



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

JENNY PAOLA MELLIZO ECHAVARRÍA

**Pensamento Geográfico e a fotografia na mediação para análise da
Paisagem Urbana no Ensino de Geografia**

GOIÂNIA

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Jenny Paola Mellizo Echavarría

3. Título do trabalho

PENSAMENTO GEOGRÁFICO E A FOTOGRAFIA NA MEDIAÇÃO PARA ANÁLISE DA PAISAGEM URBANA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Jenny Paola Mellizo Echavarría, Discente**, em 05/12/2024, às 11:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lana De Souza Cavalcanti, Professor do Magistério Superior**, em 06/12/2024, às 11:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5012919** e o código CRC **C9C4F99B**.

JENNY PAOLA MELLIZO ECHAVARRÍA

**Pensamento geográfico e a fotografia na mediação para análise da
Paisagem Urbana no Ensino de Geografia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás como requisito para obtenção do título Mestra em Geografia.

Área de concentração: Natureza e produção do espaço.

Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem de Geografia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lana de Souza Cavalcanti.

GOIÂNIA

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Echavarría, Jenny Paola Mellizo
PENSAMENTO GEOGRÁFICO E A FOTOGRAFIA NA MEDIAÇÃO
PARA ANÁLISE DA PAISAGEM URBANA NO ENSINO DE
GEOGRAFIA. [manuscrito] / Jenny Paola Mellizo Echavarría. - 2024.
CXLVIII, 148 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Lana de Souza Cavalcanti.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto
de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em
Geografia, Goiânia, 2024.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui mapas, fotografias, gráfico, tabelas, lista de figuras.

1. Ensino de Geografia. 2. Teoria Histórico Cultural. 3. Fotografia. 4.
Pensamento Geográfico. 5. Paisagem Urbana. I. Cavalcanti, Lana de
Souza, orient. II. Título.

CDU 911.3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 65/2024 da sessão de Defesa de Dissertação de **Jenny Paolla Mellizo Echavarría**, que confere o título de Mestra em **Geografia**, na área de concentração em **Natureza e Produção do Espaço**.

Aos vinte e oito dias de novembro de dois mil e vinte e quatro, a partir das **09:00 horas**, por meio de **videoconferência**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **“PENSAMENTO GEOGRÁFICO E A FOTOGRAFIA NA MEDIAÇÃO PARA ANÁLISE DA PAISAGEM URBANA NO ENSINO DE GEOGRAFIA”**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Lana de Souza Cavalcanti (IESA/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor **Mateus Marchesan Pires (UNIOESTE)**, membro titular externo; Professor Doutor **Vanilton Camilo de Souza (IESA/UFG)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Lana de Souza Cavalcanti (IESA/UFG)**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, **aos vinte e oito dias de novembro de dois mil e vinte e quatro**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Lana De Souza Cavalcanti, Professor do Magistério Superior**, em 28/11/2024, às 16:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo De Souza, Professor do Magistério Superior**, em 29/11/2024, às 15:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mateus Marchesan Pires, Usuário Externo**, em 03/12/2024, às 11:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4967530** e o código CRC **5F1D1DB2**.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho. Agradeço, em especial, à minha orientadora, professora Lana de Souza Cavalcanti, por sua orientação, paciência e confiança ao longo de todo o processo. Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás (UFG) pelo suporte acadêmico e institucional, assim como à CAPES pela concessão da bolsa que possibilitou a dedicação necessária a este estudo. Um agradecimento especial ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica, onde tive a oportunidade de atuar como monitora e passei grande parte do meu tempo como aluna de mestrado, o que contribuiu imensamente para minha formação acadêmica. Aos meus colegas e amigos, por suas valiosas discussões e apoio constante. À minha família, por seu amor incondicional e compreensão nos momentos mais desafiadores. Sem a contribuição de cada um, este trabalho não teria sido possível.

RESUMO

Apresenta-se neste documento uma pesquisa no campo do ensino de Geografia. Identifica-se na Teoria Histórico-cultural um marco teórico capaz de fundamentar desdobramentos importantes dentro desta esfera particular. A partir dos princípios teórico-metodológicos desta abordagem teórica, é válido explorar mediações possíveis para potencializar o ensino de Geografia com o objetivo de desenvolvimento do pensamento. Nesta pesquisa, questionam-se as possibilidades de trabalhar a categoria de Paisagem urbana por meio da análise geográfica de material fotográfico, nas interseções entre ensino de geografia, teoria histórico cultural, paisagem e geografia há realmente pouco escrito e menos são as propostas integradoras, parte-se do entendimento das potencialidades que cada um destes elementos isolados tem para potencializar o ensino, e da exploração da possibilidade de tê-los todos juntos na sala de aula numa estrutura coerente que possa impactar positivamente as práticas de ensino e as aprendizagens dos alunos . Trata-se de uma pesquisa qualitativa na modalidade de pesquisa participante, realizada em uma escola de Ensino Médio na cidade de Goiânia. O conjunto de atividades realizadas na escola foram intituladas como projeto foto(geo)gráfico. Após a realização da pesquisa empírica, foi possível identificar na análise da experiência considerações importantes sobre o processo de desenvolvimento do Pensamento Geográfico, bem como os impactos no ensino e aprendizagem resultantes do trabalho analítico sobre a Paisagem urbana, quando mediado pela Fotografia enquanto imagem, técnica, arte, instrumento de poder e forma de expressão.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Paisagem Urbana; Pensamento Geográfico; Teoria Histórico Cultural; Fotografia.

RESUMEN

Se presenta en este documento una investigación en el campo de la enseñanza de la Geografía. Se identifica en la Teoría Histórico-cultural un marco teórico capaz de fundamentar desarrollos importantes dentro de esta esfera particular. A partir de los principios teórico-metodológicos de este enfoque teórico, es válido explorar mediaciones posibles para potenciar la enseñanza de la Geografía con el objetivo de desarrollar el pensamiento. En esta investigación, se cuestionan las posibilidades de trabajar la categoría de Paisaje urbano a través del análisis geográfico de material fotográfico. En las intersecciones entre la enseñanza de la geografía, la teoría histórico-cultural, el paisaje y la geografía, hay realmente poco escrito y menos propuestas integradoras. Se parte del entendimiento de las potencialidades que cada uno de estos elementos aislados tiene para potenciar la enseñanza, y de la exploración de la posibilidad de tenerlos todos juntos en el aula en una estructura coherente que pueda impactar positivamente las prácticas de enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes. Se trata de una investigación cualitativa en la modalidad de investigación participativa, realizada en una escuela de Enseñanza Media en la ciudad de Goiânia. El conjunto de actividades realizadas en la escuela fue titulado como proyecto foto(geo)gráfico. Tras la realización de la investigación empírica, fue posible identificar en el análisis de la experiencia consideraciones importantes sobre el proceso de desarrollo del Pensamiento Geográfico, así como los impactos en la enseñanza y el aprendizaje resultantes del trabajo analítico sobre el Paisaje urbano, cuando es mediado por la Fotografía como imagen, técnica, arte, instrumento de poder y forma de expresión.

Palabras clave: Enseñanza de la Geografía; Paisaje Urbano; Pensamiento geográfico; Teoría Histórico Cultural; fotografía.

