma de 7º ano da escola rural, e assim como a anterior, teve como tema a sub-região do Agreste Nordestino. Por se tratar de uma realidade diferente onde o tempo disponível foi maior por conta das aulas germinadas, e a turma tem um quantitativo menor de alunos o desenvolvimento da aula também ocorreu de forma diferenciada.

De início foi ministrada uma aula referente as principais questões relativas ao Agreste, como localização, aspectos naturais, população e economia e por fim dando foco ao Agreste Pernambucano, assim como a cidade de Feira Nova. Para isso foram utilizados slides e data show, além de caixa de som para a exibição de um vídeo que resumiu tudo o que foi tratado na aula.

Durante as explicações foi perceptível a atenção dos alunos aos detalhes e imagens utilizados, assim como a curiosidade dos mesmos a cada exemplo próximo citado, assim como a cada associação do conteúdo com o cotidiano deles, como a relação do minifúndio e a agricultura de subsistência que estão totalmente intrínsecas a suas realidades. O foco no município de Feira Nova como exemplo de cidade do Agreste, trabalhado de forma mais detalhada também fez com que as atenções fossem maiores, assim como a curiosidade em perguntar e associar as informações com o dia a dia.

Em seguida, a turma foi dividida em três grupos, para os quais foram sorteados temas para o desenvolvimento de uma atividade onde tiveram de produzir cartazes e paródias de acordo com os temas sorteados em sala. Sendo assim, um grupo ficou responsável pela Localização e elementos naturais; outro pela População e economia; e o último pelo Agreste de Pernambuco.

As atividades foram desenvolvidas no pátio da escola (Figura 9), o que deixou os alunos mais livres. Foi uma estratégia para tirá-los minimamente da sala de aula,

porém não tão feliz, já que alguns acabaram ficando dispersos, e o barulho acabou atrapalhando as aulas de outras turmas.

Figura 9 - Desenvolvimento de atividades



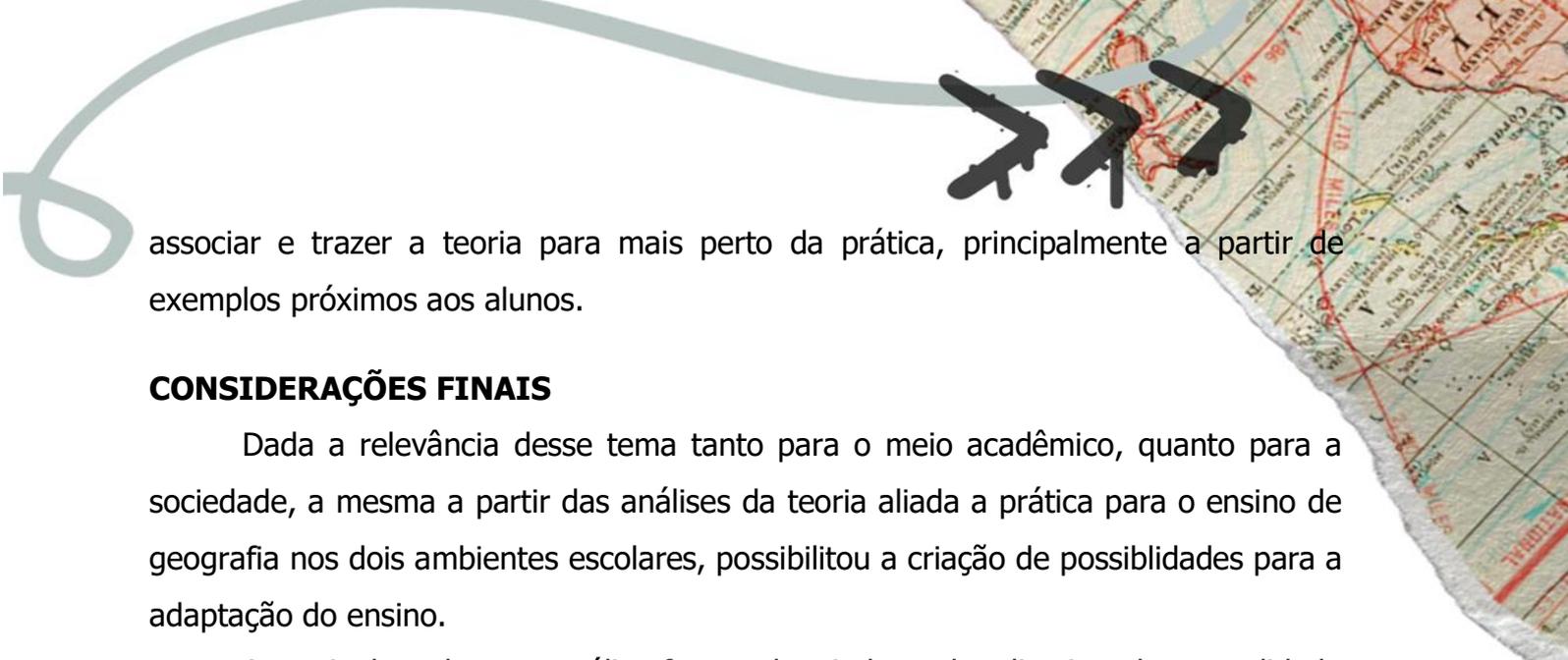
Fonte: Autora (2019)

Mesmo desenvolvendo as atividades solicitadas, a turma manteve-se inquieta, demandando bastante trabalho para conseguir focar por algum tempo. No entanto, parecia ansiar por sair da sala de aula, e organizaram-se rapidamente nas mesas disponíveis no pátio. Portanto, a dualidade entre inquietação e organização foi notável, o que despertou possibilidades de novos planejamentos como formação de grupos menores, ou tirar da sala de aula apenas uma parte da turma por vez.

Com todas essas experiências e realidades apresentadas e analisadas foi possível perceber diversas possibilidades existentes para o ensino da geografia de forma dinâmica. As propostas tiveram o foco na utilização de materiais simples para aulas mais atraentes aos olhos dos alunos, para que fosse possível fazê-los enxergar a verdadeira e latente relação da Geografia com o cotidiano

Todas essas propostas e ministrações, levaram tanto para os alunos como para professores e gestão, novas ideias de abordagem do conteúdo, e ao meu ver influenciaram diretamente na construção do conhecimento dos alunos, assim como na formação continuada dos professores, principalmente no quesito inovação pedagógica, o que foi constatado a partir de conversas informais pós aplicação das aulas.

As possibilidades de abordagem e construção de conhecimento são inúmeras, basta manter o foco em aulas e atividades dinâmicas e interessantes, assim como

A decorative graphic in the top right corner of the page. It features a portion of a topographic map with various geographical features, including contour lines, roads, and place names. Overlaid on the map are three black arrows pointing downwards and to the left, suggesting a flow of information or a connection between theory and practice. A light green curved line starts from the left edge of the page and curves towards the map area.

associar e trazer a teoria para mais perto da prática, principalmente a partir de exemplos próximos aos alunos.

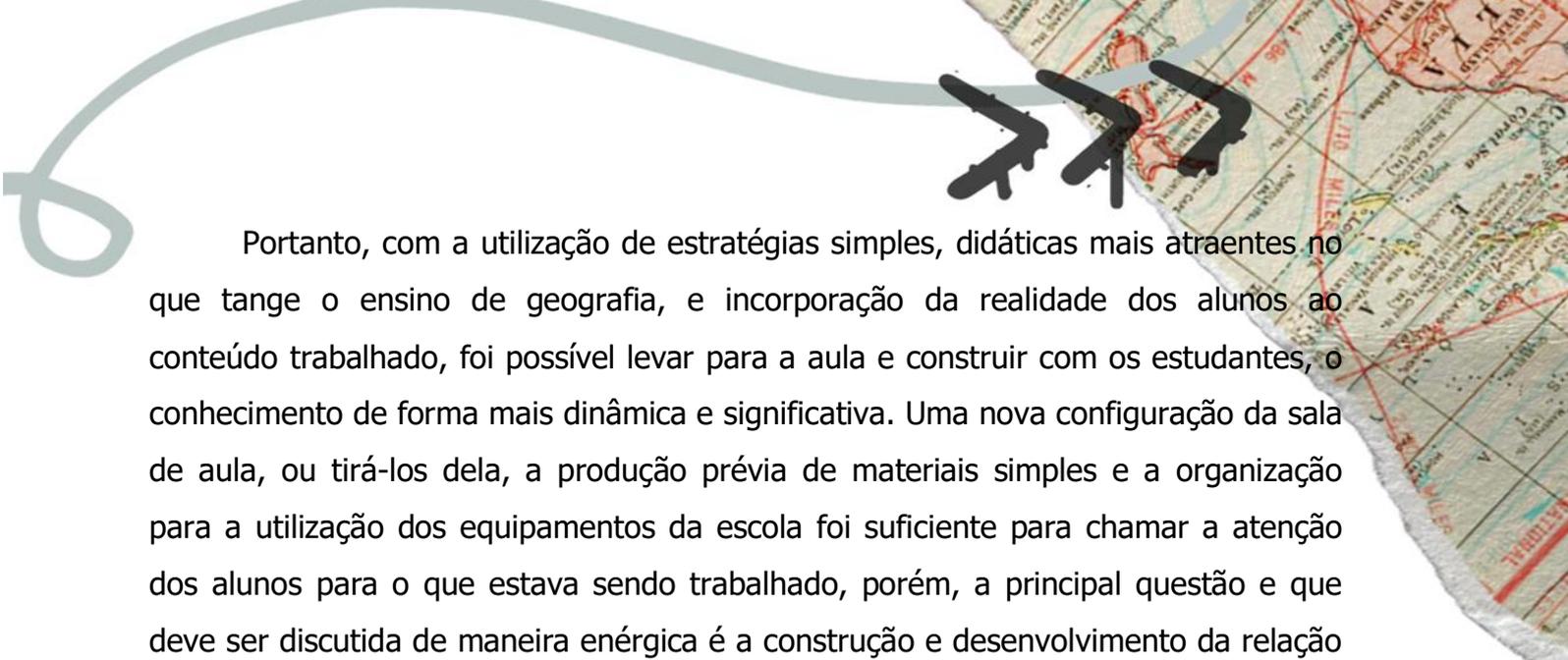
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a relevância desse tema tanto para o meio acadêmico, quanto para a sociedade, a mesma a partir das análises da teoria aliada a prática para o ensino de geografia nos dois ambientes escolares, possibilitou a criação de possibilidades para a adaptação do ensino.

A partir de toda essa análise foram planejadas aulas direcionadas a realidade de cada turma e ambiente escolar utilizados como campo de estudo desse trabalho. As diferenciações entre as realidades, os ambientes de ensino, o tempo disponível, o quantitativo de alunos e os materiais disponibilizados forma determinantes para cada aula planejada e ministrada nessas turmas.

Sendo assim, nas turmas da escola urbana, que tinham menos tempo para a realização das aulas e um maior quantitativo de alunos, as atividades tiveram que ser mais rápidas e contidas, abordando o conteúdo de forma simples e prática, mas sem deixar a dinamização e associação com o cotidiano de lado, com isso, no 6º ano a realização do "Geobingo" e no 7º ano do "Jogo do caminho", possibilitou uma nova roupagem para a visão da Geografia através de um ensino mais participativo e dinâmico.

Já na escola rural, que possui diferenciações como a do tempo disponível um pouco maior devido as aulas germinadas, assim como uma menor quantidade de alunos, as aulas e atividades puderam ser mais elaboradas e complexas, de maneira a associar ainda mais o conteúdo a realidade dos alunos. O desenvolvimento dos mapas mentais e do "Jogo do mapa do tesouro" com o 6º ano foi extremamente enriquecedor, foi possível fazê-los utilizar a leitura de imagens de satélite e orientação espacial dentro do espaço da própria escola, aplicando na prática o que foi trabalhado em sala de aula. No 7º ano onde as dificuldades eram um pouco maiores devido à falta de formação do professor na área, o foco no conteúdo em si, associado ao município de Feira Nova, o qual os alunos residem, e principalmente a zona rural, foi essencial para prender a atenção dos discentes e motivá-los a desenvolver as atividades propostas de produção de paródias e cartazes.



Portanto, com a utilização de estratégias simples, didáticas mais atraentes no que tange o ensino de geografia, e incorporação da realidade dos alunos ao conteúdo trabalhado, foi possível levar para a aula e construir com os estudantes, o conhecimento de forma mais dinâmica e significativa. Uma nova configuração da sala de aula, ou tirá-los dela, a produção prévia de materiais simples e a organização para a utilização dos equipamentos da escola foi suficiente para chamar a atenção dos alunos para o que estava sendo trabalhado, porém, a principal questão e que deve ser discutida de maneira enérgica é a construção e desenvolvimento da relação do conteúdo com a realidade dos alunos, é precioso ir do micro, ou seja, do que está mais próximo, para o macro, que é aquilo que está mais distante, com isso ir do local para o global.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagma (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2019.

_____. Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 29 mar. 2019.

CRUZ, Abigail Bruna da; AZEVEDO, Sandra de Castro de. Geografia escolar e escola no campo: investigações sobre a educação geográfica numa escola rural com currículo urbano. **Revista NERA**, v. 22, n. 46, p. 133-155, 2019.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 30 out. 2019.

RAMIRES, Julio Cesar de Lima; PESSOA, Vera Lúcia Salazar. Pesquisas qualitativas: referências para pesquisa em geografia. In: MARAFON, Glaucio José *et al.* **Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas**. Rio de Janeiro: EDUERJ, p. 23-35, 2013.

TORTELLI, Altemir Antônio. Desenvolvimento rural e educação. In: Rio Grande do Sul. Secretaria Estadual de Educação. **II Conferencia Estadual: por uma educação básica do campo**. Porto Alegre: Corag, 2002.



ALÉM DAS PALAVRAS: O IMPACTO DOS RECURSOS VISUAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Ronaldo Antônio Ramos Filho

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

ronaldo.ramos@ufpe.br

orcid.org/0000-0003-0475-1410

Lyssandra Karoliny França de Oliveira

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

lyssandra.karoliny@ufpe.br

orcid.org/0009-0005-5107-5728

Maria Eduarda Laurentino

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

mariaeduarda.laurentino@ufpe.br

orcid.org/0009-0006-6580-5442

Francisco Kennedy Silva dos Santos

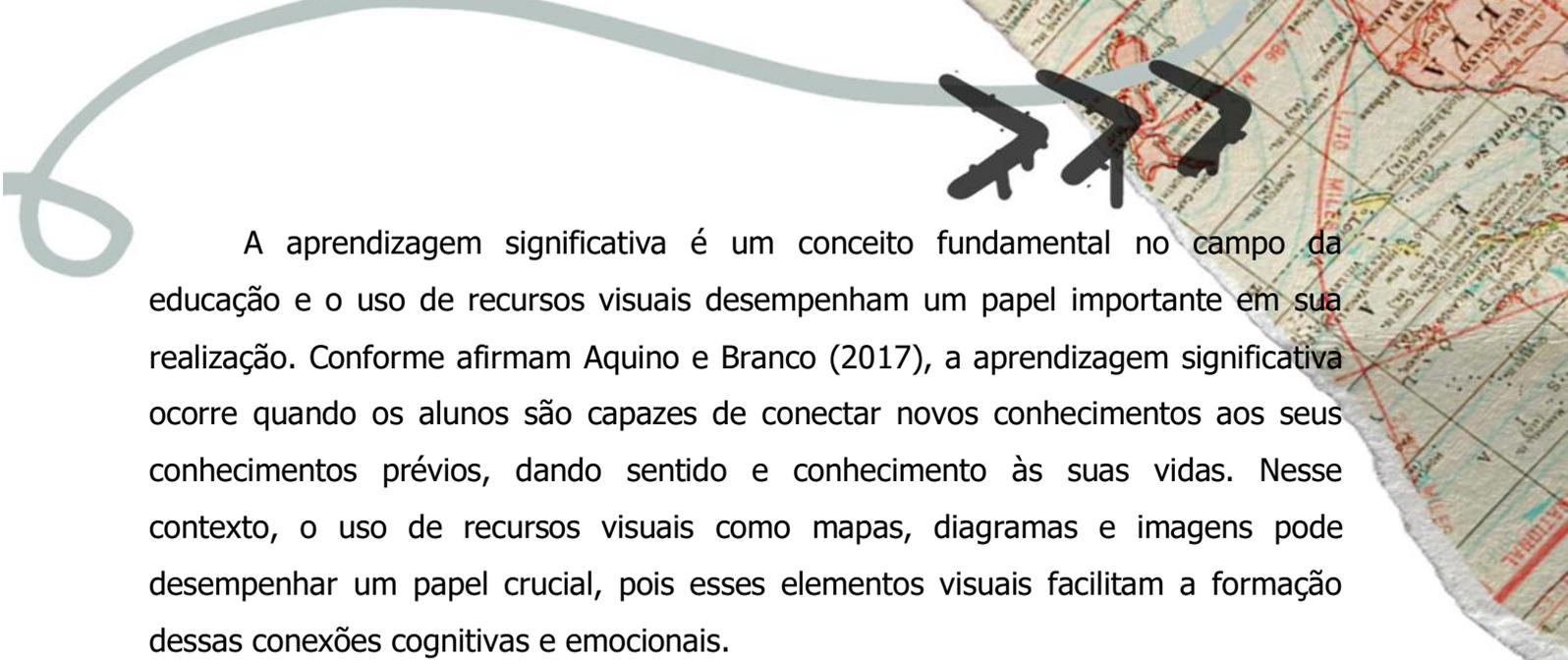
francisco.kennedy@ufpe.br

orcid.org/0000-0002-4431-5632

INTRODUÇÃO

A educação é uma jornada contínua e dinâmica, impulsionada pelos avanços tecnológicos e novos métodos de ensino que visam melhorar o processo de ensino. Nesse contexto, os recursos visuais são uma força transformadora, desempenhando um papel cada vez mais importante na facilitação de uma educação mais acessível, interativa e envolvente para os alunos. Especialmente no ensino de geografia, onde a compreensão de conceitos abstratos e fenômenos espaciais pode ser um desafio, o uso de recursos visuais apresenta grande potencial para tornar o aprendizado mais significativo e envolvente.

A percepção humana é altamente sensível aos estímulos visuais, e é por meio desses elementos que grandes quantidades de informações podem ser captadas e compreendidas de forma mais rápida e eficiente. No contexto educacional, os recursos visuais se destacam como ferramentas poderosas porque permitem aos educadores transcenderem as barreiras da linguagem oral e estimular múltiplas dimensões do conhecimento geográfico.



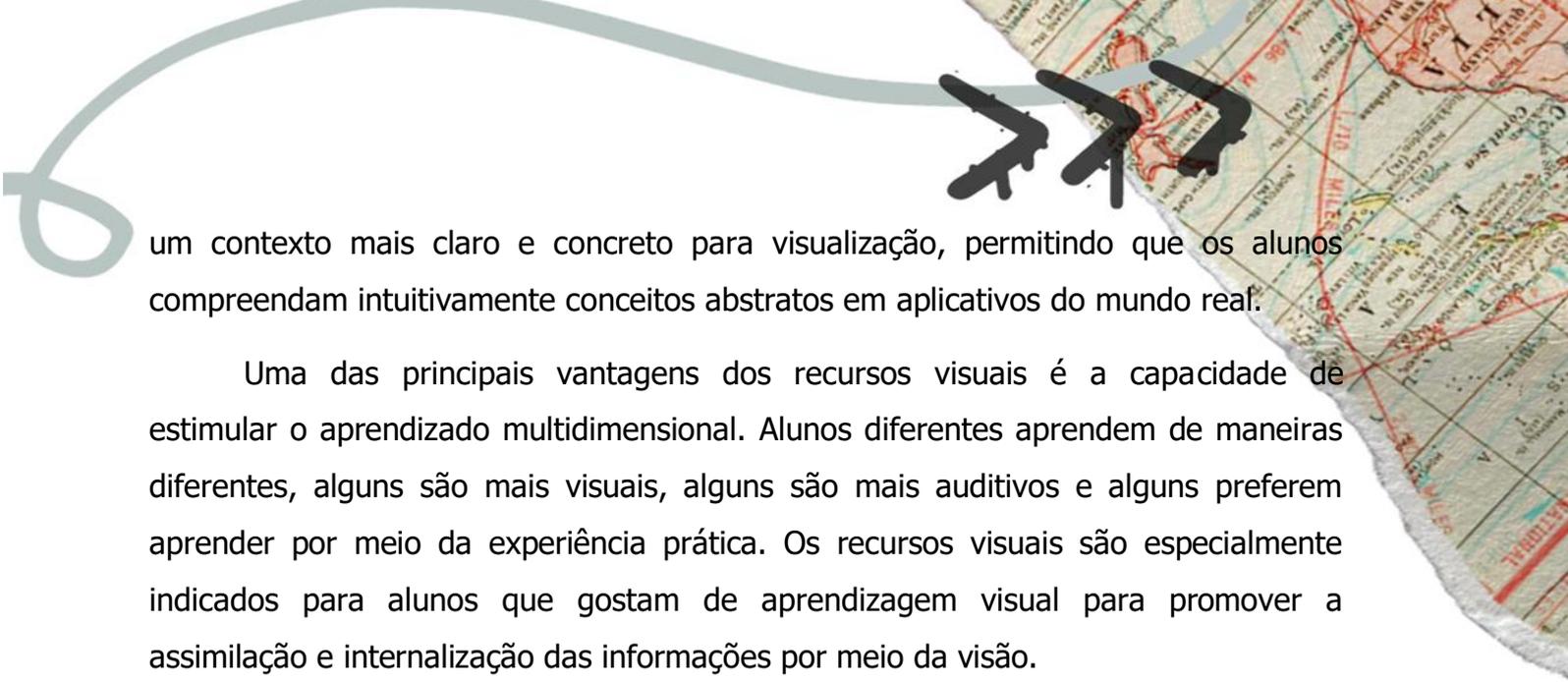
A aprendizagem significativa é um conceito fundamental no campo da educação e o uso de recursos visuais desempenham um papel importante em sua realização. Conforme afirmam Aquino e Branco (2017), a aprendizagem significativa ocorre quando os alunos são capazes de conectar novos conhecimentos aos seus conhecimentos prévios, dando sentido e conhecimento às suas vidas. Nesse contexto, o uso de recursos visuais como mapas, diagramas e imagens pode desempenhar um papel crucial, pois esses elementos visuais facilitam a formação dessas conexões cognitivas e emocionais.

Segundo Cunha (2013), os recursos visuais possibilitam aos alunos o acesso à informação de forma mais concreta e tangível, favorecendo a compreensão de conceitos geográficos abstratos. Ao visualizar informações espaciais e relações geográficas por meio de mapas interativos, por exemplo, os estudantes são estimulados a estabelecer associações entre lugares e fenômenos, o que torna a aprendizagem mais significativa e duradoura.

No contexto educacional brasileiro, o uso de recursos visuais é cada vez mais valorizado e incentivado. Em seu Guia Curricular Nacional, o Ministério da Educação (MEC) tem destacado a importância de práticas pedagógicas inovadoras que valorizem a interação do aluno e a construção do conhecimento. Nesse sentido, utilizar recursos visuais para melhorar a habilidade e o nível da Base Nacional do Currículo Público (BNCC) pode contribuir para um ensino mais moderno e eficaz no ensino de geografia.

Essas atividades estimulam o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas, habilidades fundamentais tanto para o contexto acadêmico quanto para a vida cotidiana. Os recursos visuais vão muito além de apenas tornar as aulas mais atraentes. Eles são uma poderosa ferramenta educacional que pode melhorar a compreensão e a retenção de informações pelos alunos. Ao utilizar imagens, gráficos, mapas e outras formas de representações visuais, os professores podem fornecer contextos mais claros e facilitar a assimilação de conceitos complexos.

Quando usado corretamente, o ensino visual tem o potencial de transformar informações complexas em conceitos mais acessíveis aos alunos. Usando imagens, diagramas, mapas e outras representações visuais, os professores podem fornecer



um contexto mais claro e concreto para visualização, permitindo que os alunos compreendam intuitivamente conceitos abstratos em aplicativos do mundo real.

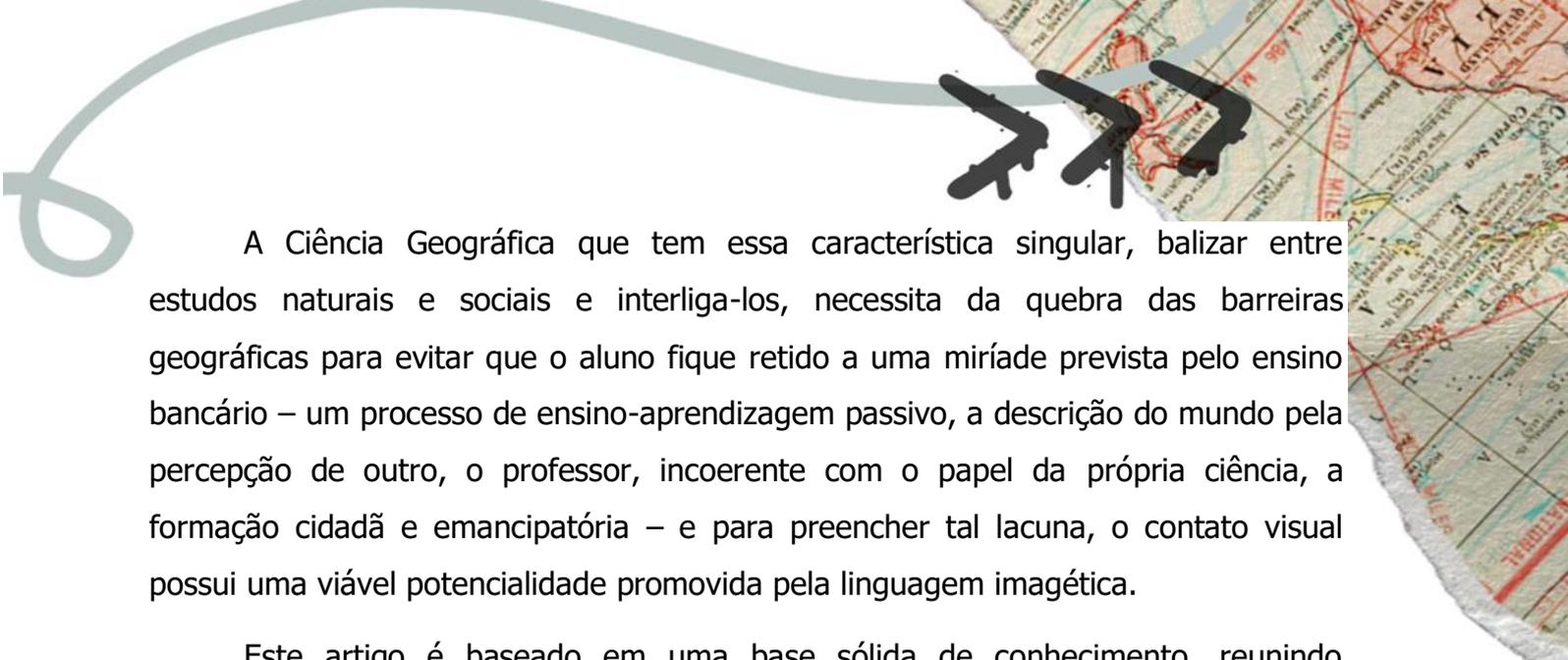
Uma das principais vantagens dos recursos visuais é a capacidade de estimular o aprendizado multidimensional. Alunos diferentes aprendem de maneiras diferentes, alguns são mais visuais, alguns são mais auditivos e alguns preferem aprender por meio da experiência prática. Os recursos visuais são especialmente indicados para alunos que gostam de aprendizagem visual para promover a assimilação e internalização das informações por meio da visão.

DESENVOLVIMENTO

Neste artigo, exploraremos a importância do estímulo à criatividade por meio dos recursos visuais no ambiente educacional, enfatizando neste caso, o ensino de Geografia. Analisaremos como essa prática pode contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, incentivando-os a explorar sua imaginação, expressar suas ideias, desenvolver habilidades que são fundamentais para o enfrentamento dos desafios da sociedade contemporânea e também imprescindíveis na formação cidadã.

Compreendendo o potencial transformador dos recursos visuais como ferramenta para estimular a criatividade dos alunos, podemos pensar como a educação pode se beneficiar dessa abordagem e como os professores podem desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de uma nova geração de alunos independentes, críticos e criativos. Com isso, esperamos contribuir para o fortalecimento de uma educação mais inspirada, relevante e preparada para atender às demandas de uma sociedade em constante evolução.

O uso dos símbolos no ensino da Geografia Escolar além de somar à linguagem verbal dá sentido aos conhecimentos geográficos por representá-los e permitir que o aluno adquira percepções além de seus saberes geográficos. Por exemplo, ao estudar os biomas, um indivíduo que reside em área abrangida pela Mata Atlântica, como conseguiria realizar análises do que seria Cerrado, a Amazônia, enfim, dos demais biomas e compreender sua importância para todo o ecossistema? Como compreender a urbanização desenfreada residindo no interior?

A decorative graphic at the top of the page features a stylized map of a region with various geographical features and place names. Three black arrows point from the left towards the right, overlaid on the map. A light blue curved line arches over the top left corner of the page.

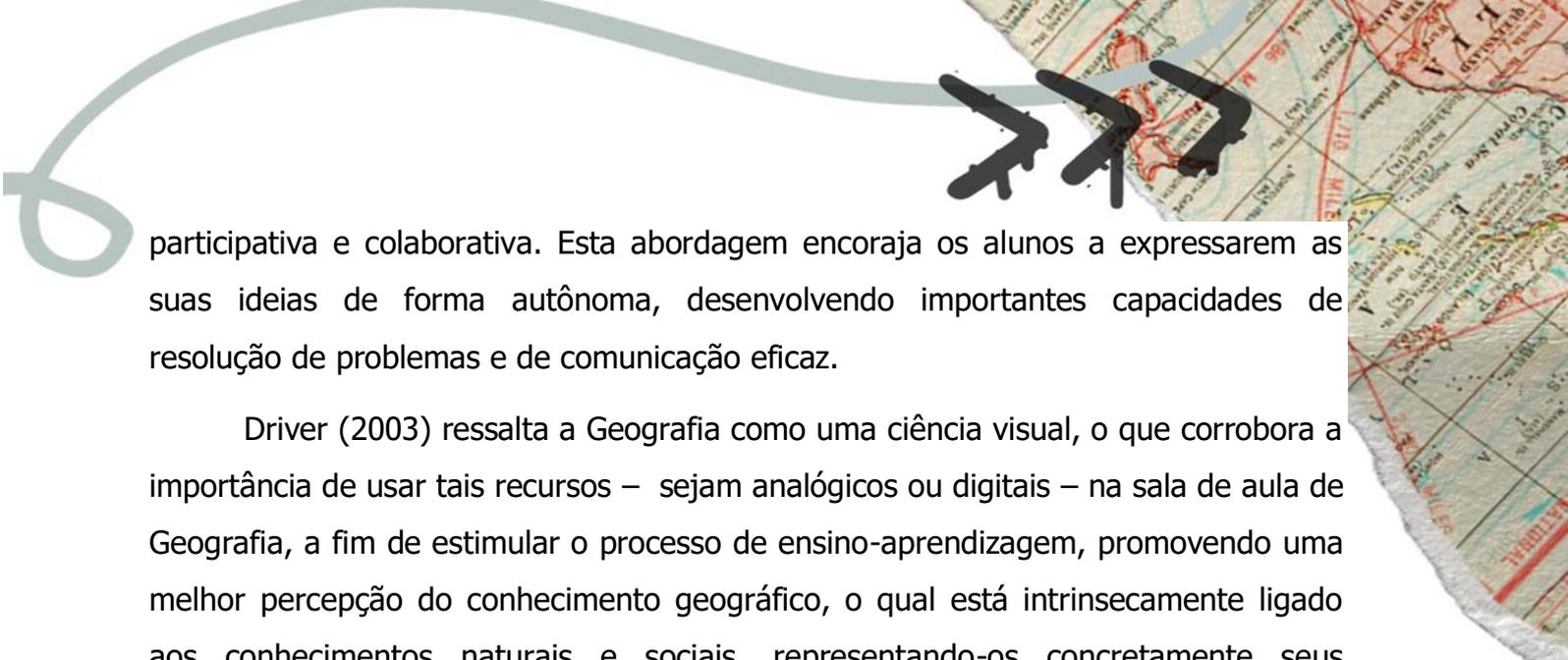
A Ciência Geográfica que tem essa característica singular, balizar entre estudos naturais e sociais e interliga-los, necessita da quebra das barreiras geográficas para evitar que o aluno fique retido a uma miríade prevista pelo ensino bancário – um processo de ensino-aprendizagem passivo, a descrição do mundo pela percepção de outro, o professor, incoerente com o papel da própria ciência, a formação cidadã e emancipatória – e para preencher tal lacuna, o contato visual possui uma viável potencialidade promovida pela linguagem imagética.

Este artigo é baseado em uma base sólida de conhecimento, reunindo referências de autores teóricos que tratam do tema recursos visuais em contexto educacional, neste caso o Ensino de Geografia. Além disso, inclui a valiosa experiência adquirida no minicurso “A plataforma Canva como recurso metodológico para professores de geografia”, realizado no âmbito do projeto de extensão EXT LEGEP: Geografias que ensinam.

A simbologia dos recursos visuais no processo de ensino-aprendizagem tem sido amplamente aceita pelos estudiosos da educação. Autores como Aquino e Branco (2017) enfatizam a importância da aprendizagem significativa, que aumenta quando os alunos conseguem conectar novos conhecimentos às suas experiências e compreender conceitos de forma concreta e tangível. Nesse sentido, os recursos visuais estão surgindo como uma ferramenta que permite aos professores tornarem o conhecimento mais acessível e envolvente, criando uma conexão mais profunda com o conteúdo para os alunos.

Cunha (2013) por sua vez aponta que os recursos visuais podem estimular diferentes habilidades cognitivas nos alunos, como análise, interpretação e síntese de informações. Por meio de imagens, gráficos, mapas e outras representações visuais, fornecem subsídios para o desenvolvimento do pensamento crítico e investigativo dos alunos, tornando-os protagonistas ativos no processo de construção do conhecimento.

Além disso, Mizukami e Boruchovitch (2014) enfatizam o estímulo à criatividade proporcionado pelos recursos visuais. Ao permitir que os alunos criem seus próprios materiais visuais, como mapas conceituais, infográficos e apresentações, os professores incentivam uma aprendizagem mais dinâmica,



participativa e colaborativa. Esta abordagem encoraja os alunos a expressarem as suas ideias de forma autônoma, desenvolvendo importantes capacidades de resolução de problemas e de comunicação eficaz.

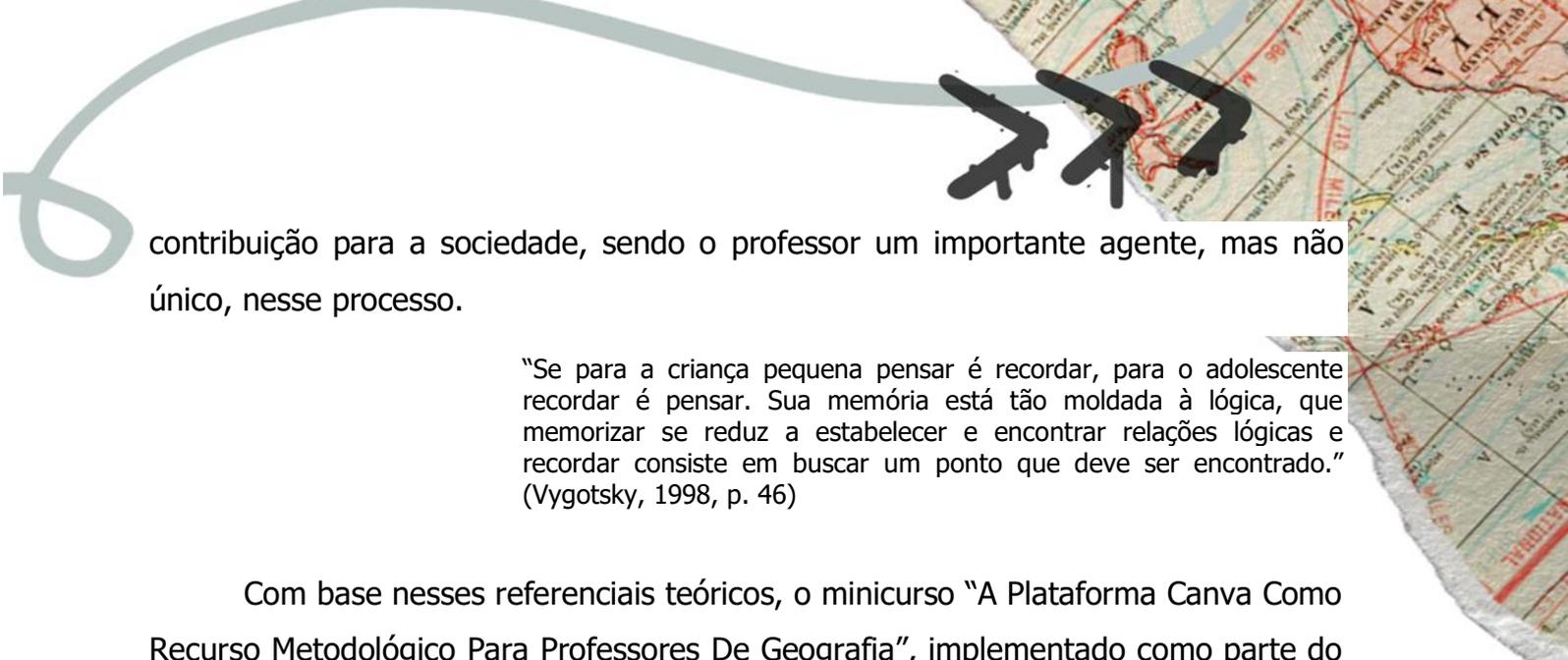
Driver (2003) ressalta a Geografia como uma ciência visual, o que corrobora a importância de usar tais recursos – sejam analógicos ou digitais – na sala de aula de Geografia, a fim de estimular o processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma melhor percepção do conhecimento geográfico, o qual está intrinsecamente ligado aos conhecimentos naturais e sociais, representando-os concretamente seus conceitos, permitindo que os alunos explorem o espaço geográfico e construa sua percepção enquanto sujeito.

Vygotsky (1998) destaca que a percepção, a imaginação e a memória são funções psicológicas superiores, e únicas dos seres humanos, e que podem ser estimuladas pela educação escolar, ele também salienta que percebemos o conjunto antes das partes isoladas. Luria (1990), por sua vez, destaca que a percepção não nasce pronta, ela vai se moldando a partir das vivências de cada indivíduo, estas que são influenciadas pelos sentidos.

Somando-se, tem-se que pensamento visual estrutura-se a partir da visão e percepção, e a linguagem imagética torna-se uma ferramenta estimulante para mediar a formação desse pensamento, e ainda que o Ensino de Geografia tem como uma de suas funções a leitura crítica sobre o mundo, está seguindo os pensamentos de autores como Cavalcanti (1998), Callai (2005), entre outros.

Retomando as contribuições Vygotskianas, que ressaltam a memorização e imaginação como sentidos fundamentais para o aprendizado, é compreensível que a memorização está atrelada ao que foi vivido, isto é, tende a representar mais fidedignamente possível, enquanto a imaginação representa algo que não tenha essa necessidade, contudo, a criatividade da imaginação tende a representar algo da realidade.

Ainda nessa perspectiva, é perceptível a diferença entre um sentido e outro, contudo não podem ser desvinculados da ação “pensar”, reiterando a importância das imagens não somente para representar os conceitos geográficos, mas como

A decorative graphic at the top of the page features a stylized map of a region with various geographical labels and lines. Three black arrows point downwards from the map towards the text below. A light green curved line is also visible on the left side of the page.

contribuição para a sociedade, sendo o professor um importante agente, mas não único, nesse processo.

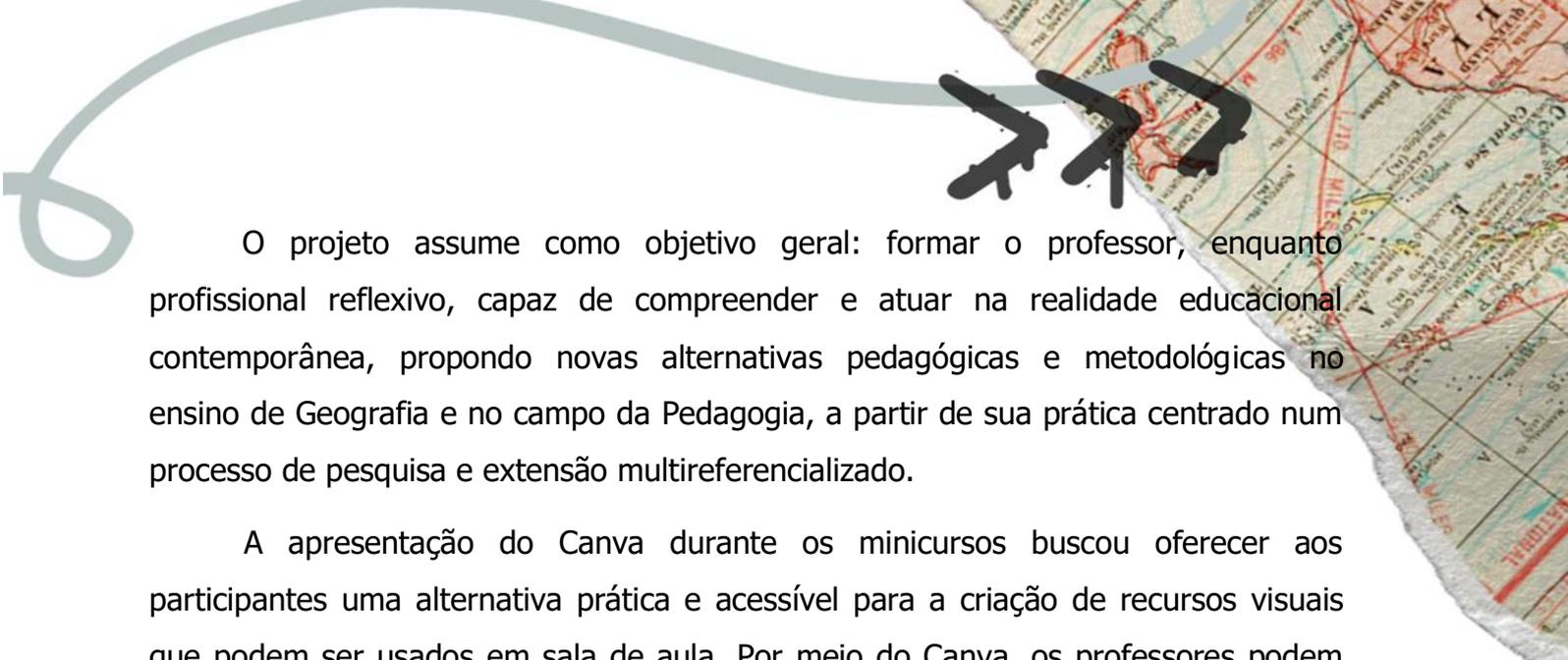
“Se para a criança pequena pensar é recordar, para o adolescente recordar é pensar. Sua memória está tão moldada à lógica, que memorizar se reduz a estabelecer e encontrar relações lógicas e recordar consiste em buscar um ponto que deve ser encontrado.” (Vygotsky, 1998, p. 46)

Com base nesses referenciais teóricos, o minicurso “A Plataforma Canva Como Recurso Metodológico Para Professores De Geografia”, implementado como parte do projeto de extensão EXT LEGEP: Geografias que Ensinam, proporcionou uma experiência prática e enriquecedora para os participantes. Durante o curso, os supervisores puderam explorar várias estratégias e práticas pedagógicas que apoiam o uso eficaz de recursos visuais em sala de aula. Por meio de atividades práticas e reflexões teóricas, eles puderam compreender como os recursos visuais podem melhorar o ensino de geografia e tornar o aprendizado mais significativo e envolvente para os alunos.

Projeto esse intitulado "Pesquisa investigativa e formação continuada de professores em movimento de extensão", que ocorreu entre junho de 2022 a dezembro de 2023, envolveu professores da educação básica da rede estadual de ensino de Recife, que estavam lotados em escolas de referência. Além disso, contou com a participação de estudantes da graduação em Geografia e Pedagogia, bem como alunos da Pós-graduação em Geografia da UFPE.

A proposta tinha como foco central a promoção do aprofundamento em temas educacionais pertinentes às áreas de conhecimento, bem como estimular a reflexão sobre práticas educacionais por meio de um processo constante de autoavaliação na perspectiva do professor como pesquisador de sua própria prática pedagógica.

A adoção dessas metodologias inovadoras visava promover uma aprendizagem mais significativa e colaborativa no âmbito da extensão universitária. Ao dar destaque às vozes dos professores e estudantes envolvidos, o projeto buscou construir e compartilhar o conceito de protagonismo estudantil, evidenciando o papel ativo dos participantes na experiência de extensão universitária.

A decorative graphic at the top of the page features a stylized map of a region with various geographical features and place names. Three black arrows point from the right side of the map towards the left, indicating a direction or flow. The map is partially obscured by a light green curved line that starts from the left edge and curves upwards and then downwards.

O projeto assume como objetivo geral: formar o professor, enquanto profissional reflexivo, capaz de compreender e atuar na realidade educacional contemporânea, propondo novas alternativas pedagógicas e metodológicas no ensino de Geografia e no campo da Pedagogia, a partir de sua prática centrado num processo de pesquisa e extensão multireferencializado.

A apresentação do Canva durante os minicursos buscou oferecer aos participantes uma alternativa prática e acessível para a criação de recursos visuais que podem ser usados em sala de aula. Por meio do Canva, os professores podem desenvolver materiais didáticos visualmente atraentes, como mapas conceituais, infográficos explicativos, diagramas ilustrativos e outros recursos visuais que complementam e enriquecem suas aulas de Geografia.

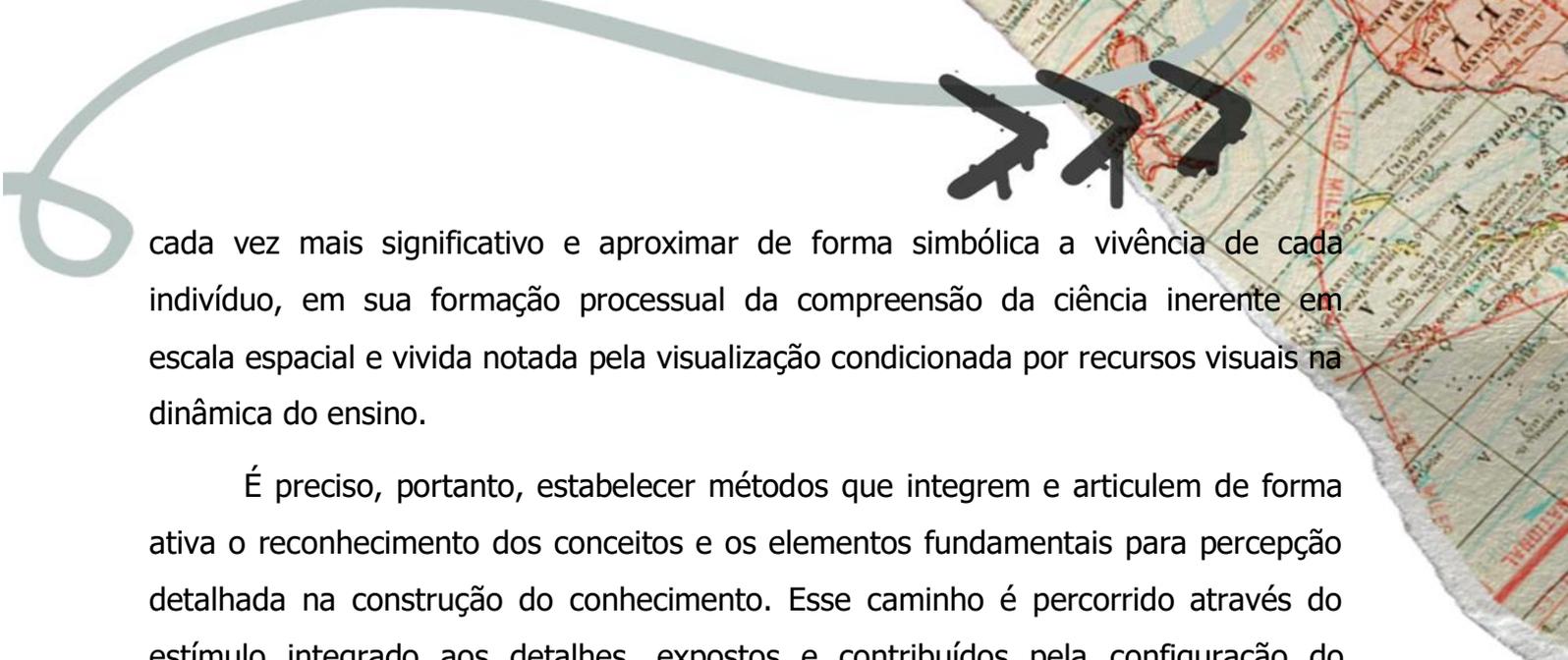
Diante das variáveis formas de aplicabilidade no ensino-aprendizagem, é indubitável a importância primordialmente aos saberes geográficos e sua interação na construção do entendimento. Visto que, a geografia é uma ciência dinâmica e representativa no que se refere aos conceitos integrados serem visualmente refletidos e vivenciados no cotidiano.

Nesse sentido, entende-se a narrativa da geografia além da sala de aula mas principalmente expressa no exercício da vida, uma vez que a existência social é entendida a partir de vários conceitos configurados a explicação transitável de diversas conceituações da ciência geográfica de maneira visualizada.

Kenski (2005) aborda sobre a importância de percorrer o trajeto que integra o aluno a entender o universo visual inserido em sua vivência condicionante, na formação sólida do entendimento nas narrativas visuais e o uso estratégico da imagem no intuito de tornar atraente e promover estímulos à imaginação e contribuição de percepção.

Samain (1988) retrata o princípio do significado da imagem na comunicação no sentido das experiências vividas, em interação com a formação escolar, caracterizando o uso da imagem visual sendo uma representação simbólica.

Dentro desse debate, é condicionada de forma positiva o uso do visual no desenvolvimento da construção do aprendizado em sala de aula. No intuito de tornar



cada vez mais significativo e aproximar de forma simbólica a vivência de cada indivíduo, em sua formação processual da compreensão da ciência inerente em escala espacial e vivida notada pela visualização condicionada por recursos visuais na dinâmica do ensino.

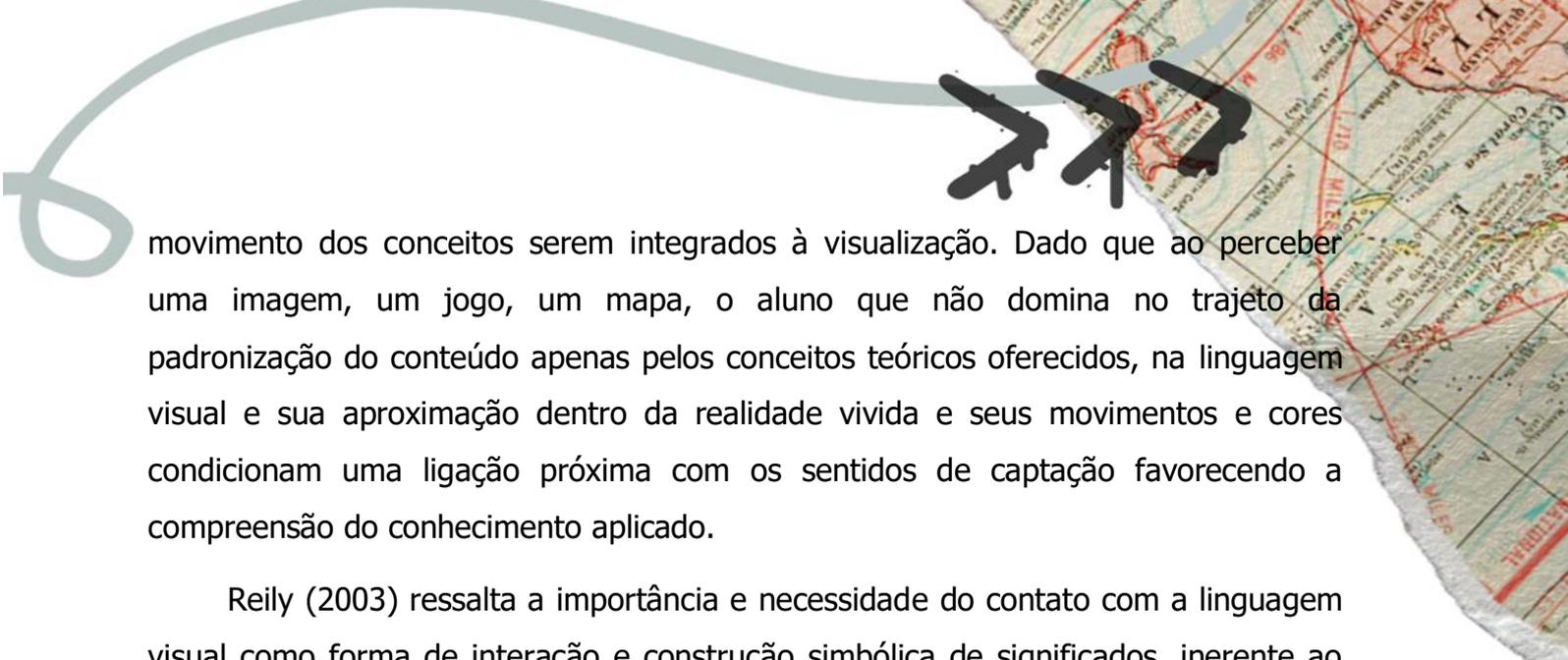
É preciso, portanto, estabelecer métodos que integrem e articulem de forma ativa o reconhecimento dos conceitos e os elementos fundamentais para percepção detalhada na construção do conhecimento. Esse caminho é percorrido através do estímulo integrado aos detalhes, expostos e contribuídos pela configuração do máximo de ilustrações capazes de enriquecer o trajeto do aprendizado. Por meio dessa utilização, torna-se atrativo e dinâmico o processo de ensino e aprendizagem em diversas abordagens de conteúdos e sua aplicabilidade, contribuindo para a potencialização da participação, do entendimento e construção em sala de aula.