ABSTRACT

This document presents research in the field of Geography teaching. The Historical-Cultural Theory is identified as a theoretical framework capable of supporting important developments within this particular sphere. Based on the theoretical-methodological principles of this approach, it is valid to explore possible mediations to enhance Geography teaching with the aim of developing thought. In this research, the possibilities of working with the category of Urban Landscape through the geographical analysis of photographic material are questioned. In the intersections between geography teaching, historical-cultural theory, landscape, and geography, there is indeed little written, and even fewer integrative proposals. The starting point is the understanding of the potential each of these isolated elements has to enhance teaching, and the exploration of the possibility of bringing them all together in the classroom in a coherent

structure that can positively impact teaching practices and student learning. This is a qualitative study in the form of participatory research, conducted at a high school in the city of Goiânia. The set of activities carried out at the school was titled the photo(geo)graphic project. After conducting the empirical research, it was possible to identify important considerations about the process of developing Geographical Thinking, as well as the impacts on teaching and learning resulting from the analytical work on Urban Landscape, when mediated by Photography as image, technique, art, a tool of power, and a form of expression

Keywords: Geography Education; Urban Landscape; Geographical Thinking; Historical-Cultural Theory; Photography

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<i>MAPA Nº 1: ESTADOS DO BRASIL COM PRESENÇA DE PESQUISADORES NA ÁREA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, PAISAGEM E FOTOGRAFIA</i>	30
<i>MAPA Nº 2 E 3: LIMITES DA REGIÃO DA 44</i>	53
<i>ESQUEMA 1: MEDIAÇÃO DIDÁTICA</i>	18
<i>ESQUEMA Nº2: PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO PROPOSTO NO PERCURSO DIDÁTICO</i>	66
<i>ESQUEMA Nº3: ELEMENTOS ESTRUTURANTES DA PAISAGEM</i>	120
<i>IMAGEM Nº 1: NUVEM DE PALAVRAS: TÍTULOS DE TRABALHOS ACADÊMICOS</i>	30
<i>IMAGEM Nº 2: NUVEM DE PALAVRAS: PALAVRAS-CHAVE EM TESES E DISSERTAÇÕES</i>	32
<i>IMAGEM Nº 3: NUVEM DE PALAVRAS: PROBLEMÁTICAS DE PESQUISA</i>	33
<i>IMAGEM Nº 4: NUVEM DE PALAVRAS: PROBLEMÁTICAS DE PESQUISA</i>	35
<i>IMAGEM Nº 5: NUVEM DE PALAVRAS: BAIRRO ONDE MORAM OS ALUNOS</i>	71
<i>IMAGEM Nº 6: FOTOS DOS DESENHOS DOS ALUNOS</i>	87
<i>IMAGEM Nº 7: FOTOS DAS PERGUNTAS E RESPOSTAS DOS ALUNOS</i>	88
<i>IMAGEM Nº 8: FOTO DAS PERGUNTAS E RESPOSTAS DOS ALUNOS</i>	91
<i>IMAGEM Nº 9: GALERIA DO SEXTO A E B</i>	92
<i>IMAGEM Nº 10: ATIVIDADE DE ENCERRAMENTO</i>	93
<i>IMAGEM Nº 11: FOTOGRAFIAS DA INTERNET</i>	116
<i>IMAGEM Nº 12: FOTO DO PAPA FRANCISCO FEITA PELA IA</i>	117
<i>IMAGEM Nº 13: FOTO DO MANAUS</i>	117
<i>IMAGEM Nº 14: FOTO DO PORTO DE MANAUS</i>	119
<i>IMAGEM Nº 15: FOTO DO RIO AMAZONAS</i>	121
<i>IMAGEM Nº16: FOTO DO PORTO DE MANAUS</i>	122
<i>IMAGEM Nº 17: MANAUS</i>	123
<i>IMAGEM Nº 18: TEATRO AMAZONAS, MANAUS</i>	123
<i>IMAGEM Nº 19: FOTO ANTIGA DO BANDEIRANTE, GOIÂNIA</i>	124
<i>IMAGEM Nº 20: FOTO ATUAL DO BANDEIRANTE, GOIÂNIA</i>	124
<i>IMAGEM Nº 21: REGIÃO DA 44, GOIÂNIA</i>	124
<i>IMAGEM Nº 22: COMERCIO NA REGIÃO DA 44, GOIÂNIA</i>	125
<i>IMAGEM Nº 23: MEGA MODA HOTEL NA REGIÃO DA 44, GOIÂNIA</i>	128
<i>IMAGEM Nº 24: SHOPPING GALLO NA REGIÃO DA 44, GOIÂNIA</i>	128
<i>IMAGEM Nº 25: COMERCIO NA 44, GOIÂNIA</i>	129

<i>IMAGEM Nº 26: FORMAS DA PAISAGEM</i>	130
<i>IMAGEM Nº 27: REGIÃO DA 44 NA NOITE</i>	133
<i>IMAGEM Nº 28: REGIÃO DA 44 NA NOITE</i>	133
<i>IMAGEM Nº 29: RUA 44 NO DIA</i>	134
<i>IMAGEM Nº 30: RUA 44 NO DIA</i>	135
<i>IMAGEM Nº 31: RUA 44 NA NOITE</i>	135
<i>IMAGEM Nº 32: RUA 44 NO DIA</i>	135
<i>IMAGEM Nº 33: RUA 44 NA NOITE</i>	136
<i>IMAGEM Nº 34: COMERCIO NA RUA 44</i>	137
<i>IMAGEM Nº 35: RUA 44 NA NOITE</i>	140
<i>IMAGEM Nº 36: RUA 44 NA NOITE</i>	140
<i>IMAGEM Nº 37: REGIÃO DA 44 NO DIA</i>	141
<i>IMAGEM Nº 38: RUA 44 NO DIA</i>	142
<i>IMAGEM Nº 39: RUA 44 NA NOITE</i>	143
<i>IMAGEM Nº 40: RUA 44 NO DIA</i>	143
<i>IMAGEM Nº 41: RUA 44 NA NOITE</i>	145
<i>IMAGEM Nº 42: RUA 44 NO DIA</i>	145
<i>IMAGEM Nº 43: QUESTIONÁRIO REALIZADO PREENCHIDO PELA PROFESSORA DE GEOGRAFIA</i>	147
<i>QUADRO 1: ESTRUTURA DE ANDAIME</i>	19
<i>QUADRO 2: QUADRO DE ANÁLISE DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO A PARTIR DA MEDIAÇÃO FOTOGRÁFICA</i>	96
<i>TABELA Nº 1: IDADES DOS ALUNOS</i>	70
<i>TABELA Nº 2: DIVISÃO POR SEXO DOS ALUNOS</i>	70
<i>TABELA Nº 3: CIDADES ONDE NASCERAM OS ALUNOS</i>	71
<i>TABELA Nº 4: O QUE VOCÊ GOSTA DE FOTOGRAFAR?</i>	72
<i>TABELA Nº 5: VOCÊ ACHA QUE AS FOTOS SÃO IMPORTANTES NAS NOSSAS VIDAS? POR QUÊ?</i>	72
<i>TABELA Nº 6: QUAL É O SEU LUGAR FAVORITO DA CIDADE? POR QUÊ?</i>	73
<i>TABELA Nº 7: QUAL É O LUGAR QUE VOCÊ MENOS GOSTA EM GOIÂNIA? POR QUÊ?</i>	73
<i>TABELA Nº 8: VOCÊ TEM ALGUMA REDE SOCIAL? QUAIS VOCÊ COSTUMA USAR?</i>	74
<i>TABELA Nº 9: CONHECE ALGUMA OUTRA CIDADE DIFERENTE DE GOIÂNIA? QUAL OU QUAIS?</i>	74
<i>TABELA Nº 10: QUE CIDADE OU CIDADES VOCÊ GOSTARIA DE CONHECER? POR QUÊ?</i>	74
<i>TABELA Nº 11: O QUE VOCÊ GOSTARIA DE APRENDER SOBRE FOTOGRAFIA? POR QUÊ?</i>	75
<i>TABELA Nº 12: O QUE VOCÊ TEM APRENDIDO EM SUAS AULAS DE GEOGRAFIA?</i>	76
<i>TABELA Nº 13: O QUE É O QUE VOCÊ MAIS GOSTA DAS AULAS DE GEOGRAFIA, POR QUÊ?</i>	76
<i>TABELA Nº 14: O QUE É O QUE VOCÊ MENOS GOSTA DAS AULAS DE GEOGRAFIA, POR QUÊ?</i>	77
<i>TABELA Nº 15: QUESTÕES SOBRE FOTOGRAFIA</i>	78
<i>TABELA Nº 16: CRITÉRIOS DE COMPARAÇÃO</i>	132
<i>TABELA Nº 17: CRITÉRIOS DE COMPARAÇÃO</i>	139
<i>TABELA Nº 18: CRITÉRIOS DE COMPARAÇÃO</i>	142
<i>TABELA Nº 19: CRITÉRIOS DE COMPARAÇÃO</i>	144