A LINGUAGEM VISUAL NA INCLUSÃO EM SALA DE AULA

A inclusão que deveria ser consolidada na esfera escolar encontra-se ainda em processo para sua efetivação. Isso ocorre, devido a variados fatores que não condicionam uma integração plena que vise à democratização máxima de acessibilidade. No intuito de tornar o ambiente escolar cada vez mais inclusivo e diminuir barreiras, é necessário percorrer caminhos estratégicos que condicionem um ensino participativo e autônomo desses estudantes. Nesse sentido, é primordial o ensino de geografia sob uma perspectiva de inclusão com base no uso de metodologias ativas para inserção em sala de aula, na promoção do desenvolvimento da construção do ensino-aprendizagem em aplicação a todos alunos presentes.

Chaves (2010) promove uma leitura significativa do educador em sala de aula, no sentido em que é preciso condicionar um processo educativo dinâmico e capaz de estimular a leitura do espaço geográfico dentro dos conteúdos ofertados, visando a sua compreensão da totalidade dentro da vivência do estudante com seu espaço vivido.

Nessa narrativa, a geografia com o uso de materiais e ferramentas que propiciem a compreensão dos conceitos em sala de aula torna-se atrativo no

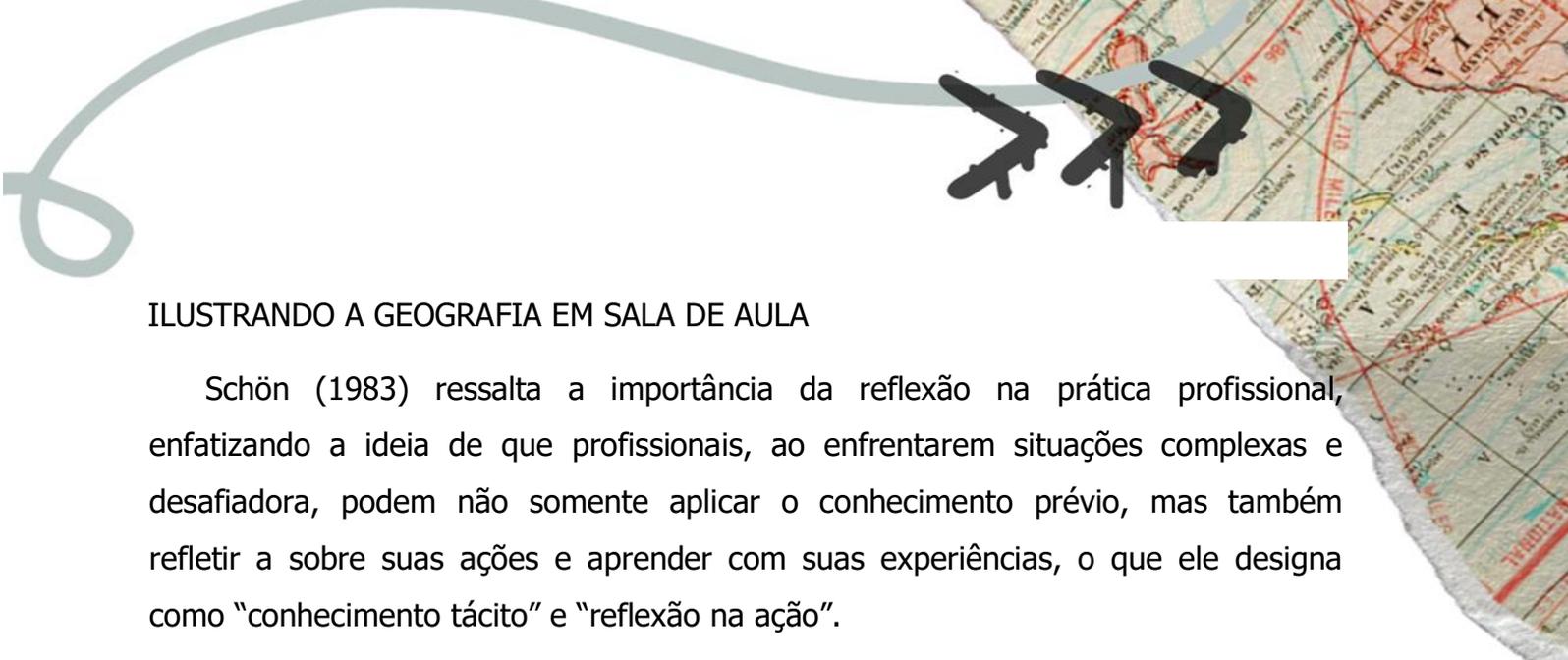


movimento dos conceitos serem integrados à visualização. Dado que ao perceber uma imagem, um jogo, um mapa, o aluno que não domina no trajeto da padronização do conteúdo apenas pelos conceitos teóricos oferecidos, na linguagem visual e sua aproximação dentro da realidade vivida e seus movimentos e cores condicionam uma ligação próxima com os sentidos de captação favorecendo a compreensão do conhecimento aplicado.

Reily (2003) ressalta a importância e necessidade do contato com a linguagem visual como forma de interação e construção simbólica de significados, inerente ao seu estudo realizado em práticas pedagógicas na inclusão de crianças e adolescentes surdos. Sendo representativa na construção mental de experiências e comunicação do mundo.

Nessa perspectiva, a utilização de recursos visuais na dinâmica em sala de aula promove uma integração maior de contato e interação entre os estudantes que apresentam dificuldades de limitação e condicionam uma maior inserção. Dado que, é necessário promover estratégias que visem a integralidade e potencialização no processo da aprendizagem. No intuito de tornar o ensino cada vez mais participativo e inclusivo, o professor torna-se aliado das aulas que utilizam o engajamento de recursos de visualizações a fim de contemplar as variadas formas de construção do conhecimento e atender a diversidade apresentada em sala de aula, sendo assim a utilização dessa metodologia dinamiza as variáveis formas de contribuições na articulação em aplicação no ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, este artigo busca compartilhar os conhecimentos e insights adquiridos no minicurso, destacando a importância da criatividade no uso de recursos visuais como forma de deixar as aulas de Geografia mais atraentes para o alunado contemporâneo, além de empoderá-los em sua jornada de aprendizagem. Esperamos que, apresentando exemplos concretos e práticas pedagógicas inovadoras, possamos contribuir para a melhoria do ensino da Geografia, preparar educadores para os desafios atuais e apoiar uma educação mais inspiradora, participativa e que atenda às necessidades da sociedade atual.



ILUSTRANDO A GEOGRAFIA EM SALA DE AULA

Schön (1983) ressalta a importância da reflexão na prática profissional, enfatizando a ideia de que profissionais, ao enfrentarem situações complexas e desafiadora, podem não somente aplicar o conhecimento prévio, mas também refletir a sobre suas ações e aprender com suas experiências, o que ele designa como “conhecimento tácito” e “reflexão na ação”.

Seguindo essa perspectiva, os autores empenharam-se em desenvolver metodologias para aplicação da temática abordada em sala de aula, tendo como objetivo integrar o método empírico às revisões bibliográficas, construindo possibilidades concretas e viáveis. Tais metodologias foram aplicadas em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental numa escola municipal e também em turmas do pré-acadêmico social vinculado à Universidade Federal de Pernambuco, o CAVest, ambos em Vitória de Santo Antão, interior de Pernambuco.

Para elaboração das aulas, em ambos os casos, recorreu-se à utilização da plataforma Canva, a mesma enfatizada no minicurso mencionado anteriormente, a qual viabilizou o processo de maneira eficiente e prática, desempenhando um papel fundamental. Ademais, a ferramenta também subsidiou aos alunos do Ensino Fundamental para elaboração da atividade avaliativa conforme será exposto posteriormente.

No Ensino Fundamental foram abordadas temáticas como “Dinâmica Populacional”, “Formação do Território Brasileiro”, “Revolução Industrial”, “Urbanização”, dispostos nas séries como previsto pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e também em conformidade com a Adequação Comum Curricular de Vitória de Santo Antão.

Nessa abordagem, foi perceptível como a linguagem imagética bem selecionada obteve êxito para construção do pensamento crítico do alunado das turmas envolvidas, estimulando sua imaginação, permitindo-lhes estabelecer conexões entre as temáticas estudadas com a sua realidade local.

O que, por sua vez, contribuiu para o desenvolvimento da capacidade dos estudantes interpretarem o mundo ao seu redor – isto é, a leitura de mundo – mostrando eficiência para superação de frequentes deficiências encontradas nos livros didáticos, este que pecam frequentemente por apresentar uma Geografia de textos longos, decorativos e sem dialética adequada para facilitar a compreensão dos alunos, que ainda estão em processo de desenvolvendo seus conhecimentos.

Figura 1 - Slide de aula sobre Território Brasileiro



Fonte: Autores

A figura 1 expõe um dos slides que compõem a aula sobre o Território Brasileiro, ministrada em turmas de 7º ano na Escola Municipal Profª. Aglaíres Silva da Cruz Moura. Nela é visível o mapa geomorfológico e também imagens que foram usadas para explicar os relevos que compõem o Brasil, imagens estas que não se encontram presentes nos livros didáticos para subsidiar a mediação do conhecimento.

Logo, reitera-se que além de subsidiar o processo de ensino-aprendizagem, quando o professor se propõe elaborar o material com o uso de imagens ele consegue preencher lacunas que outros materiais não conseguiriam, visto que o professor conhece a realidade da sua sala de aula, as potencialidades e deficiências de seus alunos.

Vê-se na figura 1, as imagens que estão relacionadas às Placas Tectônicas fazem parte de conteúdos de séries passadas na segundo a BNCC, mas ser professora da turma permite o conhecimento prévio dessa limitação da turma devido às vivências e observações em sala de aula.

Ainda nessa perspectiva do Ensino Fundamental, coube a aplicação de uma atividade avaliativa que também demandasse da plataforma, linguagem imagética e da "sala de aula invertida", ou seja, reunindo conhecimentos geográficos, tecnológicos, criticidade, criatividade e o mais importante, sob o aspecto das singularidades dos que compõem o corpo discente, tendo em vista que em média para cada turma há um aluno TEA (Transtorno do Espectro Autista).

Figura 2 - Alunas apresentando atividade avaliativa



Fonte: Autores

A figura 2, por sua vez, evidencia uma das atividades avaliativas propostas, que além de ser apresentado em sala de aula, o material que subsidiaria a apresentação deveria ser fomentado na plataforma Canva, incitando os alunos a também se apropriarem dos recursos visuais para realizar suas demandas escolares.

No pré-acadêmico, onde os alunos são mais maduros e têm seus objetivos mais bem definidos, a didática se molda e junto com ela as formas avaliativas do aprendizado, uma vez que os temas são direcionados ao ENEM (Exame Nacional do

Ensino Médio), as atividades buscam aproximar-se ao máximo das abordagens do exame, resultando em aulas com caráter mais tradicional.

A percepção dos discentes torna-se mais apurada, o que pode ser percebido no decorrer da aula em si, reiterando o que já foi exposto anteriormente no âmbito da imaginação, memória e construção de pensamento. Além do método empírico, os alunos, por serem mais desenvolvidos, tecem devolutivas a respeito das aulas e os métodos usados, e em sua maioria admite que as imagens tornam seus pensamentos mais perspicaz, principalmente no que diz respeito a Geografia, por ser uma ciência holística e ter conteúdos densos.

Figura 3 – Slide de aula sobre Hidrografia

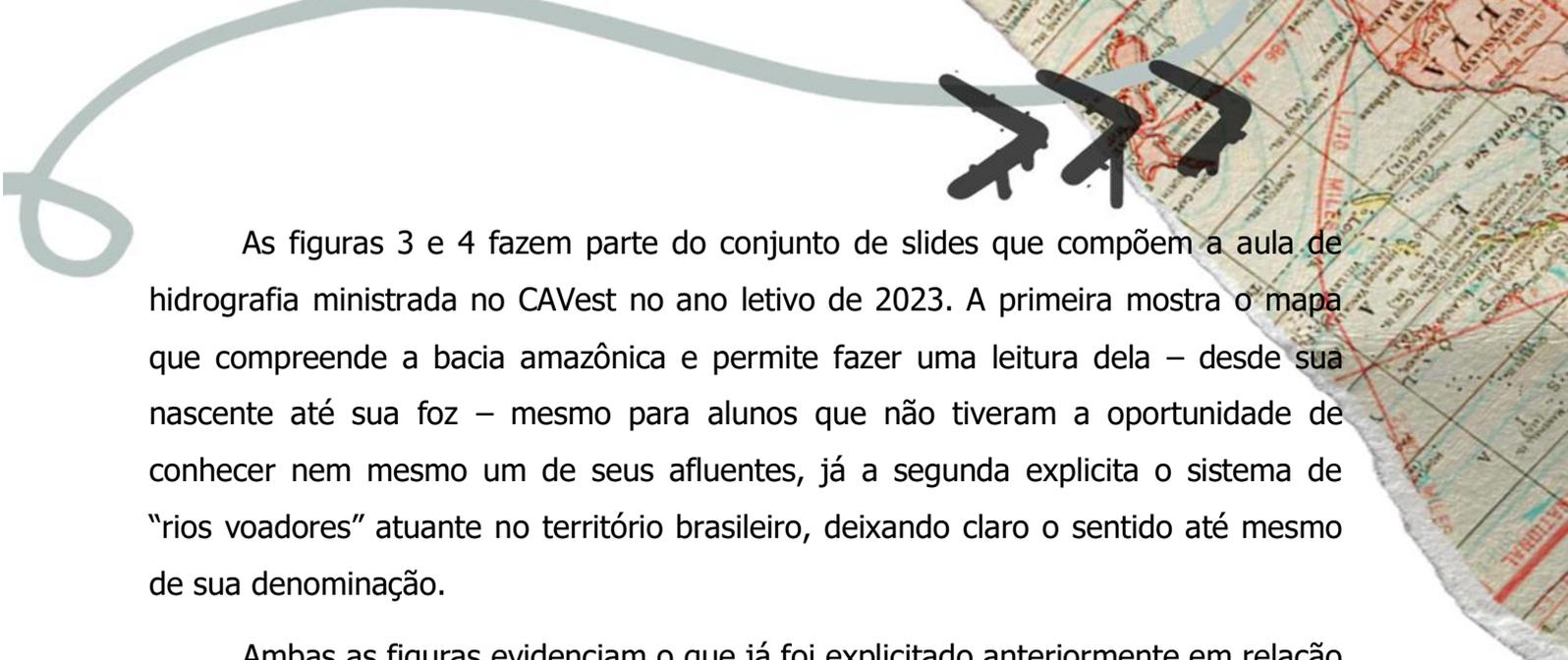


Fonte: Autores

Figura 4 - Slide de aula sobre Hidrografia



Fonte: Autores



As figuras 3 e 4 fazem parte do conjunto de slides que compõem a aula de hidrografia ministrada no CAVest no ano letivo de 2023. A primeira mostra o mapa que compreende a bacia amazônica e permite fazer uma leitura dela – desde sua nascente até sua foz – mesmo para alunos que não tiveram a oportunidade de conhecer nem mesmo um de seus afluentes, já a segunda explicita o sistema de “rios voadores” atuante no território brasileiro, deixando claro o sentido até mesmo de sua denominação.

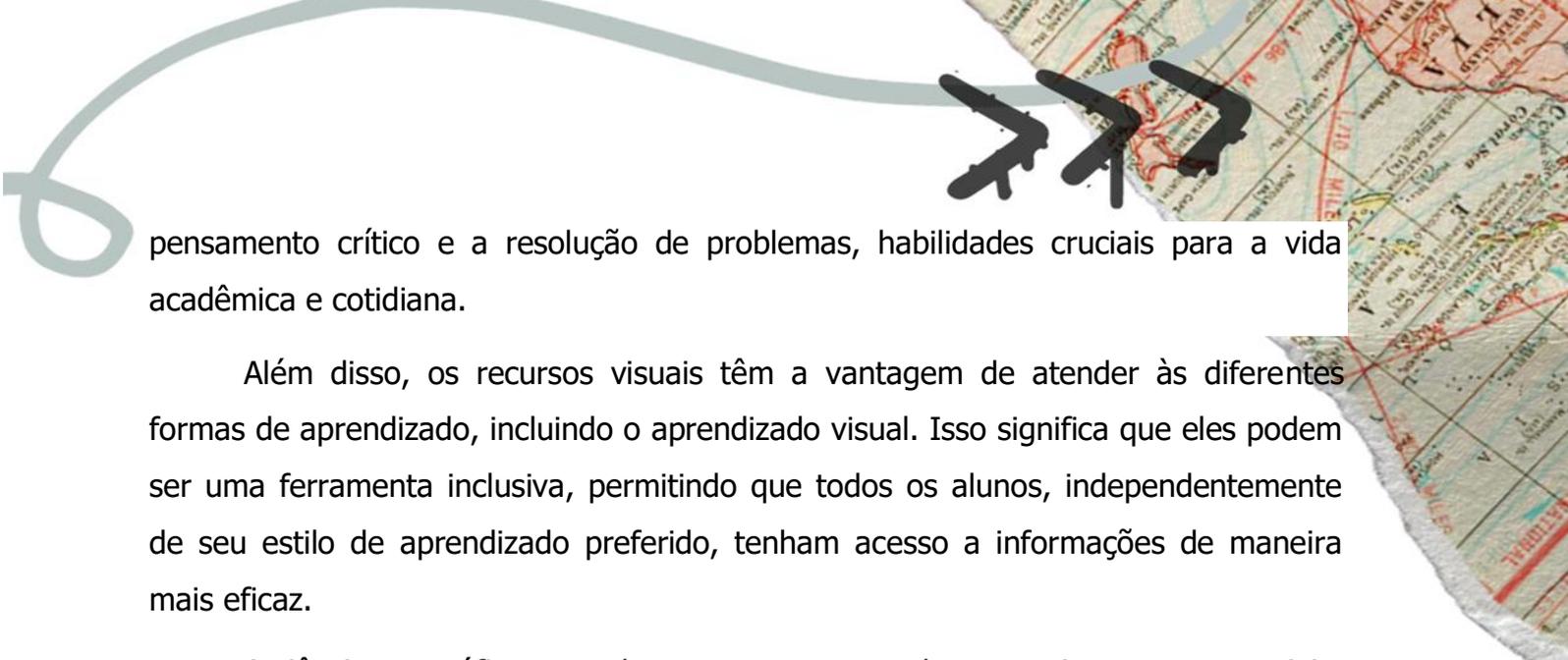
Ambas as figuras evidenciam o que já foi explicitado anteriormente em relação a linguagem imagética, quando permite “levar” o sujeito até o objeto a ser estudado, estruturando sua imaginação a partir do que vê, rompendo barreiras geográficas, permitindo que o aluno possa fazer sua própria leitura e construir seu próprio conhecimento, uma vez que os recursos visuais bem elaborados, demonstram sinuosamente os elementos que viabilizam a sistematização desse conhecimento.

CONCLUSÃO

Em conclusão, a importância dos recursos visuais no ensino de geografia e em todo o campo da educação é inegável. A jornada contínua e dinâmica da educação se beneficia significativamente dos avanços tecnológicos e dos métodos de ensino inovadores que incorporam elementos visuais. A percepção humana é altamente sensível aos estímulos visuais, e os recursos visuais proporcionam uma maneira poderosa de facilitar a compreensão, a retenção e a conexão de conhecimentos.

A aprendizagem significativa, que envolve a ligação de novos conhecimentos aos conhecimentos prévios dos alunos, é essencial para um aprendizado duradouro e profundo. Nesse contexto, os recursos visuais desempenham um papel crucial, ajudando os estudantes a formarem conexões cognitivas e emocionais com os conceitos geográficos. Além disso, os recursos visuais tornam conceitos abstratos mais concretos e tangíveis, possibilitando uma compreensão mais sólida.

No Brasil, o reconhecimento do valor dos recursos visuais na educação é evidenciado pelo incentivo do Ministério da Educação a práticas pedagógicas inovadoras que promovam a interação dos alunos e a construção do conhecimento, alinhando-se com a Base Nacional do Currículo Público. O uso adequado de recursos visuais não apenas torna as aulas mais envolventes, mas também estimula o



pensamento crítico e a resolução de problemas, habilidades cruciais para a vida acadêmica e cotidiana.

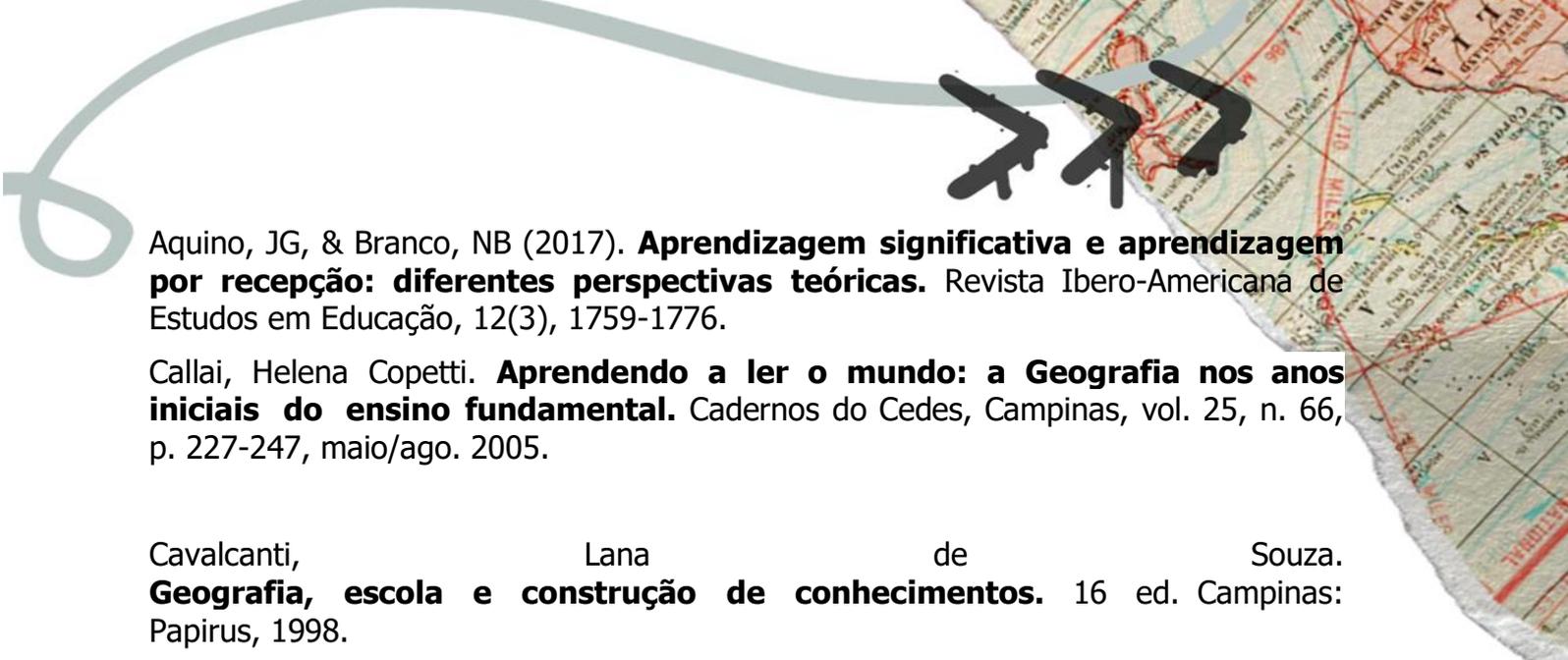
Além disso, os recursos visuais têm a vantagem de atender às diferentes formas de aprendizado, incluindo o aprendizado visual. Isso significa que eles podem ser uma ferramenta inclusiva, permitindo que todos os alunos, independentemente de seu estilo de aprendizado preferido, tenham acesso a informações de maneira mais eficaz.

A ciência geográfica, que abrange tanto os estudos naturais quanto os sociais, requer a quebra das barreiras geográficas para que os alunos possam compreender conceitos de forma concreta e tangível. Nesse sentido, os recursos visuais desempenham um papel fundamental ao permitir que os alunos explorem o espaço geográfico e construam sua percepção enquanto sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

Em última análise, os recursos visuais não são apenas complementos agradáveis às aulas, mas sim uma poderosa ferramenta educacional que transforma informações complexas em conceitos acessíveis, promove a aprendizagem significativa e estimula o desenvolvimento de habilidades fundamentais. À medida que a educação continua evoluindo, a integração eficaz de recursos visuais se torna uma prioridade para proporcionar uma educação mais acessível, interativa e envolvente para todos os alunos.

Portanto, a integração de recursos visuais no processo de ensino-aprendizagem não apenas enriquece o entendimento dos conceitos, mas também torna a educação mais significativa e dinâmica. Estimulando a percepção detalhada e a compreensão ativa, esses recursos contribuem para a participação ativa dos alunos e enriquecem a experiência de aprendizado em sala de aula, potencializando o processo de construção do conhecimento. Em um mundo cada vez mais visual e digital, a utilização eficaz de recursos visuais é fundamental para a educação contemporânea.

REFERÊNCIAS



Aquino, JG, & Branco, NB (2017). **Aprendizagem significativa e aprendizagem por recepção: diferentes perspectivas teóricas.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 12(3), 1759-1776.

Callai, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.** Cadernos do Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

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

Cunha, EA (2013). **A importância dos recursos visuais no processo de ensino-aprendizagem.** Revista Educação Gráfica, 17(2), 133-139.

Driver, F. **On Geography as a Visual Discipline.** Antipode, v. 35, p. 227-231, 2003.

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

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner: how professional think in action.** New York: Basic Books, 1983.

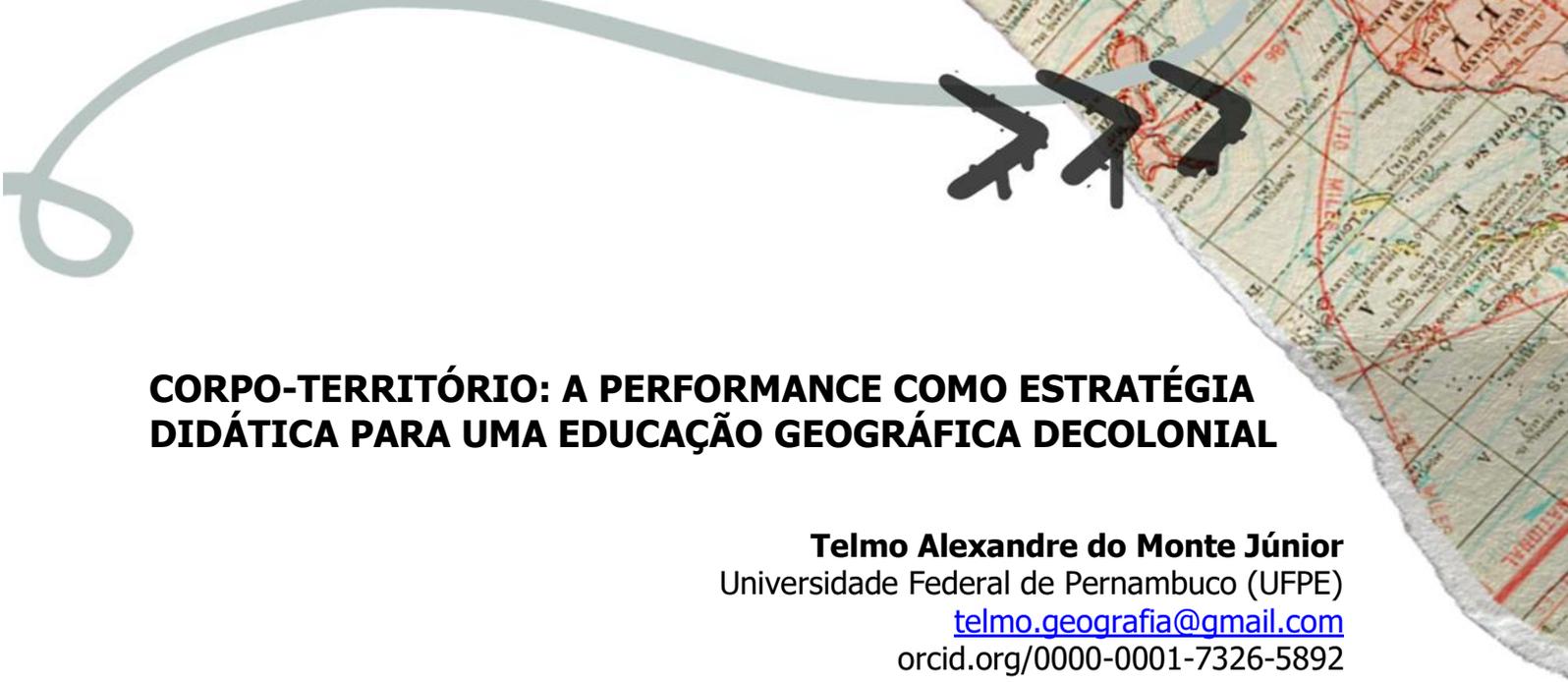
VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Desenvolvimento psicológico na infância.** Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Márcia Raquel Duarte da. **A utilização dos recursos visuais e audiovisuais como ferramentas que auxiliam no processo de ensino/aprendizagem.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

PASSOS, Taciana Silveira et al. O PAPEL DA VISUALIDADE NO ESTUDO DA NATUREZA NO ENSINO DE GEOGRAFIA. **OPEN SCIENCE RESEARCH I**, v. 1, n. 1, p. 1691-1700, 2022.

SOUSA, Ana Lúcia de Carvalho. A importância do trabalho com recursos auxiliares no processo de ensino e aprendizagem de geografia. 2012.

RIBEIRO, Thays Zigante Furlan. O papel da visualidade no estudo da natureza no ensino de Geografia.



CORPO-TERRITÓRIO: A PERFORMANCE COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DECOLONIAL

Telmo Alexandre do Monte Júnior

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

telmo.geografia@gmail.com

orcid.org/0000-0001-7326-5892

Jares Darah Yurema

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

silvasantosjares23@gmail.com

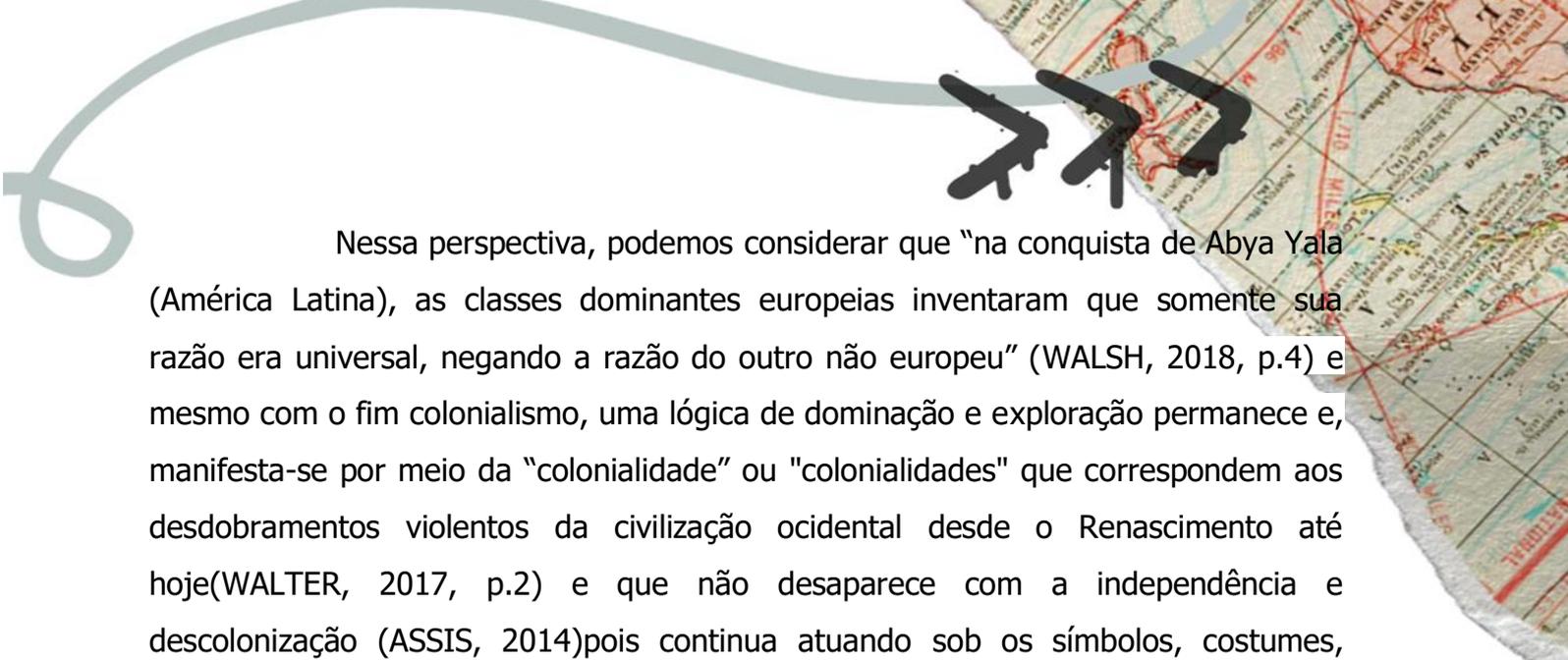
orcid.org/0009-0007-9221-0513

INTRODUÇÃO

O presente artigo é originado a partir das discussões realizadas na intervenção pedagógica intitulada Corpo-Território que integrou a programação do Projeto de Extensão: Geografias que Ensinam. A Atividade foi realizada no dia 30 de junho de 2023, das 14h às 17h, no auditório do 5º Andar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas(CFCH) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), campus Recife, e promovida pelo LEGEP (Laboratório de Educação Geográfica e Profissionalização Docente) em parceria com a PROExC (Pró-Reitoria de Extensão e Cultura).

Este texto propõe-se a pensar os corpos humanos enquanto territórios antropológicos e desenvolver análises sobre diferentes escalas nas relações de poder entre o sujeito/ser e a cultura dominante/colonialidades. As análises se darão por meio da crítica ao eurocentrismo que vem sendo imposto pelas nações ocidentais a diferentes povos desde o princípio da história da mundialização.

É sabido pela história que a América não foi descoberta, na realidade as terras conquistadas pelos portugueses e espanhóis foram invadidas pelo capitalismo mercantil europeu do século XVI, porém ainda se reproduz a lógica do “descobrimento” fundada a partir do mito da modernidade, logo temos duas conquistas a primeira da terra (material) e segunda ideológica (do pensamento) (BRANCO,2018).



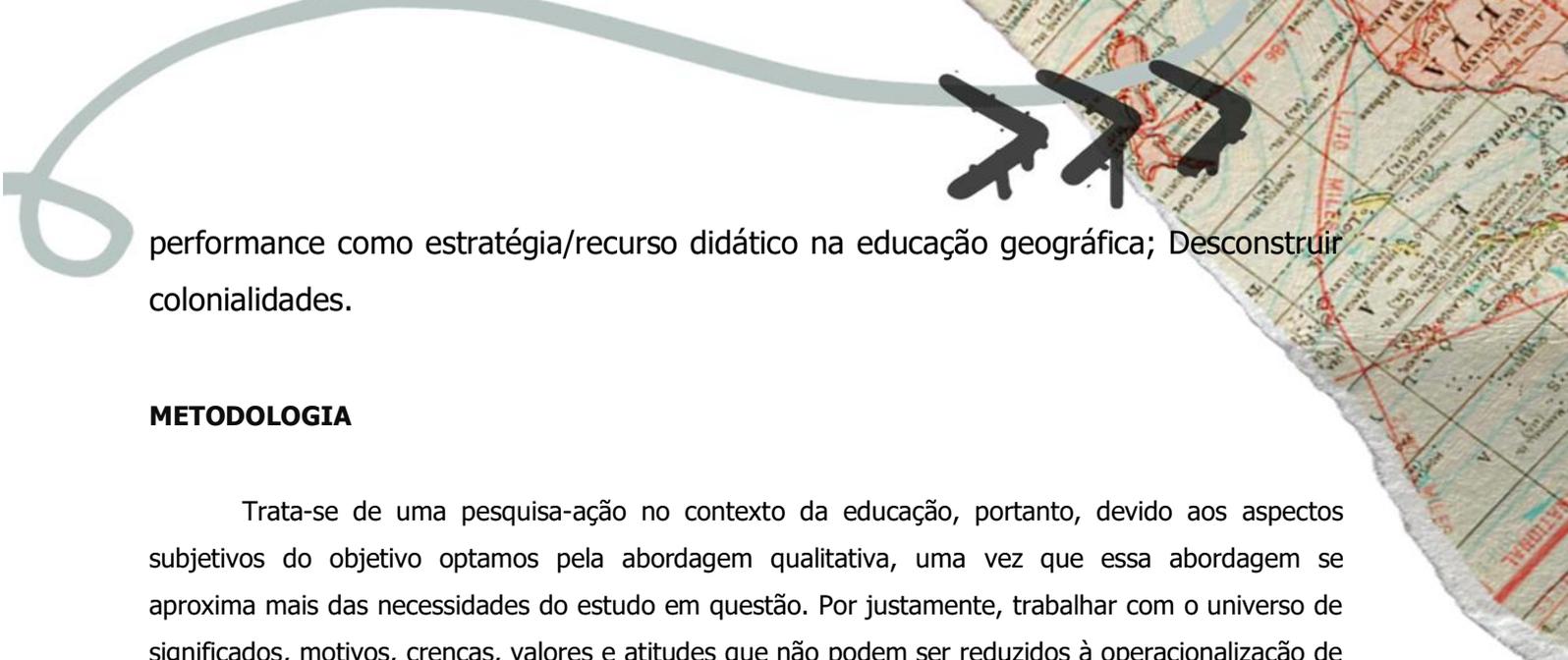
Nessa perspectiva, podemos considerar que “na conquista de Abya Yala (América Latina), as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão do outro não europeu” (WALSH, 2018, p.4) e mesmo com o fim colonialismo, uma lógica de dominação e exploração permanece e, manifesta-se por meio da “colonialidade” ou “colonialidades” que correspondem aos desdobramentos violentos da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje (WALTER, 2017, p.2) e que não desaparece com a independência e descolonização (ASSIS, 2014) pois continua atuando sob os símbolos, costumes, crenças e ações manifestadas pelos indivíduos e sociedade até hoje.

Partindo de uma perspectiva interdisciplinar, o trabalho foi proposto numa parceria entre um licenciado em Geografia e discente do curso de mestrado em Geografia e uma discente da licenciatura em Dança, ambas da Universidade Federal de Pernambuco. Pensando no corpo (objeto de estudo da Dança) e no espaço (objeto de estudo da geografia), e na busca por uma articulação entre as áreas, estabelecemos a categoria de análise “corpo-território” como a principal diretriz para o nosso estudo, por ser esta a primeira escala da possibilidade da atuação dos nossos corpos sobre o espaço geográfico.

Portanto, motivados em produzir ciência de acordo com a nossa experiência cultural situamos nossos corpos-territórios constantemente afetados pelas tensões, violências e silenciamentos multiescalares (global, nacional, regional, local) e multidimensionais (economia, sociedade, política, natureza) que variam de acordo com o sujeito e suas interseccionalidades (classe social, raça, gênero, etnia, localização geográfica, etc).

Buscaremos tecer alguns diálogos com autores como Miranda (2020), Mombaça (2015) e Haesbaert (2020), entre outros, provocados pelo conceito de *Corpo-Território* e os seus rebatimentos sobre a prática de Educação Geográfica a partir da investigação da performance como proposta didática transdisciplinar.

Assim, este trabalho tem como objetivo geral: Estudar o conceito de Corpo-Território a partir da aplicação da performance como proposta transdisciplinar para uma educação decolonial. Trazemos ainda como objetivos específicos: Estudar o conceito de corpo-território numa perspectiva decolonial; Investigar a experiência da



performance como estratégia/recurso didático na educação geográfica; Desconstruir colonialidades.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa-ação no contexto da educação, portanto, devido aos aspectos subjetivos do objetivo optamos pela abordagem qualitativa, uma vez que essa abordagem se aproxima mais das necessidades do estudo em questão. Por justamente, trabalhar com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p.22).

Essa escolha metodológica busca explorar de forma abrangente os aspectos relevantes, nesse contexto, já que nela, os pesquisadores tomam como ponto de partida os problemas reais, estreitando a separação entre teoria e prática na produção de conhecimento sobre os processos educativos, valorizando as experiências sociais dos participantes, a ponto de tolas como ponto de partida e ponto de chegada na produção do conhecimento em educação (TOZONI-REIS, 2009).

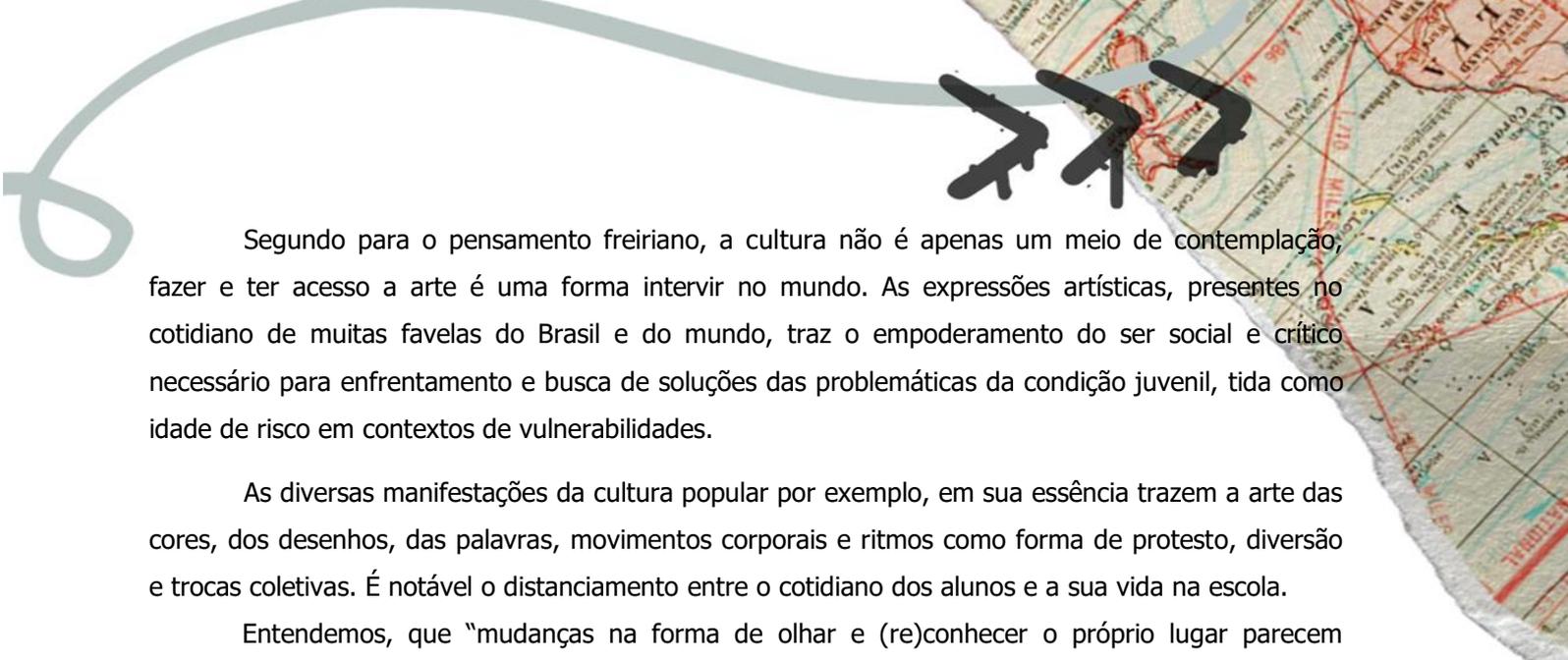
Dessa forma, nossa pesquisa obedece aos seguintes momentos e procedimentos. Delineamento e elaboração da proposta, revisão bibliográfica, levantamento documental, intervenção pedagógica e por fim análise e interpretação da experiência/ação.

No entanto, é importante destacar que a classificação não se enquadra totalmente como uma pesquisa-ação padrão, por não haver um modelo de pesquisa-ação padrão. As ações adotadas, buscam a articulação da construção de conhecimentos pedagógicos e geográficos para a solução de problemas sociais.

Quanto a sua tipologia, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p.52) se aproxima mais da perspectiva da pesquisa descritiva, que ocorre quando o pesquisador registra e descreve os fatos sem modificá-los através do uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, as usadas nesse caso, levantamento bibliográfico e intervenção pedagógica. Neste caso, buscamos demonstrar a possível eficácia de uma intervenção pedagógica como a que executamos, descrevendo as nossas concepções e vivências adquiridas a partir do relato de experiência, mediado pelo conceito de corpo-território.

CORPO-TERRITÓRIO COMO CATEGORIA PARA UMA PRÁTICA GEOGRÁFICA DECOLONIAL

Uma das preocupações de Freire (1974) era a educação bancária em que o aluno era visto apenas como cofre onde o professor apenas depositaria o conhecimento, sem levar em consideração o saber prévio do indivíduo e o seu contexto, para ele a educação deveria ser libertadora, onde o aluno era ativo e protagonista em seu processo de aprendizagem.

A decorative graphic at the top of the page features a stylized map of a region, possibly in Brazil, with several black arrows pointing towards the right. The map shows various geographical features like rivers and roads. The arrows are positioned over the map, suggesting movement or direction.

Segundo para o pensamento freiriano, a cultura não é apenas um meio de contemplação, fazer e ter acesso a arte é uma forma intervir no mundo. As expressões artísticas, presentes no cotidiano de muitas favelas do Brasil e do mundo, traz o empoderamento do ser social e crítico necessário para enfrentamento e busca de soluções das problemáticas da condição juvenil, tida como idade de risco em contextos de vulnerabilidades.

As diversas manifestações da cultura popular por exemplo, em sua essência trazem a arte das cores, dos desenhos, das palavras, movimentos corporais e ritmos como forma de protesto, diversão e trocas coletivas. É notável o distanciamento entre o cotidiano dos alunos e a sua vida na escola.

Entendemos, que “mudanças na forma de olhar e (re)conhecer o próprio lugar parecem necessárias”(WEIHMÜLLER e col. 2017) onde a universidade, a escola, os estudantes, os professores de geografia e suas práticas, tenham em vista sujeitos/estudantes histórica e culturalmente situados cujas vidas se dão em contextos concretos onde interpretam a realidade, enfrentam conflitos, resistem e criam formas inovadores de se expressar e de se relacionar em sociedade. DOS SANTOS(2018) também aponta nessa direção, quando esclarece que:

“ler o mundo por meio da Geografia é um dos maiores desafios que professores e professoras de Geografia enfrentam, visto que muitas das vezes os discentes não conseguem abstrair os conteúdos geográficos tornando-os, por vezes, desconectados com o mundo que eles vivem”(DOS SANTOS, 2018, p.66).

O Ensino de Geografia atual, diante das transformações vivenciadas pela sociedade, se vê obrigado a adaptar suas práticas e técnicas a um ambiente escolar cada vez mais diversificado, seja socialmente, culturalmente e economicamente, onde cada vez mais os professores precisam se apropriar de possibilidades pedagógico-didáticas inovadoras buscando estabelecer pontes entre as representações cotidianas de seus alunos a os conceitos científicos, pensando a escola como espaço de formação do pensamento geográfico voltado para uma atuação cidadã(CAVALCANTI, 1998).

Apesar da abordagem cultural na Geografia ser negligenciada, o espaço social está carregado de uma noção subjetiva e simbólica que a influência de forma efetiva. Portanto, apenas estudar os aspectos quantitativos não é suficiente, como aponta Rosendahl e Corrêa (1999):

[...]as explicações em voga, fortemente calcadas em uma perspectiva econômica não são capazes de dar conta dos processos, formas e interações espaciais, portadoras de uma objetividade, mas também geradoras de uma avaliação que culmina com diferentes intersubjetividades. (ROSENDAHL e CORRÊA,1999, p. 9)

O espaço geográfico contemporâneo apresenta provocações que oportunizam a construção da categoria corpo-território como bem faz Edu Miranda(2020), quando traz uma perspectiva inovadora ao campo da geografia ao introduzir o conceito de “corpo-território”. Essa ideia propõe uma interseção entre o corpo individual e o espaço geográfico, visando uma educação decolonial. A proposta de Miranda(2020) sugere que, ao considerar o corpo enquanto um elemento integrante do

território, podemos promover uma compreensão mais holística das dinâmicas sociais e culturais e geográficas.

No entanto, é notável que, apesar de seu potencial transformador, o conceito de corpo-território ainda não tenha recebido a devida atenção nas discussões geográficas, tanto no Ensino Superior quanto na Educação Básica. Isso pode ser atribuído às mudanças conceituais e ao enfoque tradicional das disciplinas, que muitas vezes negligenciam abordagens mais interdisciplinares e inclusivas.

Para avançar na construção dessa categoria e explorar seu potencial na educação na pesquisa geográfica, é fundamental promover discussões mais amplas que explorem, as implicações da teoria do corpo-território nas práticas educacionais e na compreensão do espaço geográfico contemporâneo. A incorporação desse conceito pode enriquecer o campo da geografia ao desafiar e expandir as perspectivas convencionais sobre o espaço e suas relações com o corpo humano.

Na tradição geográfica escolar, a discussão sobre o conceito de território ainda costuma estar apenas associada a questões geopolíticas que dizem respeito às relações de poder entre nações, e disputas de espaço e poder sobre fronteiras nacionais. Embora nós hoje, entendemos que há uma dimensão simbólica da realidade e que se materializa no espaço, é essa que nos motiva a enxergar a partir da escala do sujeito/ser o conceito em questão, a fim de compreender possíveis aplicações do mesmo, sobre nossos corpos, sobretudo quando nos é apresentada uma perspectiva semelhante por Haesbaert, quando discute o corpo-terra-território.

[...]da importância do território de vida, aqui denominado território de r-existência, contra as tantas ameaças e violências que esses grupos vêm sistematicamente sofrendo. Uma concepção decolonial, complexa e não dualista, de "corpo" brota de uma noção de corporeidade em toda a sua multiplicidade (o que inclui não apenas a condição de gênero, raça e faixa etária, mas os distintos papéis de seus diferentes órgãos – como o útero, no caso das mulheres) HAESBAERT (2020).

Figura 1 - Corpo é Território.



Fonte: Aatoria do Autor

Conforme Edu Miranda(2020), a tradição geográfica ocidental enfatiza por meio do conceito de cosmovisão, o aspecto óptico meramente sobre a leitura do espaço, embora também concebemos o mundo a partir dos outros sentidos(tato, paladar, audição, etc). Diante disto, cabe os questionamentos: sendo o nosso corpo um território, qual a história que ele carrega consigo? Quais fronteiras foram ultrapassadas? quais as marcas da endoculturação sob o nossos corpos? A fim de investigar essas problemáticas, faremos apontamentos a partir do sujeito enquanto um objeto de estudo que se investiga e se conhece, atravessando a luta pela sobrevivência de ancestrais até os dias atuais nos quais tais grupos ainda são colocados como subalternizados sendo marginalizados pela sociedade.