SUMÁRIO

PENSAMENTO GEOGRÁFICO E A FOTOGRAFIA NA MEDIAÇÃO PARA ANÁLISE DA PAISAGEM URBANA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

1. INTRODUÇÃO	1
Objetivos de pesquisa	8
CAPÍTULO 1	10
2. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UM CAMINHO PARA PENSAR A FOTOGRAFIA NO ENSINO DA PAISAGEM.....	10
2.1 A Teoria Histórico-cultural.....	11
2.2 O Enfoque Histórico-cultural no Ensino de Geografia	21
2.3 Pensamento Geográfico e a teoria histórico-cultural	23
CAPÍTULO 2	27
3. A PAISAGEM URBANA ATRAVÉS DA LENTE GEOGRÁFICA: APORTES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	27
3.1 Pesquisa Bibliográfica.....	27
3.1.1 Paisagem e fotografia nas pesquisas sobre ensino de Geografia.	28
3.1.2 Síntese Integradora	35
3.2 Do espaço para a Paisagem	37
3.2.1 A Paisagem na Geografia	41
3.2.2 O Olhar da Teoria Crítica sobre a Paisagem Urbana	44
3.2.2.1 A Paisagem da Região da 44: o cotidiano no Ensino de Geografia	50
3.2.3 A Fotografia: Técnica, Arte e Ciência.....	54
3.2.4 Fotografia e Paisagem.....	58
CAPÍTULO 3	62
4. PROJETO FOTO(GEO)GRÁFICO	62
4.1 Etapa 1: Exploração. Instrumento: Diário de Campo	64
4.2 Etapa 2: Planejamento e Intervenção em sala de aula	65
4.3 Etapa 3: Sistematização e Análise	67
4.3.1 Sujeito	69

4.3.1.1 Perfil dos alunos.....	70
4.3.1.2 Análise.....	78
4.3.2 Processo de Desenvolvimento do Pensamento Geográfico.....	81
4.3.3 Mediação fotográfica.	83
4.3.4 Mediação fotográfica e Pensamento geográfico: Uma unidade de análise.....	85
Sistematização.	86
Atividades aula 1 e 2.....	86
Atividades aula 3.....	88
Atividades aula 4.....	90
Atividades aula 5.....	91
Fechamento.....	93
Análise.....	94
4.3.5 Participação.	97
4.3.5.1 Vozes.	97
5. APORTES À COMPREENSÃO DO PROBLEMA E CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS.....	99
5.1 Discordantes/Propositivas.....	100
5.2 Crítico-reflexivas.....	101
5.2.1. A Fotografia e a Paisagem Urbana. Questões sobre o Espaço.....	102
5.2.2. Mediação fotográfica no ensino de Geografia.	104
APÊNDICE A- PLANO DE AULA 1.....	108
APÊNDICE B- PLANO DE AULA 2.....	118
APÊNDICE C- PLANO DE AULA 3.....	127
APÊNDICE D- PLANO DE AULA 4.....	137
APÊNDICE E- PLANO DE AULA 5.....	146
APÊNDICE F- QUESTIONÁRIO FEITO PELA PROFESSORA.	147
APÊNDICE G- LINKS DE ACESSO AOS DADOS.....	148
REFERÊNCIAS.....	108

1. INTRODUÇÃO

O impulso de entender o espaço é um instinto primigênio, desde que a humanidade existe e se organiza, tem se preocupado com o lugar onde habitava, os limites de seu território, as paisagens e seus mistérios. O passo do nomadismo ao sedentarismo e o domínio da agricultura transformou a forma como a humanidade se relaciona com o espaço para sempre, preenchendo o vácuo com lugares.

Desde essa origem, existem inúmeros exemplos de como esse conhecimento acumulado sobre o espaço prevalece e mantém sua relevância, ainda hoje há preocupação com o lugar que se ocupa. Nesse sentido, as perguntas tipicamente geográficas – onde? Por que aí? Como é esse lugar? - São recorrentes na vida cotidiana de todas as pessoas, então, a busca de suas respostas as colocam mais conscientes de sua situação no mundo.

Com o advento da modernidade e todas as suas implicações e mudanças, muitos conhecimentos que existiam e circulavam no ocidente passaram a ser sistematicamente transformados em ciência pelos avanços do empirismo e a posterior hegemonia do positivismo. Contudo, o que se constatou nesse processo de avanço do conhecimento científico recentemente inaugurado na modernidade, foi o fato de que esse progresso deixou à margem muitos dos componentes tradicionais do saber no seu processo de depuração, entre estas suas origens filosóficas, sua relação com a arte, sua natureza humana incerta e não ideal, os conhecimentos comunitários, ancestrais e os da própria vida, isto é, o senso comum. Os códigos epistemológicos modernos rejeitaram esses conhecimentos e hegemonizaram aqueles que colocam no centro a razão. Desse modo, a ciência positiva conseguiu transformar o mundo, mesmo assim, não teve como negligenciar as preocupações pelo espaço habitado, ainda que sem saber muito bem como incluir essa Geografia dentro dos seus novos princípios (Gomes, 2009).