Entendemos, inclusive, essas fronteiras como preconceitos que se retroalimentam no pensamento e que revelam-se no comportamento, ainda como reflexos das relações culturais estabelecidas e que se tem registro desde que o território que hoje chamamos Brasil, fora, invadido pelo capitalismo mercantil europeu que operou um plano de colonização iniciado no século XVI a partir da imposição da sua visão de mundo(etnocêntrica).

Desde então, a cultura ocidental/europeia carrega na sua história a responsabilidade, incluindo a escravidão moderna. As vítimas eram pessoas pertencentes às populações negras e indígenas e que ainda vêm sendo violentadas pelas tradições ocidentais por meio da organização e da construção social do território.

Figura 2 - Principais aspectos da Cosmovisão Ocidental/colonialidades



Fonte: Aatoria do autor (2023)

A PERFORMANCE "ATERRO"

A práxis do educador investigador- reflexivo é multidimensional, pois tem como substrato a afetividade, a emoção, a cognição, o lúdico, a memória e o imaginário. COLARIS et al.(2011, p. 151).

Figura 1 - Início da performance Aterro



Fonte: Liga Acadêmica de Educação Geográfica e Saberes, 2023.

Atualmente o plástico, gera um problema grave para o meio ambiente, por serem rapidamente descartáveis e extremamente duradouros e por falta de saneamento básico o descarte nas esquinas e nas beiras dos rios é comum, fronteira entre margem/subúrbios; poluindo rios e gerando uma sujeira exagerada pelas ruas das comunidades, permanecendo por décadas e séculos, transformando em vítimas comunidades humildes que lutam pela sobrevivência, são aterradas pelos aterros sanitários construídos próximos a áreas urbanas, local destinado a decomposição de resíduos sólidos gerado pela sociedade em suas atividades humana, são disposto resíduos domésticos, comerciais, industriais de construção, causando o desaparecimento de algumas espécies de animais e plantas, e por vezes corpos periféricos.

Figura 2 - Desenvolvimento da performance Aterro



Fonte: Liga Acadêmica de Educação Geográfica e Saberes, 2023.

“Aterro” se transmuta no saco preto e estreia na virada cultural da várzea, chamando a atenção para a um saber científico que não legitima e manipula o saber popular dos diversos grupos que compõem a sociedade, com ações de intervenções urbanas e uma exposição na Galeria Capibaribe - UFPE em 2018 e reflete sobre quais espaços corpos-territórios marginalizados ocupam, criando estratégias de relações com os elementos naturais que surgem da precariedade, reivindicando as falhas nos serviços de assistência básica e passando a receber um circuito energético com estímulos certos, levando a arte performática pra frente e tomar novos rumos, partindo da premissa dos conceitos corpo/dança da teoria do caos, filosofia e o surgimento da *internet* que em suas organizações se manifestam da mesma forma que o rizoma.

O saco plástico de lixo preto é responsável pela coleta, onde é descartado no aterro sanitário. Vik Muniz, artista visual em seu trabalho, “lixo extraordinário”- (2010); nos mostra o maior aterro da América Latina, território construído geralmente próximo a áreas verde para evitar transtornos à população, como mau cheiro, insetos, animais e a transmissão de doenças; engenharia projetada para reduzir os danos do resíduo e do lixo na natureza e nos subúrbios, territórios, onde muitos aterros sanitários são construídos, pois hoje nossa dependência de produtos plásticos, é crucial, portanto mudar a forma como usar e valorizar esse material é um mote que, tem guiado a reutilização sobre o que precisa ser descartado.

Figura 3 - Desenvolvimento da performance "Aterro"

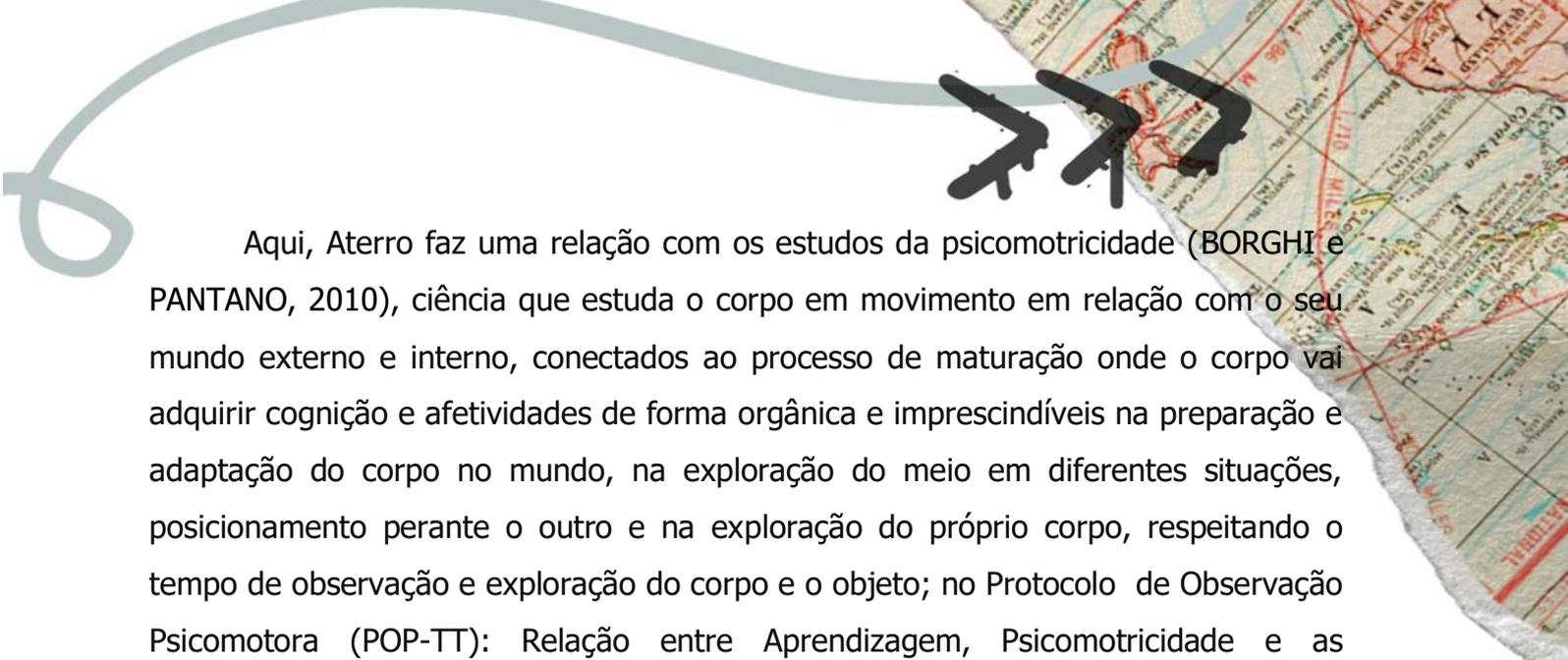


Fonte: Liga Acadêmica de Educação Geográfica e Saberes, 2023.

Trazer a performance para o campo educativo, é buscar compreender e reformar as instituições que disciplinam os nossos corpos-territórios e mentes. Nesse âmbito, Leite(2019) aponta que para Denise Najmanovich o pensamento complexo nos desafia a trilhar novas articulações pedagógicas nas quais possa habitar um sujeito encarnado, onde o objetivo fundamental de ensinar seja criar e manter uma ecologia cognitiva na qual possam emergir experiências de aprendizagem.

A Letícia Damasceno, Doutora em Memória Social pela UNIRIO e professora adjunta da Licenciatura em Dança na UFPE é uma referência para a experiência dos Objetos Relacionais, ela compartilha uma reflexão sobre o tema Memória, Arquivo e História, uma conversa fundamental a respeito do corpo e suas implicações, no artigo Memória, Arquivo e História, Corpo, Testemunho e Memória, ela nos apresenta a sua performance "*Thalassa*" (2015/2016), uma perspectiva da criação em dança a partir da relação corpo/objeto, que cria um espaço performativo destacando o objeto sensorial como ativador de uma memória que se abre e cria no momento em que os sentidos são ativados DAMASCENO(2018).

Estes dispositivos são criados pela artista visual do pseudônimo Lygia Clark, que desmistifica a arte e o artista, desalienando o espectador, ampliando as percepções sensoriais, possibilitando uma integração do corpo à arte, de forma individual e coletiva, chamada de Objetos Relacionais, que desenvolve o Movimento Autêntico, ela também dedica-se às práticas terapêuticas.



Aqui, Aterro faz uma relação com os estudos da psicomotricidade (BORGHI e PANTANO, 2010), ciência que estuda o corpo em movimento em relação com o seu mundo externo e interno, conectados ao processo de maturação onde o corpo vai adquirir cognição e afetividades de forma orgânica e imprescindíveis na preparação e adaptação do corpo no mundo, na exploração do meio em diferentes situações, posicionamento perante o outro e na exploração do próprio corpo, respeitando o tempo de observação e exploração do corpo e o objeto; no Protocolo de Observação Psicomotora (POP-TT): Relação entre Aprendizagem, Psicomotricidade e as Neurociências, Teresa Borghi especialista em Psicomotricidade pelo ISPE/GAE - OIPR e Telma Pântano professora e coordenadora do curso de Neurociências pelo CEFAC-Saúde e Educação, promovem uma integração do corpo ao meio ambiente, fortalecendo a autoconfiança, permitindo a tomada de consciência do próprio corpo, que minimiza as dificuldades de aprendizagem. Pois em muitos casos a dificuldade de escrita, leitura e cálculos estão associados a transtornos psicossociais e psicomotores instalados nas funções psiconeurológicas, apresentando algum tipo de dificuldade escolar.

Nessa elaboração, é muito importante destacar a Isadora Ravena que, em sua dissertação apresentada ao programa de Pós -Graduação em Artes do Instituto de Cultura e Arte da Universidade do Ceará, para obtenção de título de Mestra, na Área de Concentração: Poéticas da Criação e do Pensamento em Artes. Linha de Pesquisa 2 - Arte em Processo de Criação: Poéticas Contemporâneas, aprovada em 17/02/2022. Onde ela invoca uma metodologia travesti, que chama de travecametodologia(SILVA, 2022) de criação em arte contemporânea, planejada durante o mestrado onde ministrou três cursos, no Lux Espaço de Arte (SP): "Pensamento Travesti na Arte Contemporânea" (2021); "Estéticas Travestis: crise, colapso e pensamento" (2021) e "Ateliê de Escrita e Fabulação para Criação em Arte (2022); em diálogo com Jota Mombaça, faço uma justiça anticolonial com um debate voltada para uma descolonização, através de um cruzamento das relações étnicas, classe social e identidade de gênero, como dispositivos de demarcação, servidão e abnegação, sendo acionados por corpos travestis com potência estética e política, rotas de fuga de um mundo hegemônico, agora com a dimensão do fatos narrados por muitas travestis do plano transcendental e aqui, isso não implica em dizer que

0,02% das travestis estão na universidade (Dados do Projeto Além do Arco-Íris Afro/Reggae) e estima-se que aos 13 anos de idades muitas travesti são expulsas de casa pelos pais (ANTRA), fazendo com que 56% das travestis não terminem o ensino fundamental (Dados do Projeto Além do Arco-Íris Afro/Reggae).

Essa discussão faz-se importante para refletir sobre a permanência de corpos travestis em espaços institucionais de ensino e que a educação está para além das paredes e grades que separam a escola da sociedade, estar no corpo que se relaciona com objeto e reconhece seu corpo-território demarcado por um epistemicídio da memória pela produção de inferiorização intelectual pelos diferentes mecanismos de deslegitimação da construção de um saber subjetivo que parte de uma teórica e prática visando uma transdisciplinaridade, recuperando a memória e atualizando metodologias de ensino que estão incapazes de lidar com a diversidade e pluralidade de corpos, pois seu principal funcionamento apresenta normas ideológicas de gênero produtora da cis-heterossexualidade normativa, tornando um ambiente hostil, que invés de expulsão podemos falar de evasão e cunhar o termo "cisterrorismo", em concordância com Berinice Bento (2011), que em seu texto "Na escola se aprende que a diferença faz a diferença", cunha o termo "heteroterrorismo", citada por Jota Mombaça (2015); em seu artigo "Pode um Cu Mestiço Falar?".

Figura 4 - Finalização da performance "Aterro"





Fonte: Liga Acadêmica de Educação Geográfica e Saberes, 2023.

Após a performance, foi apresentado a partir de exposição oral a discussão sobre a relação existente entre Cultura e Geografia, chegando-se ao entendimento de que a Cultura abarca os diversos significados que dão sentido a vida de um povo, é formada por vários elementos, como modo de vida, crenças, símbolos, alimentação, normas, valores, festividades, tradições, entre outros, ela ocupa lugar significativo na construção de identidades e manifesta aspectos de uma população ou grupo, que se reproduz (ou não) em cada indivíduo(LARAIA, 1993). A história da humanidade está marcada por choques entre modos diferentes de organizar a vida social, de se apropriar de recursos naturais e transformá-los, de observar a realidade e de expressá-la.

Neste sentido, torna-se relevante o esclarecimento de que uma cultura passa a se difundir quando os seus símbolos prevalecem sobre outras culturas em novos territórios. Heasbaert (2020) chamou de desterritorialização, resultado da globalização, pelo qual o mundo está tornando-se cada vez mais conectado em termos econômicos, sociais e culturais. Nesse mesmo sentido, Santos(2000, p.70) aponta que a dinâmica cultural do mundo contemporâneo é marcada pela globalização e o acesso instantâneo às diversas informações, técnicas e ciências, que acabam tendo direta ou indiretamente influência sobre todos os aspectos da existência.

Acerca da nossa prática pedagógica, antes de iniciar propriamente a discussão mais específica, levantamos várias problemáticas acerca do que seria a cultura dominante, como quais seriam os seus principais aspectos, tudo isso para facilitar o entendimento do que conceito de corpo-território, na nossa leitura, mas não como

um conceito fechado ou definido. Não entregamos necessariamente uma definição, na verdade, buscamos questionar o objeto de reflexão para provocá-los a repensar o conceito com base em suas próprias formações iniciais em diálogo com seus percursos até aquele momento. Como nas associações sugeridas a partir das reflexões sobre influência da arquitetura e da organização espacial dos prédios da universidade em suas vidas acadêmicas.

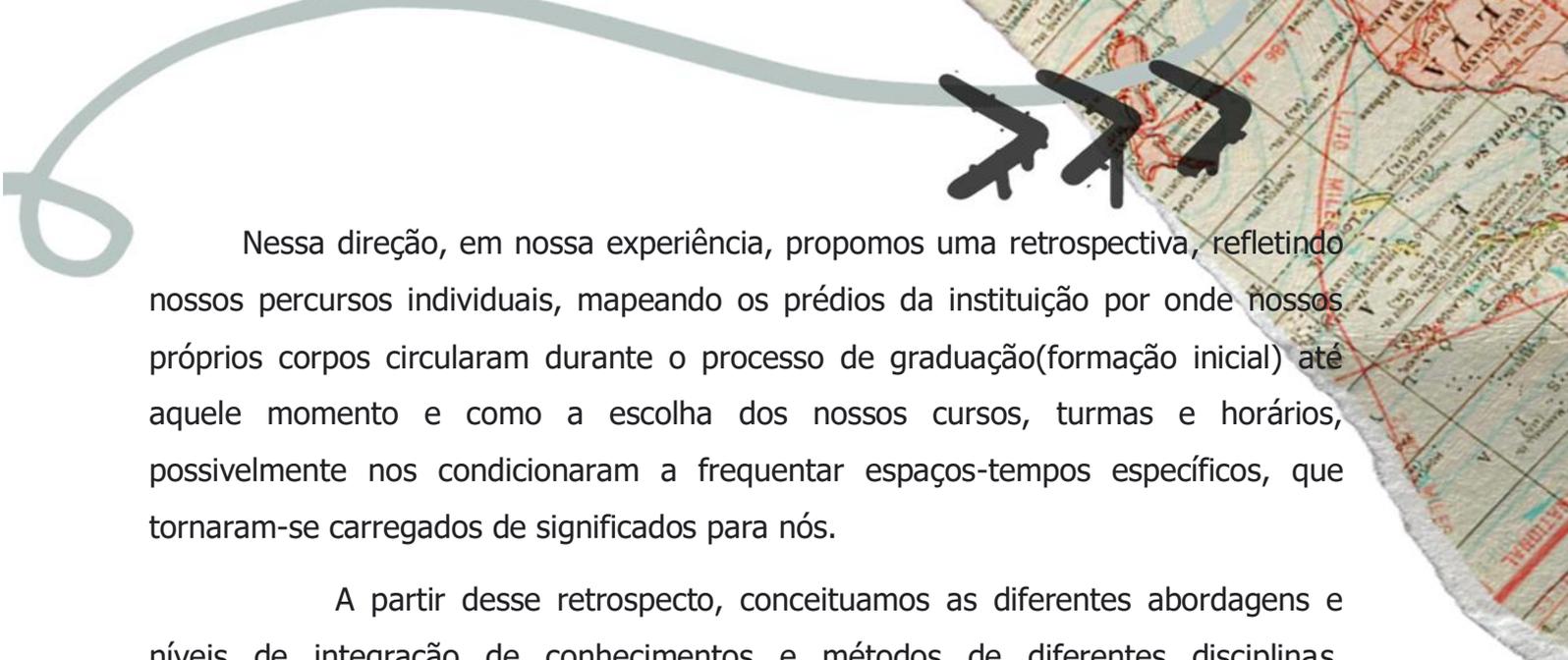
Logo, optou-se por provocar os sujeitos participantes de diversas formas, umas delas questionando-os a partir das seguintes perguntas retóricas: Se os seus corpos são territórios, o que foi inscrito sob ele? Quais histórias carregam os seus próprios corpos-territórios? Pois, no nosso estudo compreendemos que o corpo(bio-psico-social) está em constante relação de poder com a cultura que por sua vez se materializa no espaço. quais são as fronteiras do território? O que é território? Quais são as fronteiras do corpo? O que é corpo? O que é o conceito de corpo-território?

Figura 5 - Os nossos Corpos-territórios no Campus da UFPE



Fonte: Autoria do Autor

Nas salas de aula da Educação Básica, muito são os relatos de que as metodologias adotadas por professores têm tornado a escola um lugar desestimulante para muitos estudantes, pensando nisso o professor do século XXI precisa investir em processos educativos que visem superar a tendência tradicional sustentada até os dias atuais e para tal realização é importante que ele invista em práticas interativas, ressignificando a relação professor-aluno.



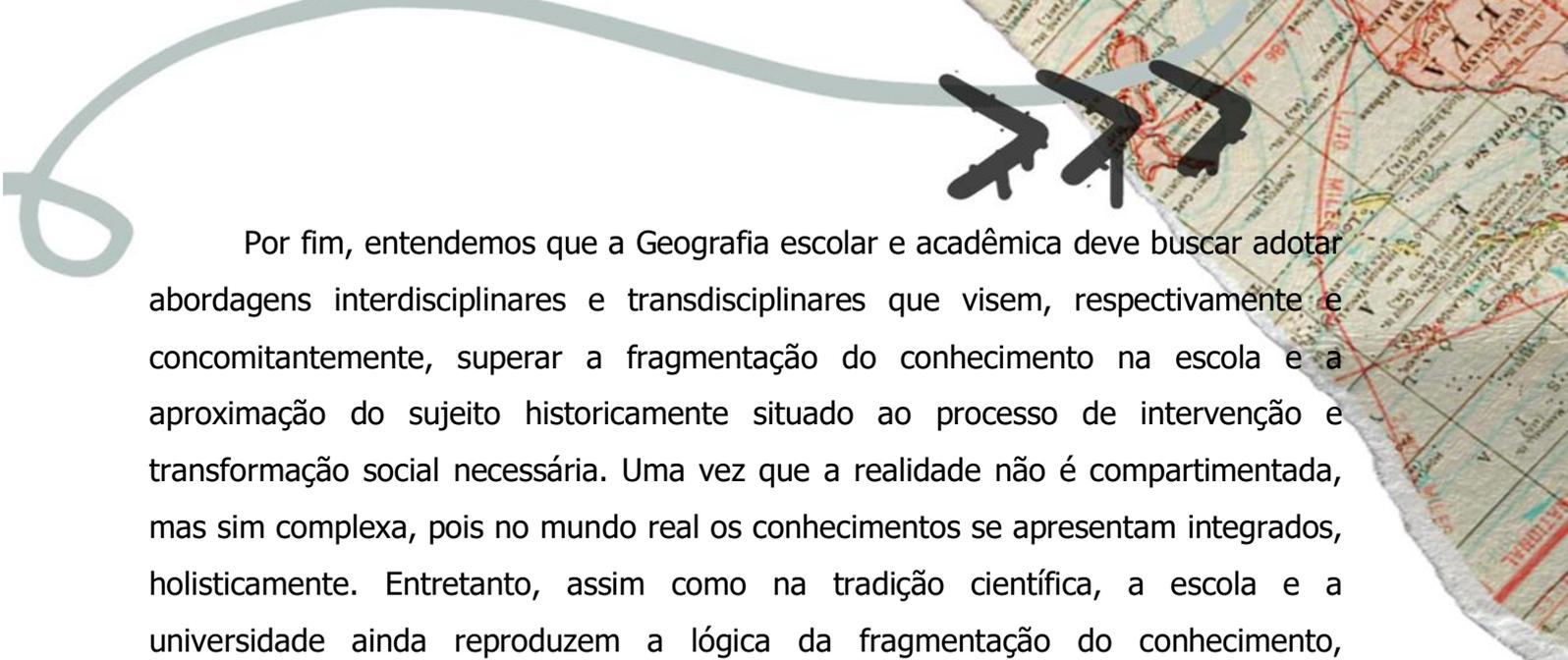
Nessa direção, em nossa experiência, propomos uma retrospectiva, refletindo nossos percursos individuais, mapeando os prédios da instituição por onde nossos próprios corpos circularam durante o processo de graduação(formação inicial) até aquele momento e como a escolha dos nossos cursos, turmas e horários, possivelmente nos condicionaram a frequentar espaços-tempos específicos, que tornaram-se carregados de significados para nós.

A partir desse retrospecto, conceituamos as diferentes abordagens e níveis de integração de conhecimentos e métodos de diferentes disciplinas. Discutindo os conceitos: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade. apresentado o significado de cada conceito e como eles estão relacionados com posturas que o professor deve adotar para efetivar a importância social do seu trabalho em sala de aula.

No campo da educação escolar formal as narrativas escolares são entendidas como um pilar no processo socialização dos sujeitos estudantes, pois dependendo da forma que é utilizada pode promover engajamento dos alunos. É sabido que é preciso que física, matemática, química, biologia, artes, educação física e português estejam associadas a atividades inovadoras.

A reflexão sobre este tema está ligada a um sentimento de perplexidade diante de um conhecimento científico fragmentado, parcelado, compartimentado, tal como se desenvolveu na modernidade. A base desta reflexão está, pois, em um entendimento das características desse conhecimento, dos seus limites e das possibilidades/necessidades de sua superação (CAVALCANTI, 2002, p. 123) já que a realidade física não é abstrata e dívida em frações, ela é integrada, diferente da lógica atual de organização escolar, que muitas vezes peca por separar demais as disciplinas discando-o as áreas umas das outras.

Vale destacar também, que adolescentes se engajam com os conteúdos a partir das atividades do corpo, contudo a lógica da cultura predominante tem condicionado a experiência do corpo no espaço escolar ser uma experiência limitada, tendo como base a quantidade de horas que os alunos ficam sentados na mesma posição por um ou dois turnos, em um ambiente fechado, observando o professor falar.



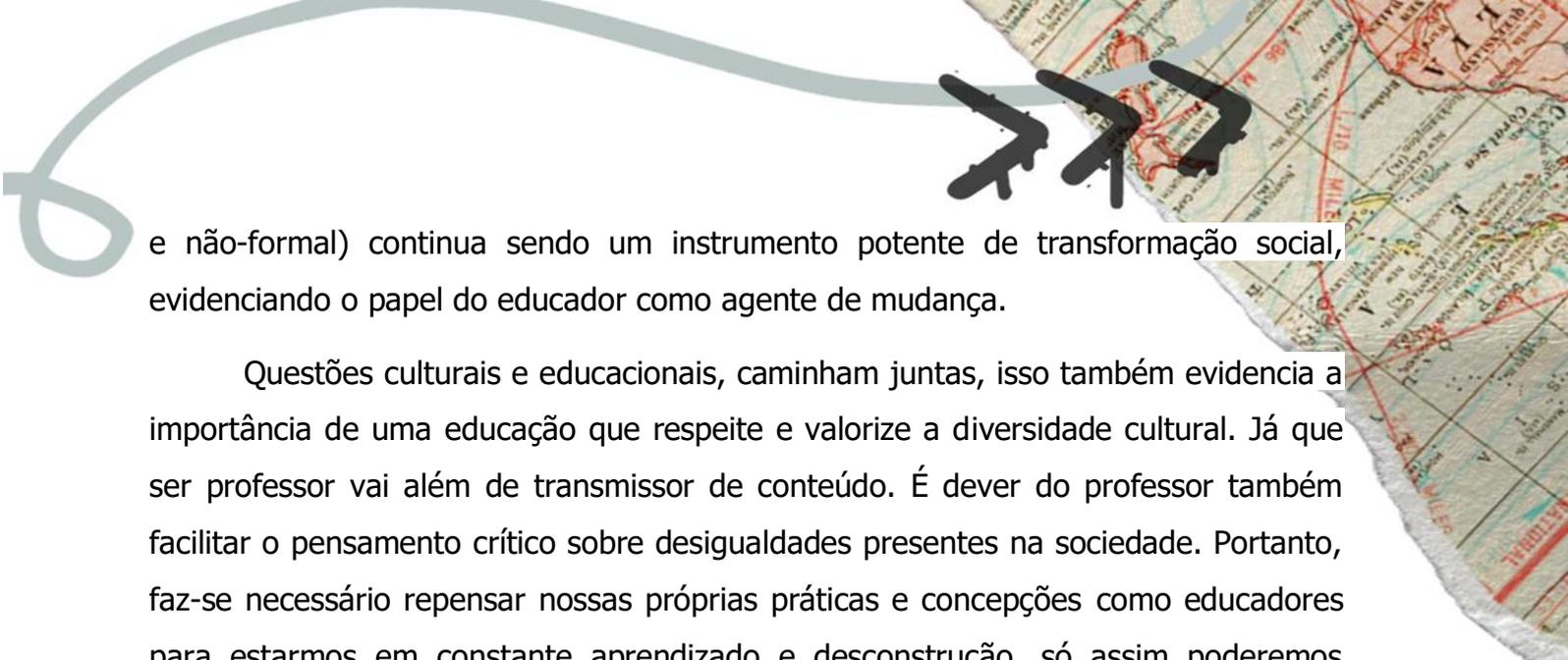
Por fim, entendemos que a Geografia escolar e acadêmica deve buscar adotar abordagens interdisciplinares e transdisciplinares que visem, respectivamente e concomitantemente, superar a fragmentação do conhecimento na escola e a aproximação do sujeito historicamente situado ao processo de intervenção e transformação social necessária. Uma vez que a realidade não é compartimentada, mas sim complexa, pois no mundo real os conhecimentos se apresentam integrados, holisticamente. Entretanto, assim como na tradição científica, a escola e a universidade ainda reproduzem a lógica da fragmentação do conhecimento, afastando cada vez mais as áreas umas das outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos cruzamentos entre performance e a educação geográfica foi possível analisar as conexões entre o Corpo e o conceito de Território na medida em que discutimos a construção do conceito de cultura a partir da antropologia moderna, sempre esclarecendo a importância dos estudos dos conceitos básicos da geografia para melhor interpretação e análise da sociedade e no campo de estudos das ciências humanas. Também foram discutidos com o grupo e socializado junto aos estudantes os conceitos de Imperialismo, Ruptura, interseccionalidade, Desagregação, Racismo, Sexismo e Colonialismo; Identidade de gênero, Sexualidade, preconceito e violência, mudança social, desconstruindo a falácia de uma suposta "ideologia de gênero" incorporada na Educação Pública.