Assim, as ciências humanas começaram uma longa caminhada para demonstrar, constatar e produzir um status científico. No interior desse grupo, a Geografia teve um maior desafio, por causa da sua cumplicidade com todos os campos de conhecimento. Foi difícil criar um marco isolado que permitisse a ela, por si mesma, entender o espaço, suas características, dinâmicas e transformações. Essa dificuldade advém do fato de que os produtos de seu trabalho se articulavam com o conhecimento da Biologia, da Geologia, da climatologia e a pedologia, além dos códigos estéticos da Cartografia e, como se não fosse o suficiente, ainda tinha que entender os humanos

que ali viviam, sua complexidade superava, assim, os paradigmas simplificadores do método positivista (Gomes, 2009).

Em tempos atuais, as matrizes epistemológicas com as quais a Geografia constitui conhecimento sistemático do espaço são múltiplas, entre elas o Neopositivismo, a Fenomenologia, e a Dialética. Em consequência as temáticas são infinitas, os campos de interesse podem ser agrupados para entender o universo de pesquisa em Geografia, mesmo assim são ainda demasiados, como se constatou no XV Encontro Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia, que reuniu pesquisadores do campo da Geografia brasileira em Palmas-Tocantins em outubro de 2023. No site oficial do evento encontram-se 75 grupos de trabalho, cada um deles com enfoque temático específico, por meio dos quais foram apresentados trabalhos de pesquisa. Esse quadro isolado já permite mensurar a força da Geografia no Brasil. Entre eles aparecem temáticas como método, arte, disputa, política, ambiente, cultura, degradação, ensino, gênero, entre outras. Só a palavra diversidade iria funcionar para aliviar o exercício de síntese que implicaria dimensionar as tendências de pesquisa da Geografia, ainda só na escala brasileira (ANPEGE, 2023).

Cabe aqui a indagação: por que a Geografia é tão importante? Estas primeiras páginas ligam os primeiros humanos aos pesquisadores contemporâneos em torno dessa pergunta. Sua importância estará ligada ao fato de que todos os seres humanos têm uma dimensão espacial irreduzível, constroem territórios, vivem entre paisagens, delimitam lugares, e desta forma, vivem no espaço geográfico? Se é esse o caso, pode-se afirmar que a Geografia é um caminho privilegiado para entender esse processo.

A convicção sobre a relevância da Geografia se desdobra na necessidade social de ensiná-la. Cavalcanti (2010) e Callai (2015) explicam que o ensino de Geografia, outrora pautado na consolidação do imaginário de nação e na didática tradicional, tem se demonstrado insuficiente. As pesquisadoras apontam a relevância do ensino de Geografia para a juventude escolar em aspectos chave:

- a. Desenvolvimento: O ensino de Geografia pautado pela mediação didática do professor pode facilitar a apropriação de conhecimentos e habilidades, aprimorados pelo uso de instrumentos simbólicos próprios da Geografia em um encontro/confronto com as compreensões que o estudante possui e, desse modo, propiciar o desenvolvimento do

próprio pensamento, um Pensamento Geográfico, que serve para problematizar sua realidade (Cavalcanti, 2010).

- b. Pertinência: O mundo experimenta reestruturações nas suas relações socioespaciais, a última delas, a globalização, requer para sua compreensão um olhar apurado com a capacidade de distinguir relações multiescalares e simultâneas que implica o contato da escala global com as ações locais, a desigualdade das trocas, e seu lugar diante essa dinâmica. A Geografia fornece ferramentas conceituais e teóricas pertinentes para compreender o mundo atual (Cavalcanti, 2010).
- c. Formação cidadã: Ambas as autoras apontam que, em virtude da pertinência e da capacidade que a Geografia tem para aportar ao desenvolvimento do aluno, o ensino de Geografia contribui à formação cidadã, isto é, ao entendimento do “eu” no mundo e as implicações em termos de valores, responsabilidades, compromissos da vida em sociedade, dos problemas atuais. Ela tem ainda potencialidade para contribuir com o entendimento da realidade pelo sujeito, para que possa agir sobre ela, fazer parte do mundo comum, para assim ser agente ativo das transformações sociais necessárias na ordem democrática (Callai, 2015)

Neste cenário, a Geografia e seu ensino têm um personagem principal, o professor, para o qual todos os enunciados anteriores se traduzem em questões, em problemas pelos quais deve transitar, porque eles definem o sentido de seu trabalho. Em atuação, o professor deve levar em consideração perguntas como: por que ensina? Para que ensinar? Para quem está ensinando? O que ensinar? (Cavalcanti, 2010).

Pesquisas, como a de Callai (1998), apontam que os professores têm muitas limitações para realizar sua tarefa, questões de ordem laboral como o salário e direitos trabalhistas, assim como situações sociais complexas como a violência e a extrema vulnerabilidade social, em outros casos a quantidade de horas trabalhadas por dia fazem com que muitos professores virem executores de tarefas já colocadas em livros didáticos.

O cotidiano do professor é complexo. No entanto, compreender seu papel em relação às questões essenciais apresentadas no parágrafo anterior é necessário. Dessa forma, é possível afirmar que o ato de ensinar envolve reflexão e, em consequência, ser professor é sinônimo de ser pesquisador. Este sujeito reflexivo mais do que apenas uma idealização romântica e teórica, é

produto de uma abordagem que representa um compromisso, uma empreitada colaborativa a ser solidificada. (Cavalcanti, 2010).

A perspectiva do professor pesquisador do ensino de Geografia, como figura desejável, demanda propostas teórico-metodológicas que impactem positivamente nos processos educativos das escolas. Parte-se desse problema para capitalizar avanços concretos mediante a pesquisa que foi desenvolvida. Se o problema é a necessidade permanente de refletir sobre os elementos do processo de ensino de Geografia, uma das maneiras de equacioná-lo será, então, o desenvolvimento de pesquisas que a partir de problemáticas concretas forneçam avanços teórico-metodológicos que nutram o cenário acadêmico e consigam transformar as práticas educativas na escola.

Nessa linha de pensamento, surgiu a problemática desta dissertação, que se pergunta por um dos elementos primários do conhecimento geográfico e sua potencialidade no ensino, a categoria Paisagem. Conforme Callai (2020), essa categoria relaciona-se ao espaço, tem a ver com a seletividade do olhar para sua dinâmica, que é formado de valores, a partir de interesses, nem sempre próprios, que devem ser questionados com senso crítico, ou seja, trata-se de entender o espaço e o olhar sobre o espaço. No ensino de Geografia essa categoria é potencializada pela capacidade de questionar o olhar dos alunos, a existência da influência de lembranças, vivências e percepções, para a partir de ali construir novos entendimentos do espaço.

Como a categoria Paisagem pode servir de chave de compreensão da realidade por parte dos próprios alunos? Qual é o arcabouço teórico que a Geografia tem sobre Paisagem para poder fazer análise do espaço? Como a Paisagem pode ser explorada pelos alunos a partir de elementos cotidianos como a fotografia para favorecer o ensino e o desenvolvimento de Pensamento Geográfico? Questões como essas abrangem a problemática delimitada e dão sentido a este exercício investigativo.