A expectativa sobre a atividade artística que ocorreria durante o minicurso aproximou mais os participantes, que inevitavelmente se depararam com algo que jamais esperavam, a sala de aula neste caso, o auditório do 5 andar do CFCH, transformou-se literalmente em uma instalação artística, com sacos de lixo colados na parede e um corpo em movimento dentro de um deles.

A pesquisa realizada nos ensinou que o enfrentamento das discriminações culturais e do epistemicídio requer um olhar sensível sobre as vivências das pessoas/comunidades/grupos marginalizados. A escuta e empatia foram fundamentais para entender as necessidades e desafios enfrentados pelos corpos-territórios dissidentes. Além disso, a experiência nos lembrou que educação(formal



e não-formal) continua sendo um instrumento potente de transformação social, evidenciando o papel do educador como agente de mudança.

Questões culturais e educacionais, caminham juntas, isso também evidencia a importância de uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural. Já que ser professor vai além de transmissor de conteúdo. É dever do professor também facilitar o pensamento crítico sobre desigualdades presentes na sociedade. Portanto, faz-se necessário repensar nossas próprias práticas e concepções como educadores para estarmos em constante aprendizado e desconstrução, só assim poderemos promover uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipatória.

Por fim, o trabalho foi executado com êxito e pudemos perceber na prática que a performance se apresentou como uma estratégia didática ativa e viável para promoção do engajamento e da motivação dos estudantes, ou seja, a arte diretamente auxiliando no desenvolvimento do pensamento científico.

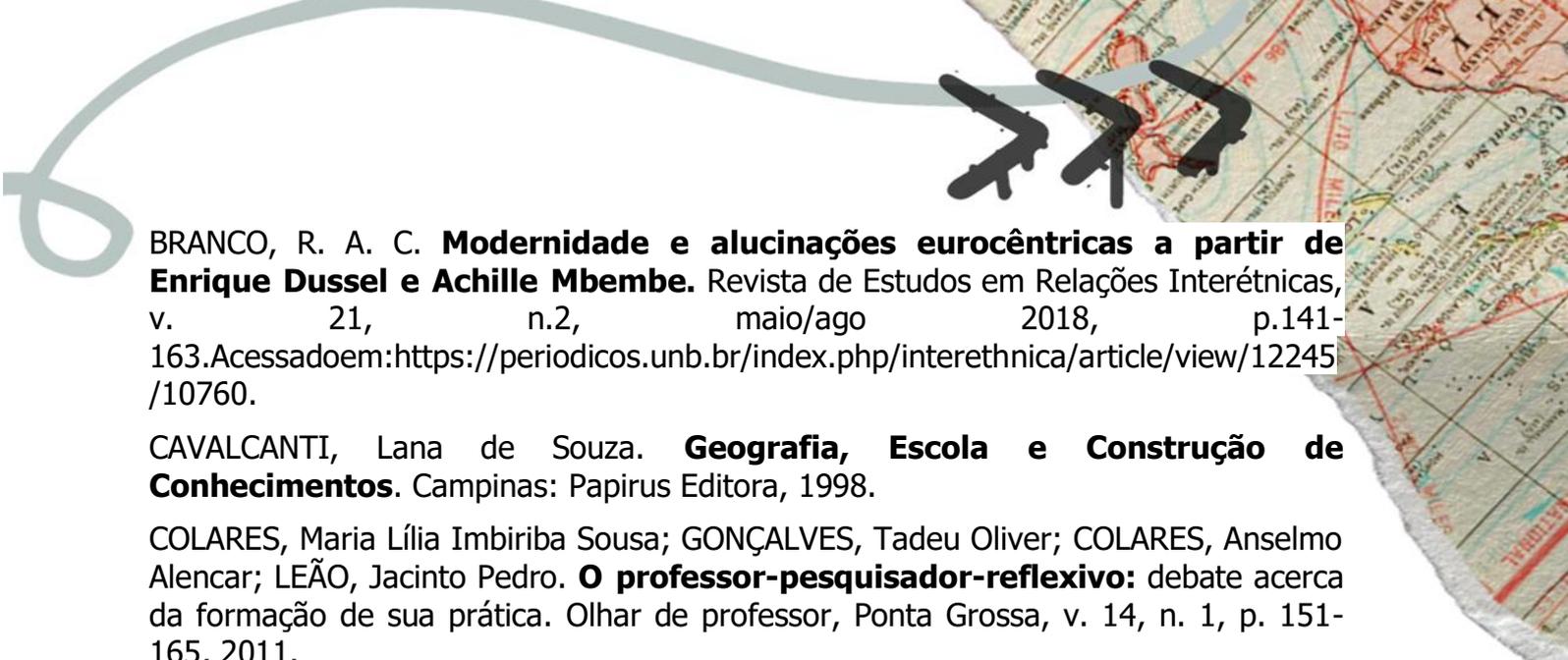
Observando nossos resultados, percebemos a importância da abordagem didática do ensino por investigação e suas metodologias ativas, mas vemos também que este tipo de atividade não é muito comum nas salas de aulas das universidades e escolas. Acreditamos que nosso estudo, além de reafirmar a importância deste tipo de abordagem, pode servir para discussões que busquem melhorias cabíveis no âmbito da educação formal, tornando a aprendizagem mais significativa.

Buscamos com esta discussão provocar uma reflexão crítica que tenha repercussão em novas práticas de ensino de geografia, sobretudo, ressignificando a apreensão do conhecimento geográfico pelo uso da performance em salas de aula.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. **DO COLONIALISMO À COLONIALIDADE: expropriação territorial na periferia do capitalismo.** CADERNO CRH, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, Set./Dez. 2014.

BORGHI, Teresa; PANTANO, Telma. **(POP-TT) : Protocolo de Observação Psicomotora**
Relações entre Aprendizagem, Psicomotricidade e as Neurociências. São José dos Campos, SP. Pulso Editorial, 2010.



BRANCO, R. A. C. **Modernidade e alucinações eurocêntricas a partir de Enrique Dussel e Achille Mbembe.** Revista de Estudos em Relações Interétnicas, v. 21, n.2, maio/ago 2018, p.141-163. Acessado em: <https://periodicos.unb.br/index.php/interethnica/article/view/12245/10760>.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos.** Campinas: Papirus Editora, 1998.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; GONÇALVES, Tadeu Oliver; COLARES, Anselmo Alencar; LEÃO, Jacinto Pedro. **O professor-pesquisador-reflexivo:** debate acerca da formação de sua prática. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 151-165, 2011.

CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. **Introdução à Geografia Cultural.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

DAMASCENO, Letícia. **#8 MEMÓRIA, ARQUIVO E HISTÓRIA: CORPO, TESTEMUNHO E MEMÓRIA,** 2023. 4parede.com. Disponível em: <https://4parede.com/08-memoria-arquivo-e-historia-corpo-testemunho-e-memoria/>. Acesso em: 07 de agosto de 2023.

DOS SANTOS, Francisco Kennedy Silva. **Práticas Geográficas:** por um ensino cidadão. Revista Contexto Geográfico, Alagoas, p. 66-72. jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1974.

HAESBAERT, Rogério. **Do Corpo-território ao Território-corpo (da terra):** contribuições decoloniais. geographia, vol: 22. 2020.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LEITE, Álvaro, Pontoja. PAULO FREIRE E ARTE EDUCAÇÃO: Considerações sobre a estética freireana e a arte na educação/formação. Revista ESC - Educação, Sociedade & Culturas. Afrontamento/CIIE, Porto. p. 85-103. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial:** proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020. E-book. Disponível em: <file:///C:/Users/PC/Downloads/EBOOKcorpoterritorioeducacaodecolonialrepositorio.pdf>. Acesso em 04 agosto 2023.

MOMBAÇA, Jota. **Pode um cu mestiço falar?.** 2015. Disponível em: <http://medium.com/@jotamombaca/pode-um-cu-mestiço-falar-e915ed9c1ee>. Acessado em 19 de Abril de 2023.

MOREIRA, J. C. C.; SCHWARTZ, G. M. **Conteúdos lúdicos, expressivos e artísticos na educação formal.** Educar, Curitiba, n. 33, p. 205-220, 2009. Editora UFPR.



PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico:** Métodos e técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale. Rio Grande do Sul. 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Isadora Ravena Teixeira da. **Por travecametodologias de criação em arte contemporânea.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Artes, Fortaleza, 2022.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa.** 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 136 p.

WALSH, OLIVEIRA, CANDAU. **Colonialidade e Pedagogia Decolonial:** Para Pensar uma Educação Outra. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 26, No. 83 Acessado em julho de 2023. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874/2102>.

WALTER D. Mignolo, **COLONIALIDADE O lado mais escuro da modernidade.** RBCS Vol. 32 nº 94 junho/2017.

WEIHMULLER, Valentina Carranza; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz; SILVA, Marcell Rezende. **O hip hop como pedagogia das juventudes:** Encontro possível entre o multiculturalismo crítico, a pedagogia social e a educação popular. Revista Iberoamericana de Educación. Rio de Janeiro. vol. 75, p. 45-68. 2017.

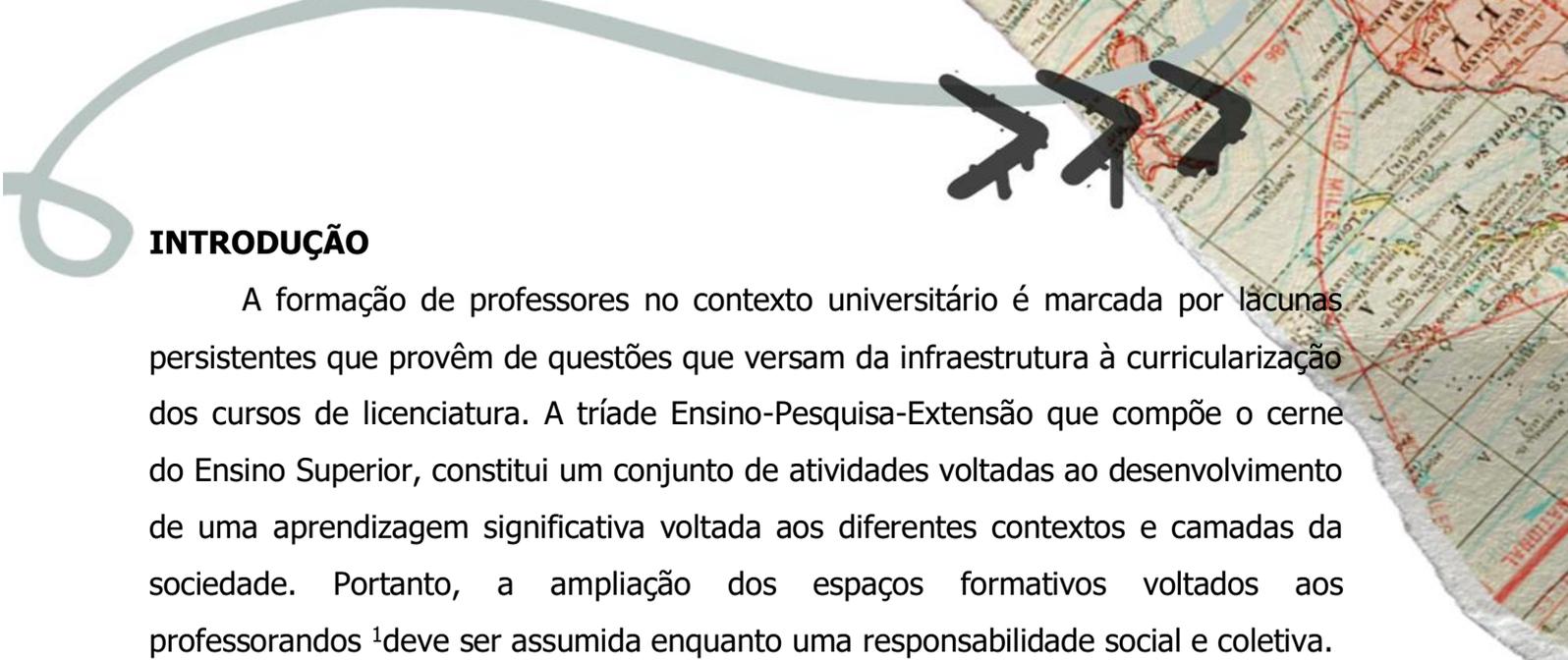
ENSINAR PELO APROXIMAR: O MULTILETRAMENTO DIGITAL PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA EM MOVIMENTO DE EXTENSÃO

Dafne Vitória da Silva Costa
orcid.org/0000-0001-5317-9460
dafne.costa@ufpe.br

Matheus Rivail Alves de Araújo Pereira
orcid.org/0000-0003-1015-8429
matheus.rivail@ufpe.br

Tâmara Carla Gonçalves Bezerra
orcid.org/0000-0001-8746-1499
tamara.carla@ufpe.br

Francisco Kennedy Silva dos Santos
orcid.org/0000-0002-4431-5632
francisco.kennedy@ufpe.br



INTRODUÇÃO

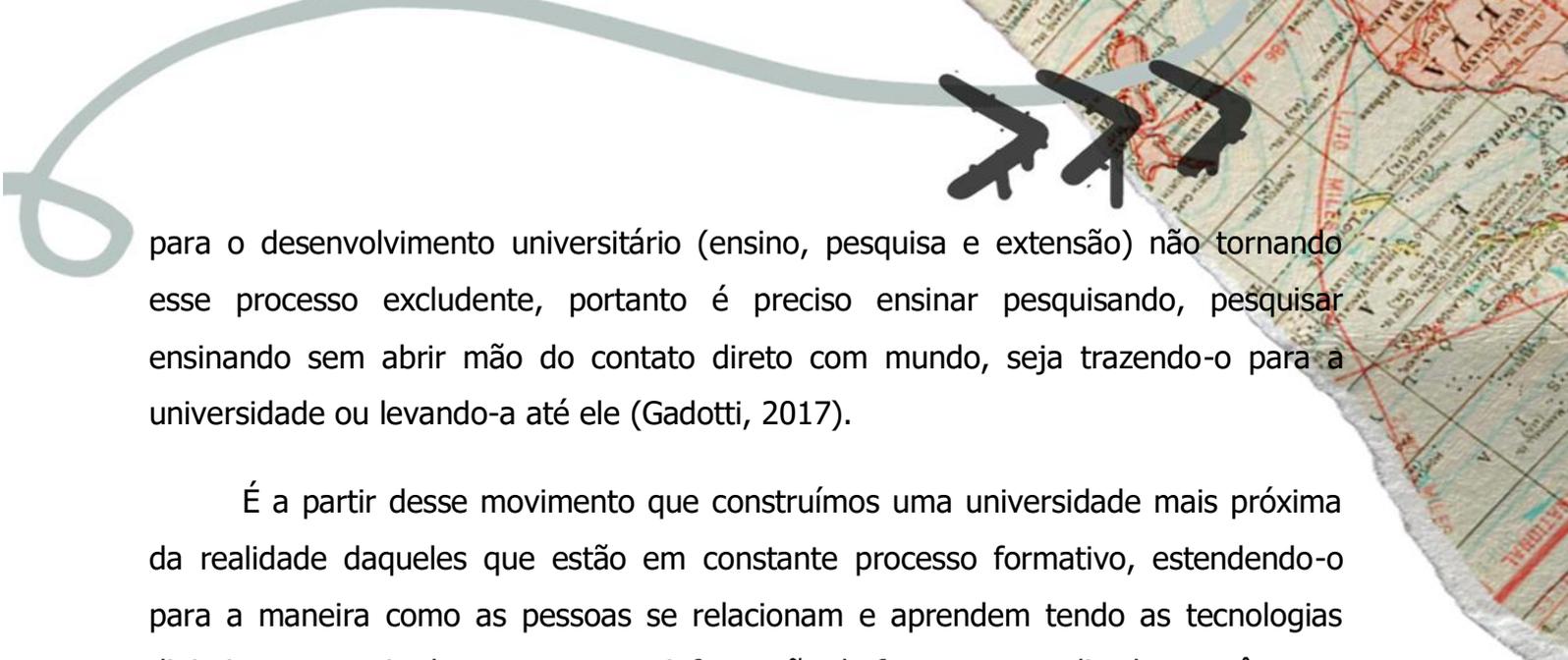
A formação de professores no contexto universitário é marcada por lacunas persistentes que provêm de questões que versam da infraestrutura à curricularização dos cursos de licenciatura. A tríade Ensino-Pesquisa-Extensão que compõe o cerne do Ensino Superior, constitui um conjunto de atividades voltadas ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa voltada aos diferentes contextos e camadas da sociedade. Portanto, a ampliação dos espaços formativos voltados aos professorandos ¹deve ser assumida enquanto uma responsabilidade social e coletiva.

Com vistas a uma construção dialógica sob a discussão que permeia o processo inicial de formação de professores, junto às perspectivas dos estudantes, fazemos deste estudo um breve relato de experiências e reflexões acerca das potencialidades formativas da extensão universitária, voltando-nos a um encontro com os multiletramentos digitais. Caracterizada, em vias semânticas, como aponta Freire (2014, p. 11), como sendo “a ação de estender e de estender em sua regência sintática de verbo transitivo relativo, de dupla complementação: estender algo a”, a Extensão Universitária.

Através da experiência de vivenciar o projeto de extensão e os momentos de encontro com os participantes, pensamos no presente capítulo como uma maneira de aprofundar as questões que foram tratadas durante o encontro. No tempo histórico em que vivemos, somos atravessados pela condição do “Desafio da diferença pura” (Corazza, 2005), em que algumas questões são colocadas para a efetividade do processo de ensino aprendizagem com sujeitos inseridos nos mais diferentes contextos sociais atuais e com identidades diversas, que precisam ser consideradas no ambiente escolar pelos profissionais da área.

Para isso, como movimento inicial é preciso discutir um pouco sobre os princípios da extensão em uma perspectiva digital que estejam alinhadas às intencionalidades propostas pelo projeto e pelo grupo que compõe o LEGEP (Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente). Há uma grande preocupação nossa em promover concomitantemente os três eixos fundamentais

¹ A utilização deste termo se refere aos estudantes do curso de licenciatura. Para esta utilização, utilizamo-nos dos trabalhos de Botelho (2021) e Imbérnon (2016); os autores apontam que o surgimento deste termo se justapõe à vivência plena de uma formação contínua desde o início da formação inicial, de onde partem os saberes necessários ao reconhecimento e construção de identidades docentes.



para o desenvolvimento universitário (ensino, pesquisa e extensão) não tornando esse processo excludente, portanto é preciso ensinar pesquisando, pesquisar ensinando sem abrir mão do contato direto com mundo, seja trazendo-o para a universidade ou levando-a até ele (Gadotti, 2017).

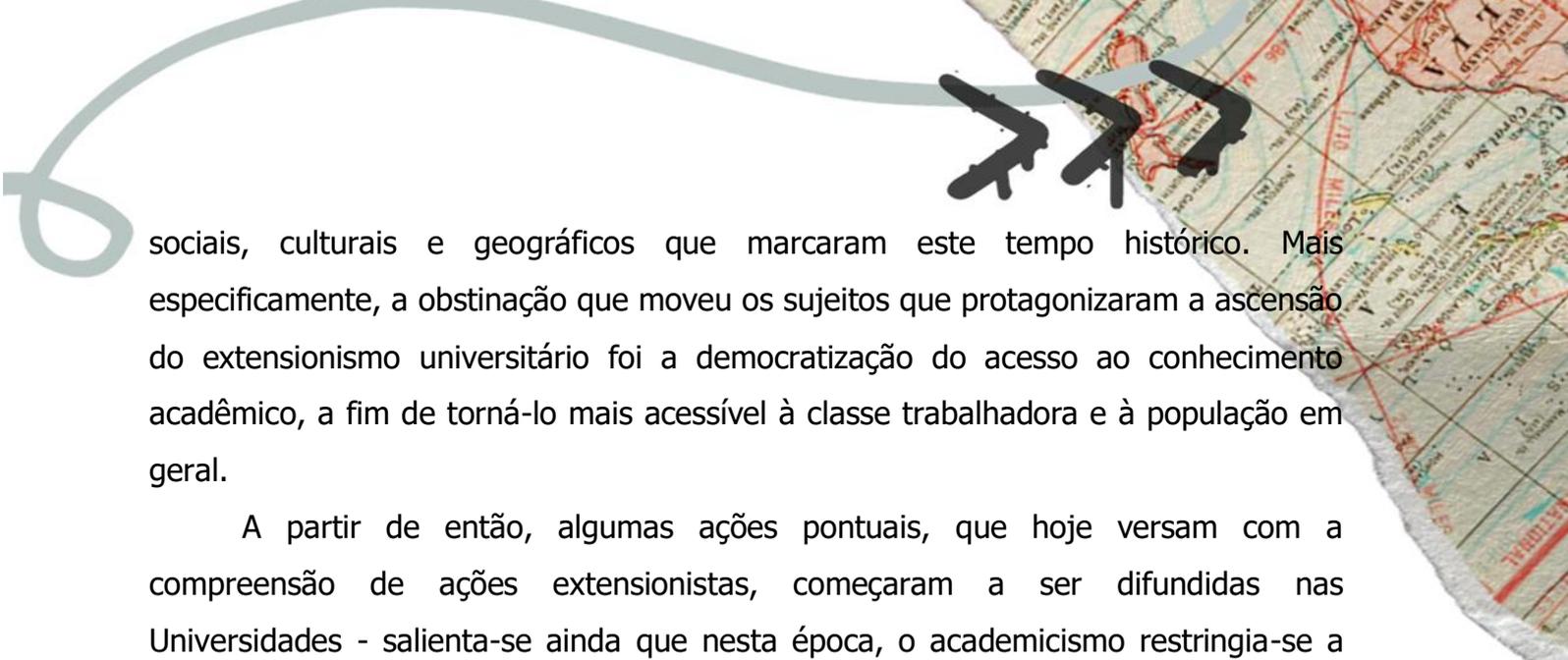
É a partir desse movimento que construímos uma universidade mais próxima da realidade daqueles que estão em constante processo formativo, estendendo-o para a maneira como as pessoas se relacionam e aprendem tendo as tecnologias digitais como meio de acesso para a informação de forma personalizada e autônoma. Entretanto, para que essa lógica seja realmente efetivada, é necessário promover meios que corroborem para a construção dessa autonomia por meio da criticidade e do desenvolvimento de uma visão de mundo humano sobre as informações que estão presentes no ciberespaço (Andrade e Latini, 2022).

Na perspectiva dos multiletramentos (The new London group, 1996), é possível alcançar os estudantes através dos mais diversos recursos disponíveis (tecnológicos ou não), por entre os plurais contextos culturais e linguísticos aos quais os estudantes estão familiarizados. Com a demanda relacionada às novas condições do trabalho docente, é preciso negociar sempre as diferenças ao viver num cenário globalmente interconectado, em que o conhecimento é reconhecido como socialmente dirigido com interações colaborativas (Silva, 2016; Cope; Kallantis, 2000).