1.1 Considerações metodológicas para abordar Paisagem no ensino de Geografia

Essa pesquisa é de natureza qualitativa, por acreditar que essa modalidade é pertinente aos seus objetivos. A pesquisa qualitativa busca explorar vivências, perspectivas, pontos de vista e significados por meio da descrição e interpretação de dados produzidos, visando obter uma visão mais abrangente de uma determinada realidade.

A Pesquisa Participante, como uma das variações da pesquisa qualitativa, é uma proposta que se contrapõe à forma de fazer pesquisa dentro dos enfoques positivista e empirista, nos quais a pesquisa é feita tendo como marco de referência à obrigatoriedade de afastamento do pesquisador dos sujeitos pesquisados, a intenção de neutralidade e formalidade durante toda a pesquisa, e pesquisas sem interesse nas populações, grupos ou comunidades que precisavam de mudanças sociais amplas (Demo, 1995).

Para Demo (1995), existiam vários motivos pelos quais a pesquisa tradicional, principalmente a empírica positivista, na qual tem mais importância o método que permite medir do que as realidades políticas, sociais, econômicas, culturais e as subjetividades das populações, é entendida como oposta à pesquisa participante. Um desses motivos foi a redução do real, isto quer dizer, torna-se cientificamente tratável aquilo que é quantificável, medível, palpável, que pode ser exibido por meio de tabelas e indicadores. Outro motivo é a fato de tratar a realidade social como um “objeto”, com o qual só pode existir uma relação observador -observado, sem diálogo, e um outro motivo é o abismo evidente entre os conhecimentos sobre os problemas e a capacidade para resolvê-los, exemplo disso são as pesquisas sobre desigualdade, elas aportam um enorme volume de dados sobre as populações mais vulneráveis, onde moram, quanto dinheiro ganham, os motivos pelos quais estão em condições de vulnerabilidade, etc. Mas as verdadeiras ações para diminuir ou eliminar a desigualdade ainda não se evidenciam, pelo contrário, hoje há mais desigualdade entre países do que em décadas passadas.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), a Pesquisa Participante leva o pesquisador a participar realmente com a coletividade ou grupo, o investigador é tão próximo ao grupo que está estudando que faz parte das atividades que dentro dele se realizam. Nessa modalidade de pesquisa o pesquisador não oculta suas intenções ao grupo, pelo contrário, explica para eles a relevância da sua pesquisa e seu trabalho, assim, o primeiro objetivo do pesquisador é ganhar a confiança dos integrantes do grupo para poder fazer parte da comunidade e poder desenvolver sua pesquisa. Vale a pena destacar que existem dois tipos de pesquisa participante: “1. Natural. O observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga; 2. Artificial. O observador integra-se ao grupo com a finalidade de obter informações” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 194).

Chizzotti (2000), destaca a importância da Pesquisa Participante, tanto que para seu desenvolvimento é necessário o contato direto do pesquisador com o fenômeno ou realidade estudada, com a finalidade de conhecer o que acontece com seus protagonistas no contexto real,

suas maneiras de pensar e como percebem as coisas. Essa forma de pesquisa busca um tipo de descrição mais ampla, com diferentes matizes e especificidades sobre os sujeitos e os lugares que habitam, sobre suas ações e possíveis significados, sobre os conflitos e resoluções, sobre as relações sociais e interpessoais.

Por sua vez, ao ser participante, permite ao pesquisador vivenciar e compreender a dinâmica do que acontece, visando recolher as informações de acordo com a compreensão e as percepções dos sujeitos sobre seus mesmos atos. O pesquisador, finalizadas suas observações, descreve o que para ele é relevante e, por sua vez, essas descrições vão dar conta de aspectos como a participação do pesquisador (frequência), as condições da participação (mudanças, perturbações) e os elementos que o pesquisador utilizou em seu trabalho (diário de campo, fotografia). Por último, se exige a fiabilidade e pertinência dos registros por parte do pesquisador, para eliminar as possibilidades de interpretações só emotivas ou alterações subjetivas, que finalmente não tenham suporte nem sejam úteis para a pesquisa (Chizzotti, 2000).

De acordo com Brandão e Borges (2007), a Pesquisa Participante deve adotar uma abordagem que considere a realidade social como uma totalidade em sua estrutura e dinâmica. Mesmo que a pesquisa seja localizada e focalize apenas alguns aspectos da vida social, é necessário levar em conta as relações e associações que integram todas as estruturas e dinâmicas. Além disso, é fundamental começar pela vida cotidiana dos sujeitos participantes, levando em consideração sua realidade, experiências e interpretações dessas vivências.

No que diz respeito à relação entre pesquisador e pesquisado, é importante que ela evolua gradualmente de uma abordagem sujeito-objeto para uma relação de sujeito-sujeito. Parte-se do pressuposto de que os sujeitos e grupos sociais são construtores ativos de conhecimento. Dessa forma, tanto o conhecimento teórico quanto a prática se tornam uma unidade na qual é possível construir e reconstruir a teoria por meio de reflexões constantes e críticas. Nesse sentido, a Pesquisa Participante é mais significativa que a mera colaboração dos sujeitos envolvidos no trabalho, pois o próprio processo de pesquisa é direcionado, realizado e influenciado pela participação ativa desses sujeitos (Brandão, 2006).

É essencial destacar a perspectiva sócio-histórica como um referencial fundamental para as pesquisas participantes. Essa abordagem teórica reconhece que a realidade social é construída historicamente e moldada por relações sociais, estruturas de poder e processos históricos. A perspectiva sócio-histórica enfatiza a importância de considerar o contexto social, político e

cultural no qual os sujeitos estão inseridos, valorizando assim sua subjetividade na interpretação. (Freitas, 2002, p.26).

Quanto às etapas e procedimentos, é possível identificar alguns momentos comuns ao pensar em pesquisa participante. Inicialmente, ocorre a imersão no campo, momento de exercitar a sensibilidade e capacidade de descrição profunda e crítica, com base na qual pode-se fazer hipóteses sobre os aspectos que compõem a vida cotidiana dos sujeitos, como problematizá-la, e como veicular os desejos dos participantes na busca de compreender algum fenômeno social.

Em seguida, ocorre a definição conjunta do tema e dos objetivos da pesquisa, envolvendo os sujeitos de estudo na tomada de decisões. Posteriormente, desenvolvem-se atividades de produção de dados, como entrevistas, observações participantes e análise de documentos. Durante esse processo, é importante manter um diálogo constante com os participantes, permitindo que eles se expressem e contribuam ativamente para a pesquisa. Por fim, realiza-se a interpretação dos dados produzidos, buscando compreender os significados e as perspectivas dos participantes e, a partir disso, construir uma análise crítica da realidade estudada.

Vale ressaltar as distinções entre Pesquisa Participante e Pesquisa-ação, pois são aspectos relevantes a considerar, não só por que são frequentemente confundidos, mas porque suas diferenciações são claras manifestações das capacidades, intenções e limites na hora de chegar a compreender um fenômeno social. Embora ambas sejam abordagens participativas, a Pesquisa Participante tem como objetivo principal a compreensão e a interpretação da realidade, buscando “dar voz” aos participantes e gerar conhecimentos significativos. Por vez, a pesquisa-ação, além de compreender a realidade, visa também transformá-la por meio de intervenções e mudanças práticas. A pesquisa-ação busca solucionar problemas e promover ações concretas de mudança social, enquanto a Pesquisa Participante está mais focada na reflexão crítica e na construção de conhecimento coletivo (Brandão e Borges, 2007).

A pesquisa participante, como modalidade de pesquisa, compromete o pesquisador com procedimentos e técnicas para interagir com a realidade, coletar informações e construir dados, mas é o método usado que transforma os dados em conhecimentos, compreensões e reflexões sobre os problemas emergentes. Assim, identifica-se na Teoria Histórico-Cultural um marco teórico capaz de fundamentar este tipo de investigações participantes no campo do ensino de Geografia. Por ser uma pesquisa qualitativa com perspectiva Histórico-Cultural, seu objetivo não é construir

fatos verdadeiros, imutáveis, pelo contrário, o que procura é a compreensão dos sujeitos que estão inseridos numa realidade, o que faz com que possuam determinadas percepções dos seus mundos.

Nessa linha de raciocínio, na formulação metodológica deste estudo compreende-se que o método adotado é a dialética, que permite analisar a relação entre o pensamento e a linguagem nas práticas de ensino de Geografia, que constitui um pilar teórico da abordagem histórico-cultural. Com ela, busca-se produzir compreensão aprofundada desse processo de ensino, assim como elementos contundentes para seu aprimoramento.

Nesta pesquisa questiona-se as possibilidades que existem de trabalhar a categoria Paisagem urbana por meio da análise geográfica de material fotográfico, uma Pesquisa Participante realizada numa escola de Ensino Fundamental da cidade de Goiânia. Para isso, propõe-se os seguintes objetivos.

Objetivos de pesquisa

Geral.

- Compreender a partir da Teoria Histórico-Cultural como a mediação Fotográfica atua no processo de formação do conceito científico de Paisagem urbana, e fortalece o desenvolvimento do Pensamento Geográfico no Ensino Fundamental.

Específicos.

- Realizar uma pesquisa bibliográfica focada em teses e dissertações que trabalhem com as categorias paisagem, ensino de Geografia e fotografia, para identificar possíveis contribuições para o desenvolvimento do Pensamento Geográfico.
- Realizar experiências didáticas numa escola de ensino fundamental em Goiânia, que permitam desenvolver a proposta de ensino de Geografia visando à aprendizagem da categoria Paisagem Urbana, apoiada na apreciação, análise e produção de material fotográfico;
- Analisar de que forma a mediação fotográfica fortalece o ensino de Geografia e contribui para a formação do conceito científico da Paisagem Urbana, assim como a formação do Pensamento Geográfico.

Para atingir os objetivos propostos a pesquisa se organizou em 4 etapas: planejamento, pesquisa bibliográfica e formulação do referencial teórico, participação na escola e reflexão.

O processo de escrita da dissertação resultante da pesquisa está organizado em 7 partes, entre elas a introdução, 4 capítulos dispostos para o desenvolvimento dos objetivos propostos, as referências bibliográficas, e por último, os apêndices onde estão organizados o diário de campo, as atividades propostas para o desenvolvimento do percurso didático e os elementos produzidos na sala de aula.

O primeiro capítulo intitula-se: A Teoria Histórico-Cultural: um caminho para pensar a fotografia no ensino da paisagem. O capítulo é o reflexo do esforço em consolidar um entendimento de uma perspectiva teórica para construir conhecimento relevante sobre as questões levantadas. Visa estruturar um marco referencial sobre a Teoria Histórico-Cultural de Lev Semenovich Vygotsky, a qual resulta ser fundamental para entender o processo de ensino e aprendizagem, além de aportar elementos com os quais se possa orientar a estruturação de processos de ensino pertinentes.

No segundo capítulo explora-se o universo teórico que envolve a proposta da dissertação e que irá dialogar com a Teoria Histórico-Cultural, conformando um quadro de sinergias pelas quais explorar potencialidades para o ensino de Geografia. Seus pilares são a Paisagem, a Fotografia e o ensino de Geografia. Apresenta o resultado de uma pesquisa bibliográfica, com o intuito de identificar os limites e os avanços do campo de pesquisa e deste modo inserir a proposta desta dissertação.

O terceiro capítulo denomina-se: Projeto Foto(Geo)gráfico. Nele se sistematiza o percurso didático proposto e executado numa escola de ensino fundamental em Goiânia, com alunos do sexto ano a partir dos elementos teórico metodológicos da Teoria Histórico-Cultural. Este capítulo pretende responder ao segundo e terceiro objetivos específicos, desenvolvendo uma prática educativa e refletindo sobre ela mesma.

Desta forma, introduz-se o quarto capítulo que sistematiza os resultados dessa intervenção, sendo estas categorizadas como: 1. Crítico-reflexivas, nas quais se responde ao objetivo geral da pesquisa, e trazem elementos relevantes a serem tratados pela comunidade acadêmica. 2. Discordantes/Propositivas: que apontam as limitações da pesquisa, das ferramentas utilizadas e qualquer outro elemento que poderia ter sido melhorado. Também são trazidas propostas em resposta a algumas das limitações observadas, fechando desta forma a construção desta dissertação.

CAPÍTULO 1

2. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UM CAMINHO PARA PENSAR A FOTOGRAFIA NO ENSINO DA PAISAGEM

Com o título escolhido, almeja-se inaugurar um percurso que visa fornecer contribuições teóricas e práticas no âmbito do ensino de Geografia. Esta pesquisa encontra-se direcionada para essa meta, e o ponto de partida desta jornada reside no tema abordado neste capítulo: a Teoria Histórico-Cultural de Lev Semyonovich Vygotsky¹. Esta decisão está embasada no reconhecimento por parte de autores de referência na área de ensino e aprendizagem, como Libâneo (2023) e Cavalcanti (2022), que destacam os aportes desta teoria para compreender a aprendizagem como um processo. Isto é, fornece ferramentas teóricas que explicam os mecanismos internos e externos em que o sujeito desenvolve seu pensamento e vincula a suas estruturas cognitivas, pensamentos, informações, conhecimentos cotidianos e científicos, assim como valores e percepções.

A Teoria Histórico-Cultural estende seus desdobramentos sobre aspectos que perpassam o presente estudo, em função de sua riqueza, tradição e o lastro já solidificado de pesquisas conduzidas no campo teórico do ensino de Geografia. Constata-se a possibilidade de dar resposta às necessidades com respeito ao método e à metodologia, assim como sustentar o planejamento, desenvolvimento e análise de práticas pedagógicas.

Sob estes pressupostos, o presente capítulo serve como testemunha do esforço por aprofundar em questões teóricas e de método visando consolidar uma pesquisa que consiga compreender e orientar a formação do conceito geográfico da Paisagem urbana, possibilitada pela mediação, direcionando a apreciação, produção e análise de material fotográfico. Com o propósito de atingir os objetivos, estrutura-se o capítulo da seguinte forma: inicialmente se apresentam os fundamentos e pressupostos teóricos da Teoria Histórico-cultural, continua-se com a especificidade desses aportes no campo de ensino de Geografia e finaliza-se com a argumentação da relevância da categoria “Pensamento Geográfico” dentro desta perspectiva.