O conceito de multiletramento busca novas perspectivas para multiplicidade de linguagens diretamente relacionadas à comunicação. Sendo assim, é a partir da construção de canais de comunicação capazes de mobilizar e engajar professorandos e seus futuros educandos, enveredamos este trabalho em uma perspectiva geo-interpretativa em busca de significações baseadas nas linguagens para uma ciência que exige altos níveis interpretativos em seus conteúdos e conceitos.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM MOVIMENTOS DE EXTENSÃO

Os movimentos iniciais que deram origem à Extensão Universitária remontam ainda ao século XIX e foram diretamente influenciados por uma série de fatores



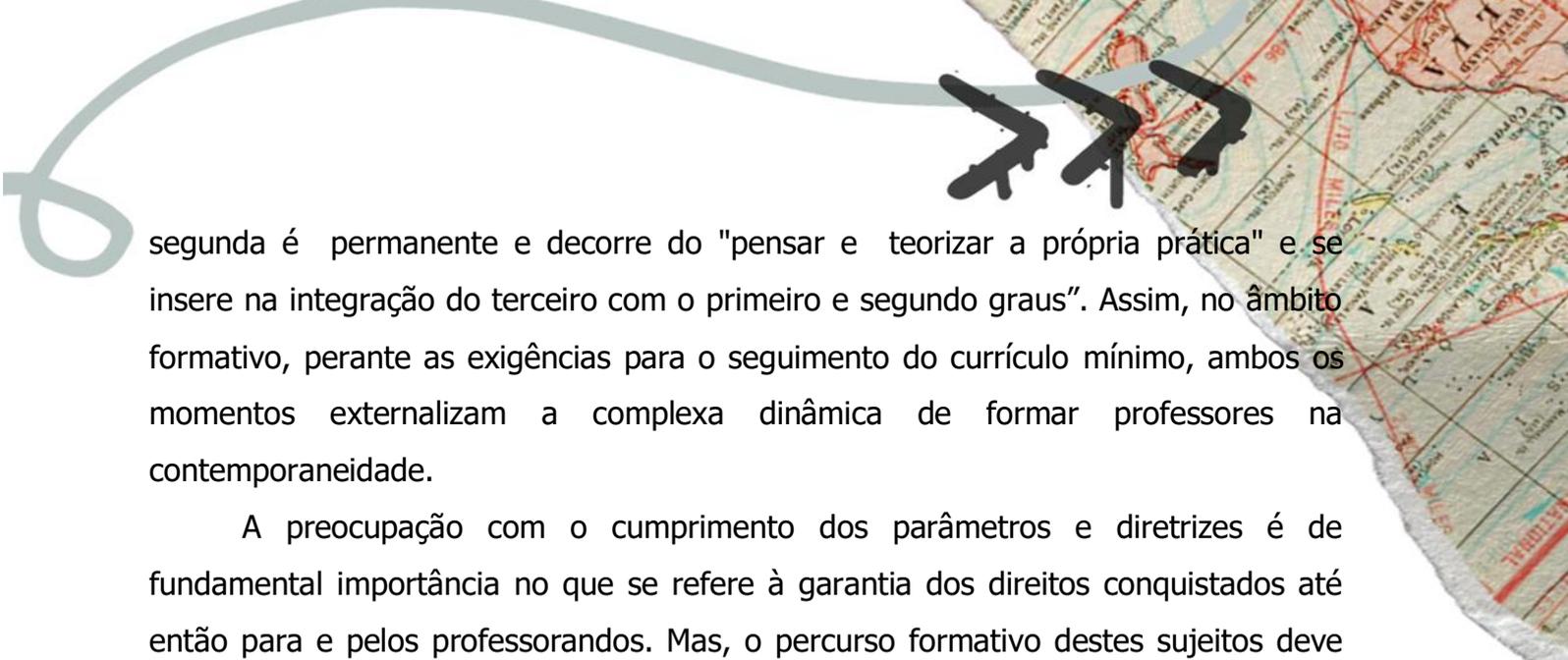
sociais, culturais e geográficos que marcaram este tempo histórico. Mais especificamente, a obstinação que moveu os sujeitos que protagonizaram a ascensão do extensionismo universitário foi a democratização do acesso ao conhecimento acadêmico, a fim de torná-lo mais acessível à classe trabalhadora e à população em geral.

A partir de então, algumas ações pontuais, que hoje versam com a compreensão de ações extensionistas, começaram a ser difundidas nas Universidades - salienta-se ainda que nesta época, o academicismo restringia-se a países anteriormente não reféns do neocolonialismo. Cursos, palestras, encontros e discussões abertas ao público começaram a ceder espaço para a disseminação de novas técnicas e conhecimentos científicos construídos dentro dos muros que outrora segregaram e hierarquizam saberes.

Tais movimentações, com o passar dos tempos, tornaram-se tão basilares à Universidade que na medida em que sua expansão se deu para outros países, as ações de cunho extensionista tiveram amplitude e continuidade - agora contextualizadas às múltiplas realidades de uma complexa sociedade contemporânea. Ao prezar por aplicações práticas de conhecimentos científicos, enxerga-se as necessidades existentes na conjuntura de uma sociedade. É antiga tanto quanto constante a necessidade de pensar, planejar e executar não somente projetos de pesquisa no seio das Universidades, como igualmente projetos de extensão.

Freire (2014) nos apresenta que a ação comunicativa de extensão nos revela o ato de estender - e aponta que ao estender-nos em atitudes e conhecimentos, temos um objeto de ação (algo que se estende) e/ou os sujeitos que irão de encontro à determinada extensão. Portanto, direcionando-nos ao eixo central deste trabalho, ao pensarmos na formação de professores em contexto universitário, a ação comunicativa de estender algo a alguém torna-se, para além de uma ação pontual, um campo linguístico, por denotar demasiados significados e significâncias àqueles que serão tomados pela extensão tensionada.

A formação de professores de Geografia, para Callai (1995, p. 3) apresenta dois momentos distintos e igualmente complementares: 1) a habilitação formal e 2) a formação num processo. "A primeira é restrita à duração do curso de licenciatura e apresenta as características que vão depender da Instituição em que é realizado. A



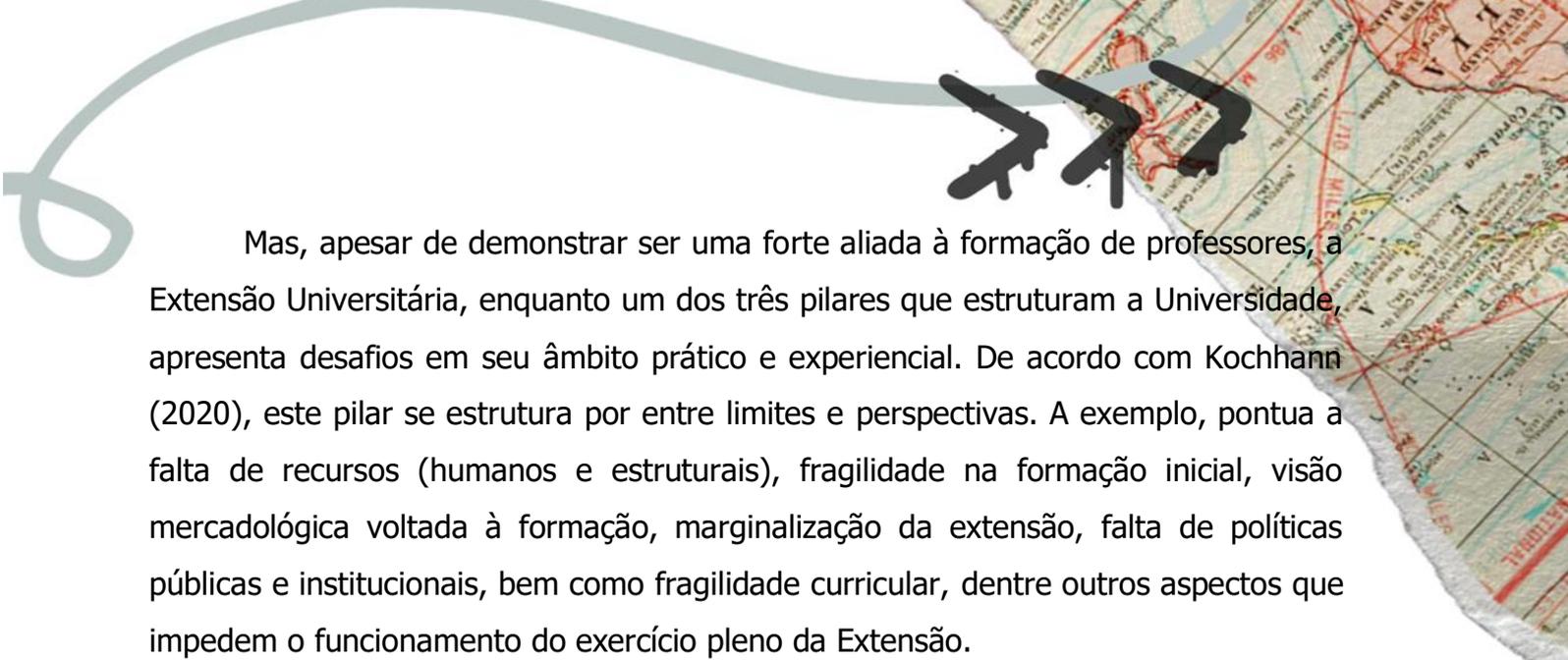
segunda é permanente e decorre do "pensar e teorizar a própria prática" e se insere na integração do terceiro com o primeiro e segundo graus". Assim, no âmbito formativo, perante as exigências para o seguimento do currículo mínimo, ambos os momentos externalizam a complexa dinâmica de formar professores na contemporaneidade.

A preocupação com o cumprimento dos parâmetros e diretrizes é de fundamental importância no que se refere à garantia dos direitos conquistados até então para e pelos professorandos. Mas, o percurso formativo destes sujeitos deve extrapolar a habilitação formal que aponta a autora (CALLAI, 1995). Isto, pois, perante os sentidos que a extensão atribui à formação de professores, é para além de um ato comunicativo, um ato educativo - é o espaço de educar e educar-se, não para a libertação, mas, sobretudo para o preenchimento das partes que faltam ao formar-se professor, bem como para o enfrentamento do *status quo* a que tem sido submetida a formação de professores.

Para Kochhann (2020, p. 290),

Considerando as possibilidades de formação de professores no espaço da extensão universitária, como componente curricular da universidade, pela concepção acadêmica processual- orgânica é possível defender que possa vir a ser um espaço formativo que amplie a perspectiva para uma visão da educação como espaço da construção da crítica e emancipação. Compreendendo a extensão como ambiência acadêmica, pode-se ampliar a formação do professor para que ao imergir no processo da indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão tenham novas possibilidades de compreensão do real e possam construir uma práxis que entenda a escola como o espaço formativo dentro de um contexto e no contexto da comunidade em que está inserida.

Assim, é notório que a Extensão Universitária desempenha um papel crucial na formação de professores de geografia, agregando ao seu construto formativo, pessoal e profissional, uma educação humanitária. Neste ensejo, acaba-se por desenvolver de maneira voluntária e assistida, uma capacitação aos professorandos para suas múltiplas vivências e experiências de mundo, dentro e/ou fora da vivência escolar. Isto, pois, é incentivando-os a explorar o mundo e compreender a complexidade da geografia e das questões que a norteiam, que inicia-se, em larga escala, a promoção de uma cidadania ativa que dialogue com as tendências em vigência, tanto quanto saiba evidenciar nossas necessidades ontológicas enquanto sociedade.



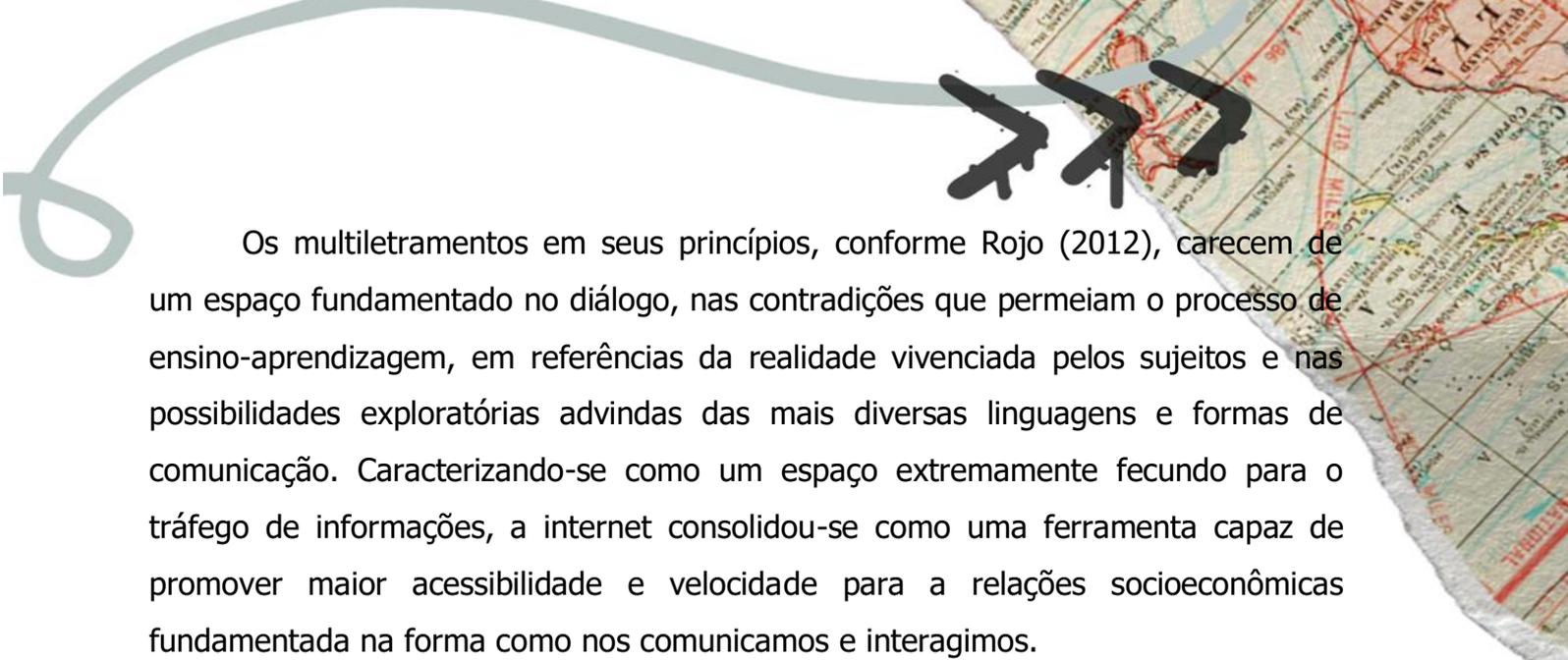
Mas, apesar de demonstrar ser uma forte aliada à formação de professores, a Extensão Universitária, enquanto um dos três pilares que estruturam a Universidade, apresenta desafios em seu âmbito prático e experiencial. De acordo com Kochhann (2020), este pilar se estrutura por entre limites e perspectivas. A exemplo, pontua a falta de recursos (humanos e estruturais), fragilidade na formação inicial, visão mercadológica voltada à formação, marginalização da extensão, falta de políticas públicas e institucionais, bem como fragilidade curricular, dentre outros aspectos que impedem o funcionamento do exercício pleno da Extensão.

Por outro lado, acerca da extensão, existem perspectivas potentes que abrem margem à sua execução em diálogo com a formação de professores, dentre estas, a autora supracitada aponta que está: discussão de políticas públicas, possibilidade de articulação entre teoria e prática, produção de material didático e bibliográfico, fomento ao tripé ensino-pesquisa-extensão, potencializa uma possível revolução epistemológica, possibilita práticas de emancipação, e ademais questões que concernem ao panorama da formação inicial e continuada de professores.

É necessário, contudo, que para quaisquer pensamento e execução extensionista, o princípio se baseie na realidade para a qual pretende-se estender determinados conhecimentos científicos e experienciais. O patrono da educação brasileira, educador e filósofo Paulo Freire, outrora já mencionado neste estudo, trabalhou diretamente com ações extensionistas voltadas ao público adulto, no que se referia à alfabetização popular. Dentre seus estudos e contribuições, o educador apontara que não cabe ao extensionista (que parta de uma perspectiva humanista) fazer do momento uma propaganda para suas ações, tampouco acreditando que os sujeitos partícipes seriam folhas em branco.

Assim, aqui buscamos compreender como uma alfabetização digital forçada, por vias globalizadas, acometeu as atuais gerações de professorandos. Não apenas buscamos compreender este atravessamento, mas, sobretudo, como enquanto extensionistas, podemos tornar este momento formativo mais receptivo à vivência docente. Adotamos esta problemática da tecnologia na formação como ponto de partida a ressignificarmos conjuntamente nossas contínuas formações.

ENTRE METODOLOGIA E PRÁTICA

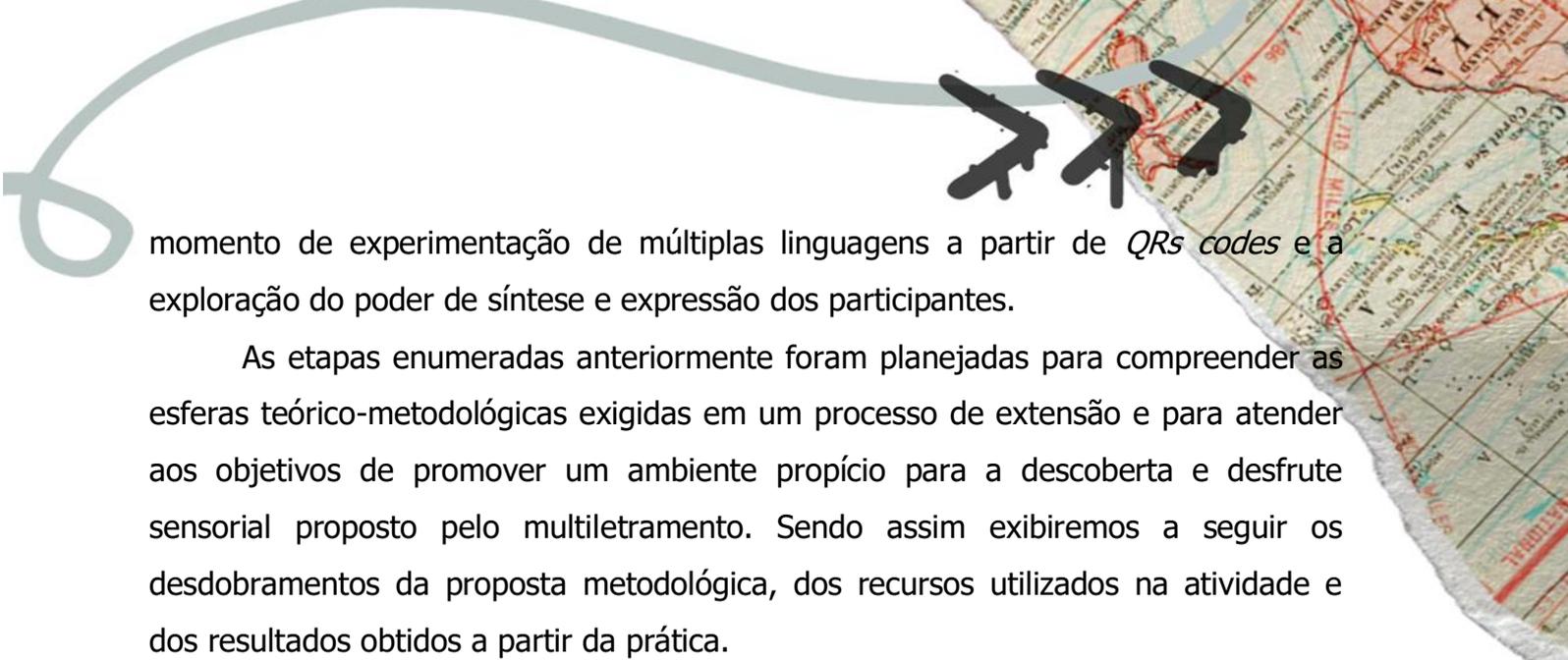


Os multiletramentos em seus princípios, conforme Rojo (2012), carecem de um espaço fundamentado no diálogo, nas contradições que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, em referências da realidade vivenciada pelos sujeitos e nas possibilidades exploratórias advindas das mais diversas linguagens e formas de comunicação. Caracterizando-se como um espaço extremamente fecundo para o tráfego de informações, a internet consolidou-se como uma ferramenta capaz de promover maior acessibilidade e velocidade para a relações socioeconômicas fundamentada na forma como nos comunicamos e interagimos.

Como uma vertente específica preocupada com essas interações, o multiletramento digital busca por meio das interações humanas com o ciberespaço significar a grande enxurrada de dados que recebemos ininterruptamente (Andrade e Latini, 2022). Este capítulo não se trata de uma pesquisa qualitativa efetivada, mas estenderemos suas atribuições enquanto uma vertente da ciência dedicada a compreender o que não está evidente nas relações humanas com o ciberespaço, sobretudo no processo de ensino-aprendizagem (Minayo, 2016).

Essa perspectiva comunga com o propósito do multiletramento digital, pois um processo formativo baseado na interpretação de múltiplas linguagens e significados é fundamental para a constituição da dimensão humana pautada na autonomia e criticidade dos educandos (Copi, 2000; Cavalcanti, 2017). Geograficamente, as temáticas abordadas são tensionadas ao sentido de visão de mundo e da própria formação cidadã proposta pela professora Lana Cavalcanti (2013, p. 23) enfatizando a importância da Geografia nesse processo enquanto ciência e disciplina capazes de desenvolver uma "leitura sobre o espaço geográfico em suas diversas escalas e configurações".

Para isso, elencamos como objetivo principal para o desenvolvimento das atividades dialogar sobre os atravessamentos das tecnologias digitais no processo de atuação e formação docente na UFPE. Sendo assim, para conseguir atingi-lo a atividade foi dividida em três etapas: 1. Fundamentação teórica: partindo do levantamento bibliográfico e obras de autores como Pereira (2014), Moran (2015), Rojo (2012) e Silva (2013) sobre a relação entre as linguagens, ensino de geografia e multiletramentos; 2. Reflexão sobre a temática: Momento dedicado à discussão das informações e materiais apresentados; 3. Atividade Prática: Desenvolvimento um

A decorative graphic in the top right corner features a portion of a map with various geographical details like roads and place names. Overlaid on the map are three stylized QR codes. A light green curved line starts from the left edge of the page and ends near the QR codes.

momento de experimentação de múltiplas linguagens a partir de *QRs codes* e a exploração do poder de síntese e expressão dos participantes.

As etapas enumeradas anteriormente foram planejadas para compreender as esferas teórico-metodológicas exigidas em um processo de extensão e para atender aos objetivos de promover um ambiente propício para a descoberta e desfrute sensorial proposto pelo multiletramento. Sendo assim exibiremos a seguir os desdobramentos da proposta metodológica, dos recursos utilizados na atividade e dos resultados obtidos a partir da prática.

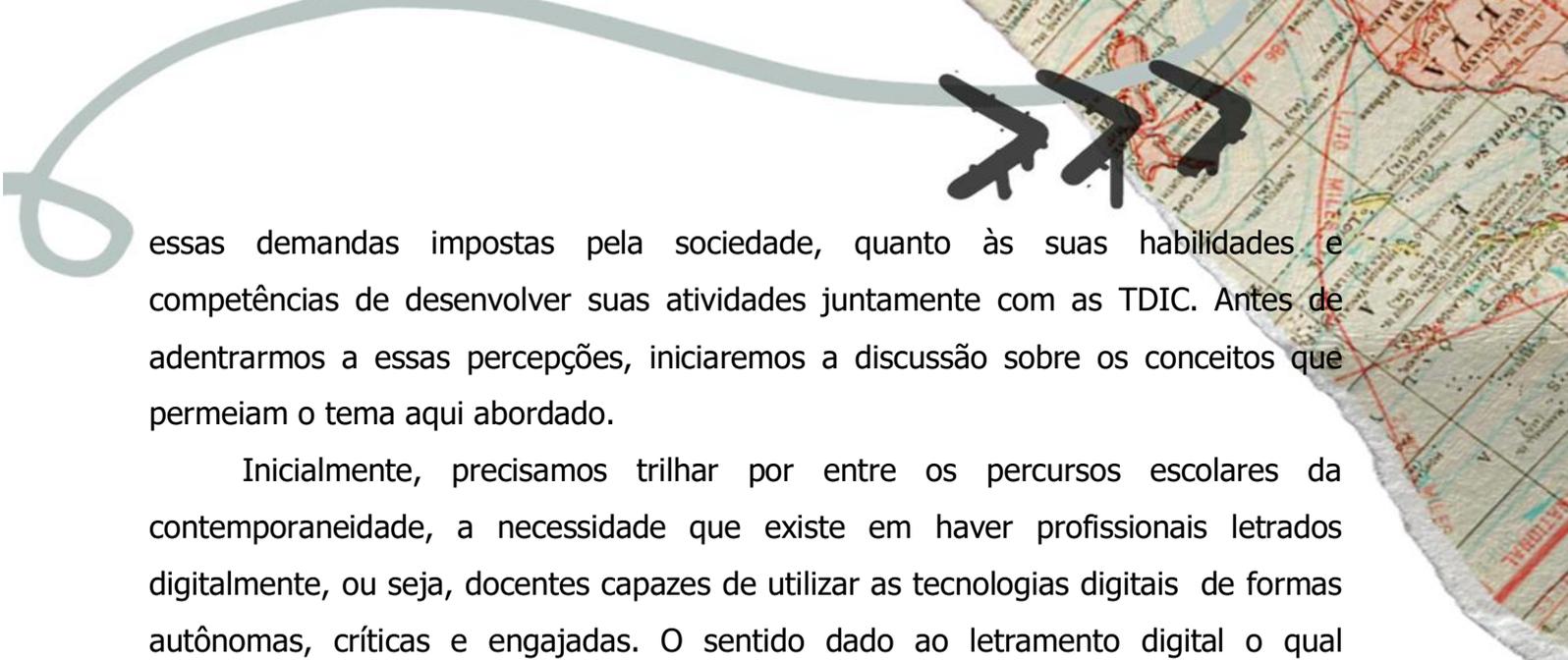
TECENDO AS DESCOBERTAS

Com as diferenciações ideológicas sobre e na modernidade, temos a coexistência de diversos modos de vidas, ancorados em diversidades étnicas, organizacionais, formas de produção e com a inserção de novas tecnologias essas correlações são intensificadas. Ao pensarmos mais especificamente no cenário latino-americano, há um movimento que busca a substituição da dominação tradicionalista para a heterogeneidade de perspectivas (Canclini, 2011).

Partindo deste pressuposto, pensamos o processo de escolarização na contemporaneidade, enquanto momento de abertura à construção de novas práticas pedagógicas, e pensando nosso contexto: para o ensino da Geografia. Em que consideramos o uso das TDIC como ferramentas que possibilitam e facilitam o contato com os objetos, o desenvolvimento da autonomia dos múltiplos sujeitos e a reflexão acerca das situações cotidianas que nos cercam.

No que concerne ao trabalho docente, há uma elaboração diferenciada que é exigida ao professor de geografia. No qual, este profissional precisará dominar os temas e conteúdos relacionados a sua respectiva área de conhecimento, para aplicá-los com significação social, adequada ao contexto em que os estudantes advém (Lopes e Pontuschka, 2011). A prática docente tem sido idealizada por um processo de profissionalização que precisa atender as demandas da sociedade, quanto a qualificação para a mão de obra e para a manutenção do sistema atual (Costa e Bezerra, 2022).