¹ Vygotsky foi um psicólogo russo que nasceu em 1896, sua produção foi desenvolvida principalmente em Moscou. Faleceu aos 38 anos por causa da tuberculose, em 1934.

2.1 A Teoria Histórico-cultural

Um dos primeiros aspectos, centrais para a Teoria Histórico-cultural é a tese sobre a importância da aprendizagem no desenvolvimento mental. Para Cavalcanti (2022), a partir dos desdobramentos na compreensão dos mecanismos vinculados à formação de estruturas mentais, pode-se começar a se falar do desenvolvimento, assim como do conjunto de categorias centrais, que o compõem, por exemplo: funções psicológicas superiores, a zona de desenvolvimento proximal, a formação de conceitos, a mediação, a internalização e a linguagem.

As palavras-chave, História e Cultura, carregam o significado da teoria, são o resumo de uma hipótese sobre a psicogenética dos seres humanos. A pergunta sobre onde nasce o pensamento é uma questão de transcendental debate na esfera da psicologia. Por exemplo, a escola comportamental determina que o pensamento, e, portanto, a educação que forma esse pensamento são um conjunto de estímulos externos interiorizados por força de repetição. Leiva (2005) situa esta tese na obra de Skinner (1994), a qual teve fortes repercussões na área do ensino e da pedagogia. Por sua vez, Vygotsky, formado na perspectiva dialética, entende que existe uma grande relevância do entorno, mas esse entorno é um complexo cultural sedimentado na história, constrói o sujeito, e este o reconstrói, sendo um agente ativo do processo (Vygotsky, 1998, p.48).

Vygotsky reflete sobre o desenvolvimento mental das pessoas, este não é um processo simples, aqui entram em cena condições internas, sociais, culturais e históricas do sujeito, assim como seu processo de incorporação na sociedade na qual ele nasceu. Na relação de tais fatores se configuram modos de atuar, de pensar, em síntese, a identidade mesma. Baseado nisso, entende-se que o indivíduo e sua formação interna, ou seja, sua subjetividade, são dependentes das relações sociais e do seu relacionamento com as subjetividades dos outros, isto é, há convivência dialética entre o sujeito e aquilo que está fora dele e do qual ele faz parte, o social (Cavalcanti, 2022).

Este vínculo do sujeito com o mundo preexistente e externo ao sujeito, composto de fatores determinantes expressos nas condições materiais, simbólicas e sociais, não se produz passivamente, pelo contrário, existem contradições e conflitos que fazem com que estejam em movimento. Então, o desenvolvimento do ser humano não parte do sujeito para o mundo, diferentemente, o mundo se movimenta em direção ao sujeito, que por sua vez não é estático, desse modo configura-se uma relação dialética, que expressa a contradição e movimento das condições históricas e culturais, assim como a construção de percepções do sujeito (Cavalcanti, 2022). Em

outras palavras, a forma pela qual o sujeito aprende e o que ele aprende são consequência da interiorização de suas práticas em contexto, nas quais se movimenta a partir de suas capacidades e seus sentidos, mas sempre em relação/confronto com outros.

O desenvolvimento mental não é um processo abstrato, ele é operado de formas concretas, denominadas funções psicológicas, categorizadas por Vygotsky (2009) como elementais e superiores. O autor define as funções psicológicas elementares como de caráter biológico; marcadas pelo imediatismo; determinadas pela estimulação ambiental e definidas por meio da percepção. Já as funções psicológicas superiores caracterizam-se pela mediação semiótica, isto é, pela presença de símbolos e signos, desta forma, são constituídas por meio das interações socioculturais dos indivíduos da mesma espécie, principalmente aqueles mais experientes e capazes de sua cultura (Tosta, 2012, p. 59).

Vygotsky (2009) expõe quatro características para diferenciar as funções psicológicas elementares das superiores:

A primeira distinção fundamental reside na relação entre esses processos e o ambiente. Enquanto as funções psicológicas elementares estão intimamente ligadas ao contexto externo, os processos superiores são intrinsecamente regulados pelo sujeito, que os molda e os direciona com base em impulsos internos que determinam seu comportamento.

A segunda característica, diretamente relacionada à primeira, diz respeito à consciência do sujeito em relação às funções superiores. Essa consciência leva à geração voluntária de ações originadas pelo próprio indivíduo.

A terceira característica enfatiza a dimensão social do comportamento humano. Enquanto as funções elementares envolvem processos espontâneos, as funções superiores resultam de processos mentais conscientes e voluntários. No entanto, compreender completamente as funções superiores exige considerar a relação dialética entre o indivíduo e o meio.

A quarta característica é a mediação por signos que facilitam a interação do sujeito com a realidade. Embora todos os animais com capacidade cognitiva possuam uma forma de memória, apenas os seres humanos constroem conhecimento estruturado. Nesse processo, a memória é organizada por meio de operadores simbólicos, como palavras, que conferem significado à

informação armazenada, muitas vezes desvinculada da experiência direta. Isso implica um exercício de abstração.

Para detalhar esse processo, em que a interação com a cultura permite que as funções elementares sejam aprimoradas e que se possibilite o desenvolvimento das funções superiores, Vygotsky (2009, p.92) propõe o conceito de internalização, em suas palavras é quando “acontece uma reconstrução interna de uma operação externa”.

Isto significa que, no desenvolvimento cognitivo de uma criança, certa operação que primeiro representa uma atividade externa, se reformula e começa a acontecer internamente. Assim, pode-se afirmar que as funções aparecem em duas oportunidades, primeiro socialmente (Interpsicológica), depois, individualmente (Intrapsicológica). Nesse entendimento, as funções psicológicas superiores se produzem nas relações entre os humanos nas quais é importante que a atividade seja mediada pelos signos, dando conta do desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória.

A dialética entre o processo interpessoal e o intrapessoal resulta de um longo caminho, o processo interpessoal se mantém antes de internalizar-se completamente, configurando assim estágios de aproximação, de completamente externo a totalmente interiorizado. O exemplo mais pertinente é a aprendizagem da língua materna, de algo totalmente alheio à criança passa a ser a ferramenta de uso permanente do jovem.

Tendo em vista que para a internalização das funções psicológicas superiores é necessária a interação com a cultura, Vygotsky afirma que este processo se dá a partir das mediações. Desse conjunto de mediações, as que mais impacto positivo tem para o desenvolvimento são aquelas operadas por símbolos e signos estruturados, ou seja, numa linguagem, seja ela visual, escrita ou numérica, por exemplo, a Cartografia, a Fotografia, a Ciência, entre outras, que por meio de seus signos trazem oportunidades para que o sujeito compreenda seu contexto histórico e cultural (Daniels, 2003).

As mediações são os instrumentos físicos ou simbólicos que permitem a relação do sujeito com o mundo (objeto, fenômeno etc.) e são produto da atividade histórica e cultural do ser humano. É necessário que o sujeito compreenda, dê valor e significado ao objeto ou símbolo mediador para ele poder se relacionar com seu médio. Este conceito, na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky,

deixa claro que o ser humano se constitui por meio dos instrumentos simbólicos culturais de mediação, o sujeito não apenas se submete a eles, mas os domina e os modifica de acordo com sua interiorização e desenvolvimento. A intenção de remarcar a importância da autoconstrução por meio dos instrumentos tem como propósito pôr em evidência o papel ativo do sujeito no processo de desenvolvimento, também, cabe remarcar a relevância do contexto e a disponibilidade que tem dito contexto de determinados instrumentos² (Daniels, 2003).