Dessa maneira, utilizamos do encontro realizado no EXT LEGEP, para nos situarmos quanto às expectativas e experiências dos participantes em relação a

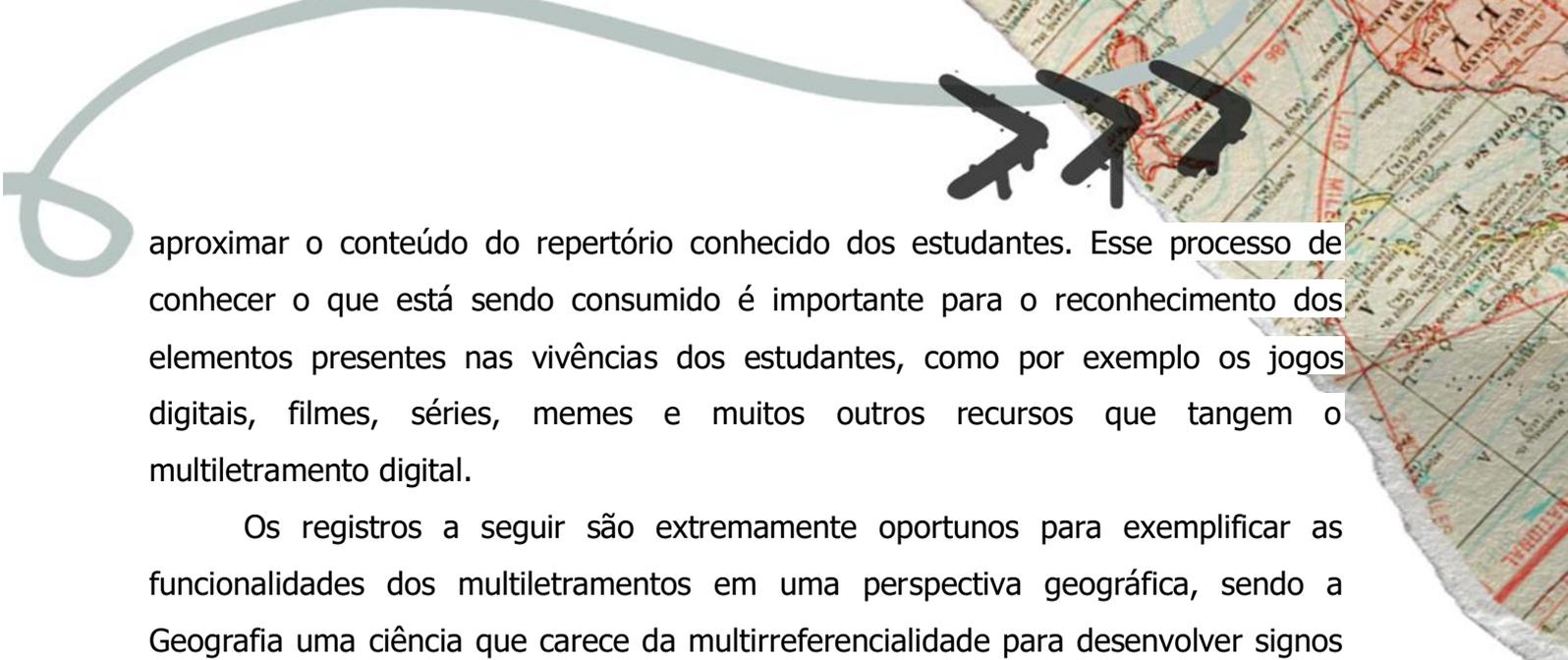
A decorative graphic in the top right corner of the page. It features a portion of a map with various geographical details, including lines, text, and symbols. Overlaid on the map are three black arrows pointing towards the left. A light green curved line starts from the left edge of the page and curves upwards and to the right, ending near the map.

essas demandas impostas pela sociedade, quanto às suas habilidades e competências de desenvolver suas atividades juntamente com as TDIC. Antes de adentrarmos a essas percepções, iniciaremos a discussão sobre os conceitos que permeiam o tema aqui abordado.

Inicialmente, precisamos trilhar por entre os percursos escolares da contemporaneidade, a necessidade que existe em haver profissionais letrados digitalmente, ou seja, docentes capazes de utilizar as tecnologias digitais de formas autônomas, críticas e engajadas. O sentido dado ao letramento digital o qual captamos para desenvolver os debates, advém da discussão feita por Freitas (2010), na junção da sua argumentação sobre o letramento digital e a formação de professores, em que para a autora, a concepção do letramento digital tem que convergir aos contextos sócio culturais, situados no espaço-tempo, que cada situação irá exigir.

E é nessa essencialidade que posicionamos nosso entendimento sobre a importância do letramento para os docentes na atualidade, considerando as urgências em atender as demandas dos sujeitos inseridos no cenário social altamente conectado pela comunicação em suas múltiplas modalidades. Assim, adentramos no conceito de multiletramentos, e a sua significação para o encontro organizado pelo grupo, com a intervenção ancorada na utilização de recursos digitais para as ações pedagógicas, elaborando a sensibilidade para o conhecimento que advém das culturas referenciais dos participantes, com gêneros, mídias, comunicação por estes conhecidos (Rojo e Moura, 2012). Passando por um filtro crítico que encaminhará os elementos necessários para serem utilizados como ferramentas que auxiliarão as trocas de saberes entre docentes e discentes.

Segundo Rojo, os multiletramentos se pautam em características importantes para a construção de saberes dentro da sala de aula. Pois, para ela, estes podem ser interativos-colaborativos, fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, são híbridos (de linguagens, modos, mídias e culturas) (Rojo e Moura, 2012). Ao utilizarmos dessa pedagogia, podemos ampliar nossos repertórios com as ferramentas que podem ser empregadas para a efetividade da aprendizagem e engajamento dos estudantes com as prerrogativas apresentadas nas discussões em sala de aula. Diversas linguagens e ferramentas podem ser usadas como formas de



aproximar o conteúdo do repertório conhecido dos estudantes. Esse processo de conhecer o que está sendo consumido é importante para o reconhecimento dos elementos presentes nas vivências dos estudantes, como por exemplo os jogos digitais, filmes, séries, memes e muitos outros recursos que tangem o multiletramento digital.

Os registros a seguir são extremamente oportunos para exemplificar as funcionalidades dos multiletramentos em uma perspectiva geográfica, sendo a Geografia uma ciência que carece da multirreferencialidade para desenvolver signos e significados que alçam níveis avançados de abstração e subjetividade. Para isso, é imprescindível repensar as formas como nos comunicamos e interpretamos essas informações como movimento para construção da atividade.

Apresentando o encontro

Os caminhos adotados para a execução da atividade foram construídos para explorar, mediante percepções sensoriais e subjetividades, diferentes formas de comunicação por meio de ferramentas digitais. Nesta etapa, buscamos evidenciar o papel da interpretação de diferentes linguagens partindo de diferentes perspectivas e executando a lógica comunicativa que é compreendida entre o movimento emissor-informação-receptor, abordado de forma primorosa pela linguística (citação).

Esse movimento de estabelecimento da comunicação é um fator importante para a Geografia quando elencamos situações de análises de dados, mapas, cartas, gráficos e inúmeros outros recursos que situacionalmente estão presentes no cotidiano. Para isso, a atividade foi dividida em dois momentos: 1. experimentação: os participantes escaneiam os códigos e são direcionados a diferentes recursos digitais como vídeos, áudios, fotografias e charge e são incentivados a explorar e interpretar as informações de acordo com as suas perspectivas.; 2. busca: nesta etapa, já reunidos, eles precisam identificar com base nas descrições dadas por cada participante seus pares com suas respectivas mídias.

Conforme exemplificado na imagem 01, os recursos midiáticos foram integrados aos QR codes e para a interpretação foi utilizada a câmera dos celulares dos participantes. Neles havia diferentes formas de comunicação que transitavam

entre arte, charge, fotografias e vídeos que apresentavam também alguma mensagem ou se mostravam abertos a uma interpretação com base na subjetividade.

Imagem 01: Material da atividade



Fonte: Registro dos autores, 2023

A parte mais interessante da atividade, pois funcionou como um jogo da memória com base na interpretação dos participantes. Eles precisavam identificar seus pares com base nas interpretações e leituras feitas e assim que alguém reconhecia era necessário justificar o que os fizeram identificar, o que concordavam e discordavam na descrição.

As discussões levantadas a partir das interpretações e subjetividades ali presentes foram extremamente enriquecedoras, pois assim foi construído um ambiente propício para a complementação e confrontação de ideias. A interpretação das informações de um QR code é um ótimo exemplo para o exercício dos multiletramentos, pois não parte apenas do sentido de escanear, mas sim de analisar os dados considerando a proposta crítico-formativa elaborada pela extensão.

Imagem 02: Registro da atividade “Interpretando os QR Codes”

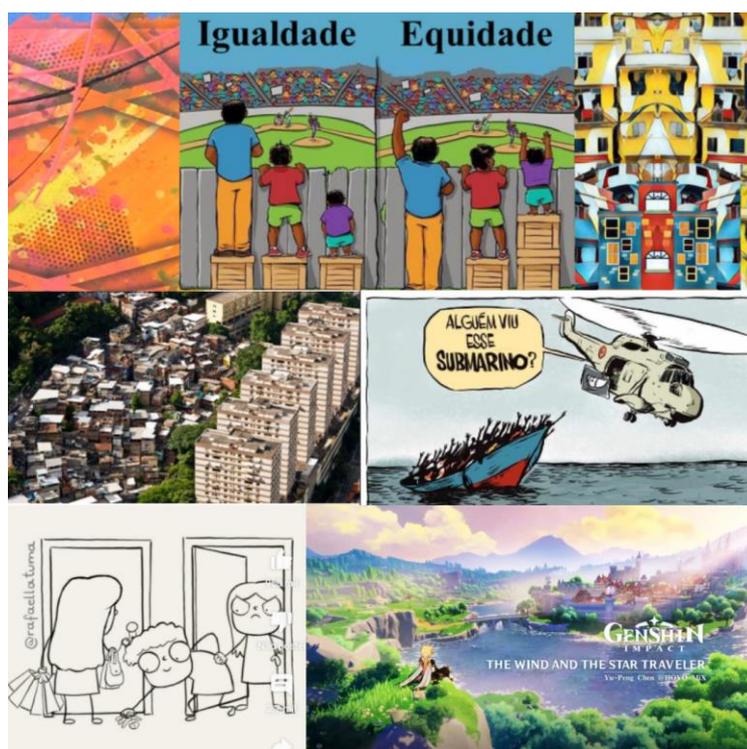


Fonte: Elaborado pelos autores, 2023

Ainda nesta perspectiva, é imprescindível destacar o papel que as subjetividades dos participantes têm no desenvolvimento da atividade. Como indivíduos únicos, trazemos nossas experiências, valores e perspectivas para qualquer interação, seja em ambientes físicos ou digitais. Foi percebido que durante o processo de externalização das impressões alguns participantes evidenciaram pontos mais técnicos enquanto outros apresentaram perspectivas emocionais que estavam interligadas ao tema.

Explorar a dimensão subjetiva na formação de professores é um movimento negligenciado pela formação inicial em Geografia e demanda uma construção disruptiva no sentido de atribuir significação e sentido individualmente à ciência (Rivail *et al.* , 2022). Com base nesses pressupostos, o espaço educacional disponibilizado pela extensão se mostra muito mais aberto e flexível para experiências como esta que conseguem transitar entre o que as pessoas precisam aprender e o que elas podem aprender e compartilhar em conexão com seu íntimo.

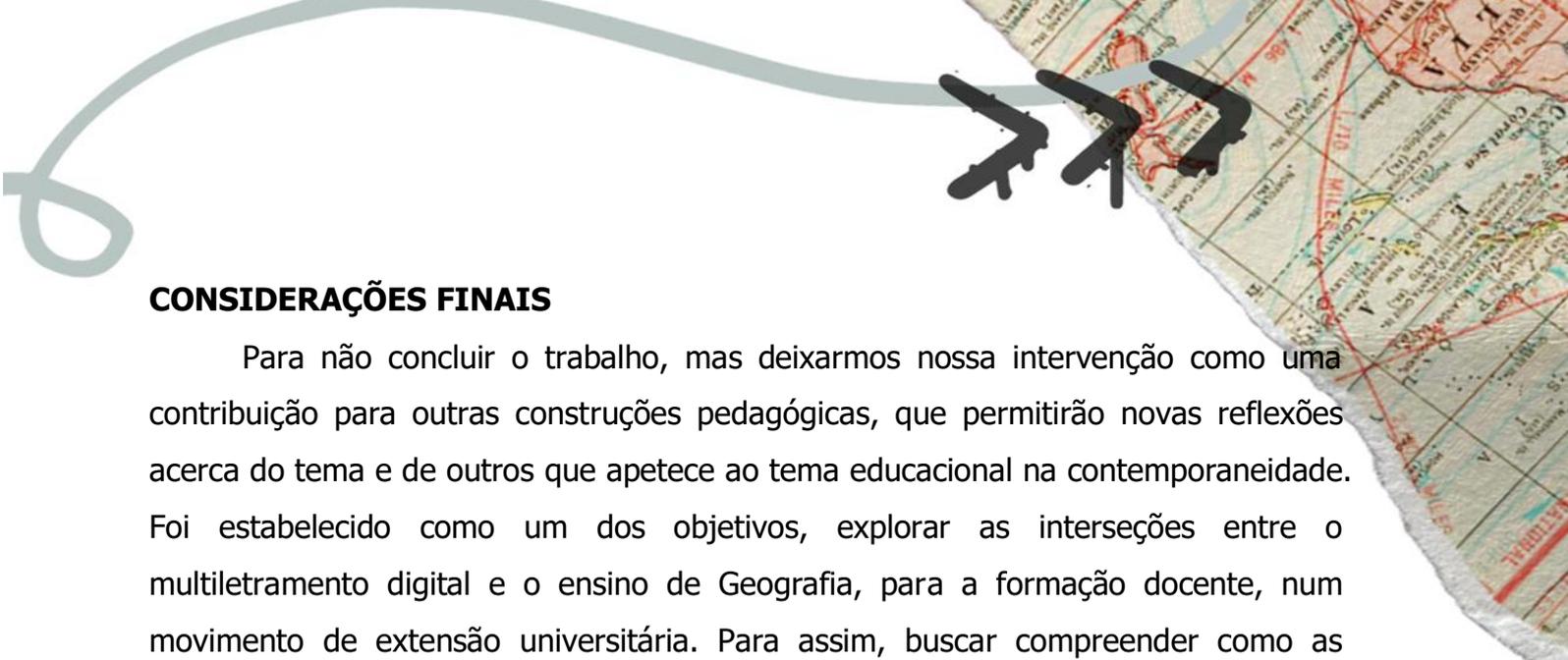
Imagem 03: Mosaico dos mídias utilizadas na atividade



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023

A Geografia, enquanto disciplina, é um campo fascinante que lida diretamente com a complexa tessitura do nosso mundo, capturando a diversidade de paisagens, culturas e interações humanas, no entanto, à medida que é explorada, se torna crucial reconhecer que o conhecimento geográfico não é uma representação objetiva e imutável da realidade. Ao contrário do que se é preestabelecido, a Geografia tem a capacidade de permear a subjetividade humana a luz do “olhar geográfico” proposto por Tuan (1974) ao enfatizar que nossas percepções do espaço são influenciadas por nossas experiências pessoais e culturais, interferindo na forma como constituímos nossa visão de mundo.

Portanto, os multiletramentos contribuem para o desenvolvimento da interpretação das temáticas intrínsecas à Geografia, assim como a subjetividade faz parte do movimento inevitável para o enriquecimento da compreensão dos fenômenos presentes em nosso mundo. Sendo assim, constatamos que a interpretação não é apenas uma habilidade valiosa, mas uma capacidade essencial de tomada de decisões informadas, a comunicação eficaz, o enriquecimento cultural e o desenvolvimento pessoal, nos ajudando a transitar em um mundo complexo e repleto de nuances.



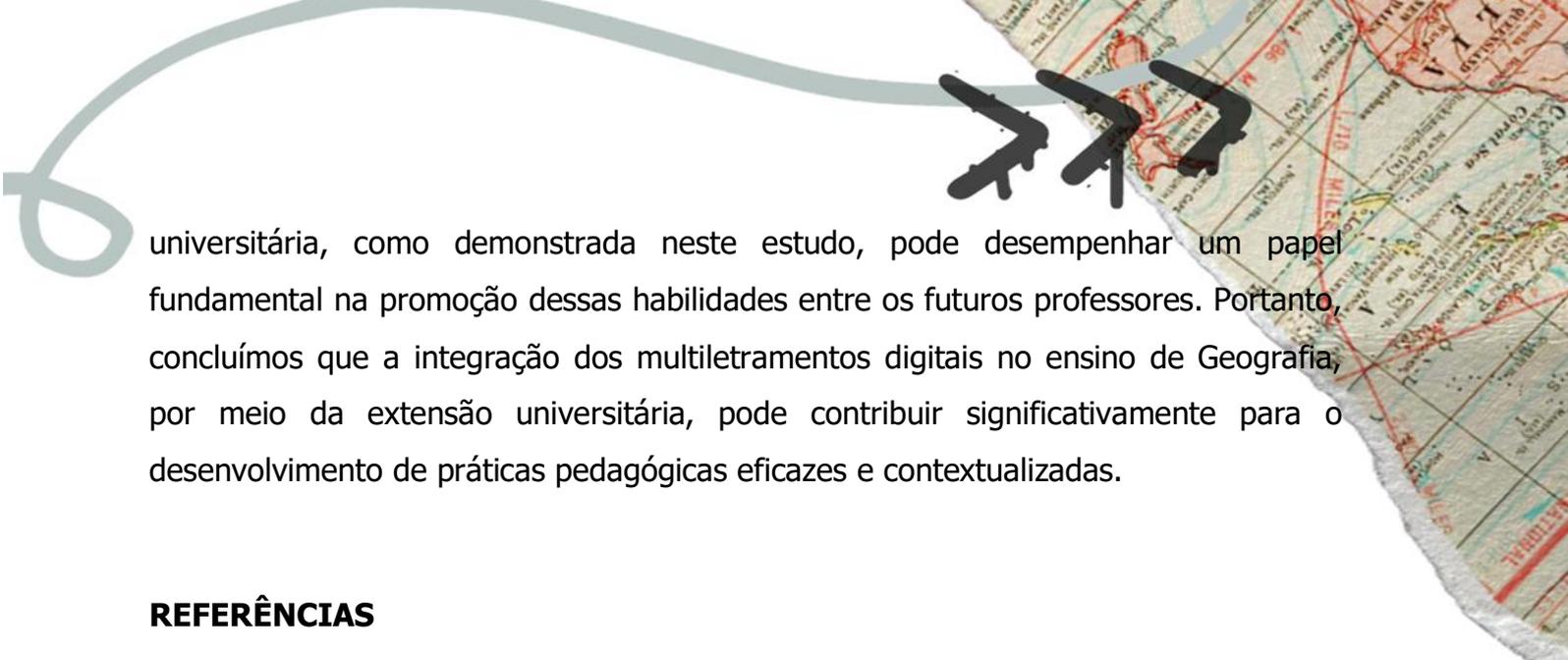
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para não concluir o trabalho, mas deixarmos nossa intervenção como uma contribuição para outras construções pedagógicas, que permitirão novas reflexões acerca do tema e de outros que apetece ao tema educacional na contemporaneidade. Foi estabelecido como um dos objetivos, explorar as interseções entre o multiletramento digital e o ensino de Geografia, para a formação docente, num movimento de extensão universitária. Para assim, buscar compreender como as tecnologias digitais podem ser efetivamente incorporadas na formação inicial e continuada de professores de Geografia, capacitando-os a desenvolver práticas pedagógicas que atendam às demandas complexas da sociedade contemporânea.

O nosso encontro proporcionou um ambiente propício para discutir e experimentar abordagens pedagógicas que compartilham a multiplicidade de linguagens e recursos disponíveis no ambiente digital. Nesse sentido, a perspectiva dos multiletramentos digitais emergiu como um conceito fundamental para compensar o processo de ensino-aprendizagem da Geografia. A atividade prática realizada durante o movimento de extensão demonstrou a importância de promover a interpretação de diferentes linguagens e mídias, incentivando a autonomia e a criticidade dos futuros professores. Através da exploração de recursos digitais, como os QR code, os participantes puderam experimentar a diversidade de linguagens presentes no ciberespaço e refletir sobre como essas linguagens podem ser integradas ao ensino de Geografia.

As discussões e reflexões geradas durante a atividade demonstraram que os multiletramentos digitais podem enriquecer o repertório pedagógico dos professores de Geografia, tornando o processo de ensino mais interativo, colaborativo e contextualizado. Além disso, destacou-se a importância de considerar as diferentes realidades culturais e sociais dos estudantes, integrando suas vivências e referências no processo de aprendizagem.

Em um mundo cada vez mais conectado e digital, a formação de professores de Geografia deve estar alinhada às demandas da sociedade contemporânea. Isso envolve não apenas o domínio das tecnologias digitais, mas também a capacidade de utilizá-las de forma crítica e significativa no contexto educacional. A extensão



universitária, como demonstrada neste estudo, pode desempenhar um papel fundamental na promoção dessas habilidades entre os futuros professores. Portanto, concluímos que a integração dos multiletramentos digitais no ensino de Geografia, por meio da extensão universitária, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e contextualizadas.

REFERÊNCIAS

BOTÊLHO, Lucas Antônio Viana. Ecoformação em Educação Ambiental no ensino superior: tessituras crítico-transformadoras para a formação de professores de Geografia. 2021. Tese de doutorado.

CALLAI, Helena Copetti. A formação do professor de Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 20, n. 1, 1995.

Corazza, Sandra Mara. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, 7-10 mar. 2005.

Costa, Dafne Vitória da Silva. Bezerra, Tâmara Carla Gonçalves. Utilização das TDICS como força motriz para o ensino de geografia: uma análise crítico-reflexiva. **Ensaios epistemológicos plurais em ensino de Geografia** / Francisco Kennedy Silva dos Santos, Lucas Antônio Viana Botêlho e Mateus Ferreira Santos (Organização). - Recife, PE: Edições LEGEP/UFPE, 2023.il. 108p 85 -97.

Cope, B. Kalantzis, M. (Eds.) Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. **Routledge**: London, 2000.

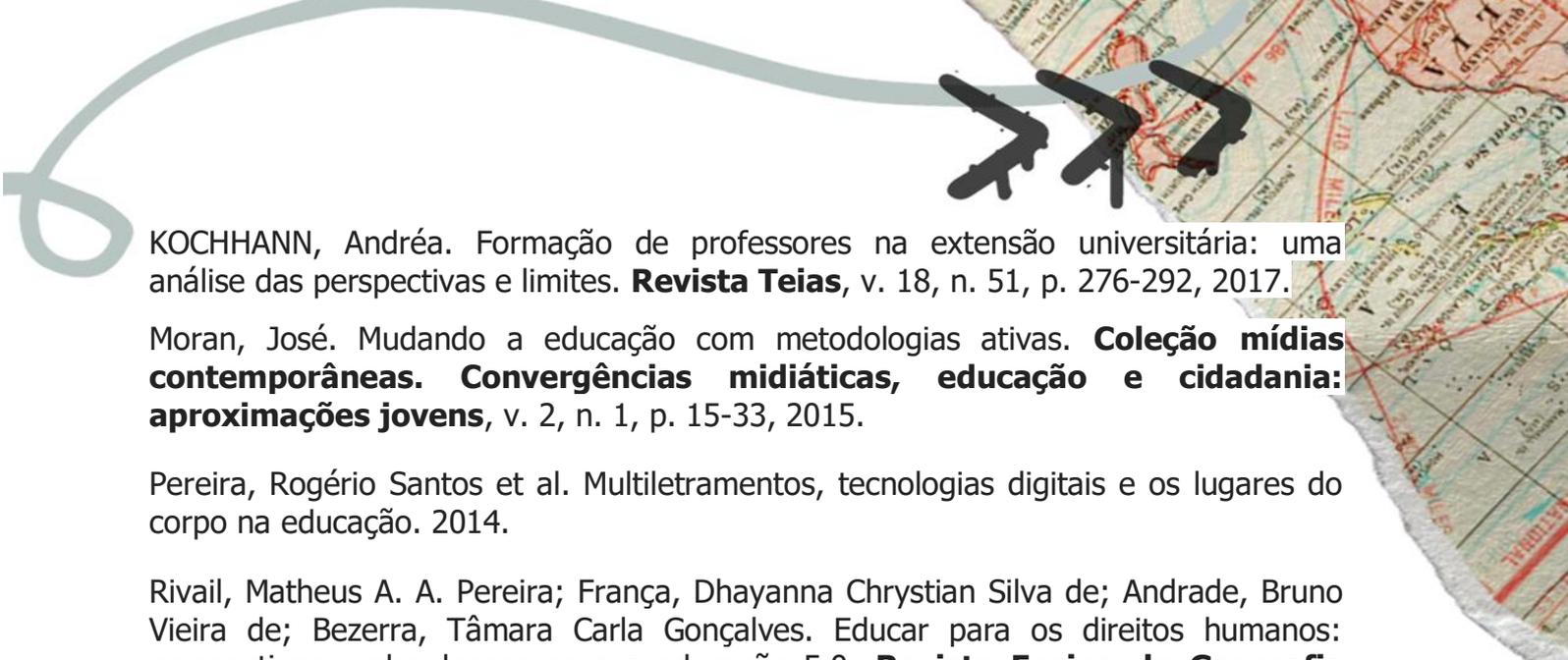
de Andrade, Sávio Pereira; Latini, Lucas Maldonado Diz. **Inclusão digital: muito além do mero acesso às tecnologias de informação e comunicação**. Revista Jurídica Profissional, v. 1, n. 1, 2022.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Editora Paz e Terra, 2014.

FREITAS, M. T.. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 335–352, dez. 2010.

Gadotti, Moacir. Extensão universitária: para quê. **Instituto Paulo Freire**, v. 15, p. 1-18, 2017.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.



KOCHHANN, Andréa. Formação de professores na extensão universitária: uma análise das perspectivas e limites. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 276-292, 2017.

Moran, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

Pereira, Rogério Santos et al. Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação. 2014.

Rivail, Matheus A. A. Pereira; França, Dhayanna Chrystian Silva de; Andrade, Bruno Vieira de; Bezerra, Tâmara Carla Gonçalves. Educar para os direitos humanos: perspectivas e abordagens para a educação 5.0. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, v. 5, n. 2, 2022. <https://doi.org/10.51359/2594-9616.2022.253582>

ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Silva, Gustavo Siqueira da; Alves, Priscila Viana. Nova linguagem para a representação geográfica. **Confict**, 2013.

Silva, Themis Rondão Barbosa da Costa. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan./jun. 2016

Tuan, Y.-F. (1974). "Topophilia: A study of environmental perception, attitudes, and values" Prentice-hall.