Aprofundando no papel dos sistemas de signos, afirma-se que estes são criados pelas sociedades e dão conta do desenvolvimento cultural da humanidade, assim como são testemunhas de suas mudanças. Para Vygotsky, os sistemas de signos são orientados internamente, ajudando na comunicação das pessoas e na representação do mundo.

Nesse paradigma, a mediação semiótica desempenha um papel fundamental ao confirmar que o ato de conhecer é inerente a cada indivíduo, refletindo sua forma singular de assimilar e internalizar aquilo que é gerado pela humanidade. Através desse processo, o significado social que orienta comportamentos e atividades é transmitido pela cultura, porém, é no sujeito que ocorre uma ressignificação desse significado.

Segundo Pino (1995), a interação entre a mente do sujeito e o ambiente cultural ao seu redor permite a reelaboração e interpretação dos símbolos e signos presentes na realidade, dando origem a uma compreensão pessoal e única. Nesse sentido, cada indivíduo se apropria do conhecimento de forma individual, reconstruindo e atribuindo significados de acordo com suas experiências, crenças e perspectivas. A mediação semiótica, portanto, reconhece a importância da subjetividade na construção do conhecimento, destacando a capacidade do sujeito de transformar e reinventar os significados culturais, contribuindo para a diversidade e riqueza das interpretações humanas.

Das mediações, passa-se a refletir sobre os sistemas de mediações, em outras palavras, o universo da linguagem como ferramenta. Para Vygotsky (2005), baseado no conceito de Engels, sobre o trabalho humano e uso de ferramentas, a ideia de que através destas o homem muda a natureza e muda ele mesmo é fundamental.

² Vygotsky divide os instrumentos entre psicológicos e técnicos. Os primeiros são aqueles que podem dirigir a mente e a conduta do sujeito e de outros, os segundos, têm a intenção de mudar outros objetos.

A linguagem, em função de suas características como sistema de signos, cria ligações entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento do sujeito. Exemplo destes sistemas de signos ou sistemas semióticos podem ser os sinais de trânsito, que transmitem uma mensagem por meio da qual busca-se controlar o comportamento dos usuários das vias, fazendo com que não ocorra nenhum problema. A característica principal destes sistemas é que manifestam ideias que efetivam a comunicação e ajudam no entendimento do mundo.

A linguagem é um sistema de mediação por meio da qual a criança se comunica com as pessoas, em um primeiro momento de forma incipiente, posteriormente ela muda internamente no sujeito, cooperando na organização do pensamento da criança, ou seja, transforma-se em uma função psicológica interna que constitui e controla o próprio pensamento. Desse modo, a linguagem interna e o pensamento reflexivo no sujeito emergem do contato entre o sujeito e os sujeitos de seu entorno.

A linguagem é um mediador sem o qual não seria possível que o sujeito se relacionasse com o mundo nem compreendesse os significados e sentidos onde ele se desenvolve. Isso é válido em função de que tudo no mundo está imerso na linguagem, as coisas não são só as coisas em si, mas a forma como nos referimos a elas. Para Vygotsky, a linguagem se encontra junto ao pensamento dialético, portanto tenta compreendê-lo localizado nas relações opostas e contraditórias entre a construção objetiva e racional de significados e uma criação individual e subjetiva de sentidos (Cavalcanti, 2005).

O instrumento pelo qual a linguagem estabelece a mediação entre sentido e significado é a palavra, o sentido refere-se a aquilo que a palavra desperta na consciência, o significado faz referência a algo mais concreto, generalizado, mais fixo (Cavalcanti, 2005).

No processo de internalização e aprimoramento da linguagem, os sujeitos formam conceitos, como ato autêntico e profundo do pensamento, o que supõe o desenvolvimento de outras funções intelectuais como atenção premeditada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar, entre outros.

De acordo com Vygotsky, o uso de instrumentos psicológicos instaura novas funções que têm ligação com a utilização de um instrumento determinado e com seu controle (Daniels, 2003). Vygotsky classifica os conceitos em cotidianos e científicos. Os conceitos cotidianos, abrangentes

e desenvolvidos ao longo da vida através de esforços mentais individuais na experiência pessoal, permitem o entendimento mútuo. São gerados internamente pela criança em sua experiência cotidiana, não são predefinidos nem influenciados por decisões conscientes do sujeito. Em contraste, os conceitos científicos são deliberadamente formados por decisões conscientes do sujeito.

Por exemplo, o conceito cotidiano de risco pode aparecer numa conversa, os interlocutores irão compreender de que se está falando, mas para um pode trazer lembranças traumáticas e ser aplicado para muitas situações, enquanto outra pessoa pode referenciá-lo com muita leveza. Já os conceitos científicos possuem uma construção mais elaborada, precisam referenciar discussões apuradas e contrastadas por outros, em outros tempos, sob critérios de validade, são inteiramente racionais, não espontâneos.

Não se equipara o processo de aprendizagem de um conceito científico quando ele é apresentado sem nenhuma ligação com a experiências do indivíduo, com o de um conceito que toma como base os conceitos cotidianos que ele forma na sua vida. Portanto, o processo de aprendizagem de cada conceito será diferente, tendo em conta que depende da experiência e da disposição da criança com os objetos (Vygotsky, 1998).

Em decorrência disso, quando a criança aprende um conceito a princípio vai construir uma generalização incipiente, e conforme avança o desenvolvimento mental do sujeito, as generalizações ganham um nível maior de abstração, atrelando elementos que a cultura tem consolidado sobre esse conceito na história, procurando o entendimento nas regras coletivas da linguagem (Vygotsky, 1998).

Como a formação dos conceitos requer desenvolvimento de muitas funções psicológicas, é impossível ensinar conceitos como ato de treino e repetição a serem fixadas na memória. Por sua vez, também não tem sentido tentar ensinar conceitos tendo como referência básica o empírico, não é possível a formação de conceitos, pelo menos científicos, sem a interação dos conceitos.

A construção desses conceitos ocorre por meio da mediação semiótica, que envolve a assimilação de um sistema de símbolos e significados modificando a experiência de cada indivíduo de acordo com seu contexto espacial, temporal e social. No entanto, esse processo adquire uma camada maior de complexidade quando desenvolvido no contexto educacional e nas práticas

pedagógicas, como apontado por D'Avila (2008) que faz referência a uma dupla mediação. A primeira delas é a mediação cognitiva, que facilita a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Nesse processo, torna-se evidente a natureza dialética desse sistema, também caracterizado por sua abertura. Quando se analisa a mediação cognitiva no contexto escolar, essa dupla mediação se torna ainda mais crucial. É responsabilidade do professor intermediar a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento durante o processo de construção do saber. Essa mediação se mostra singular, uma vez que atua sobre o desejo de aprender e o reconhecimento desse desejo, como ressaltado por D'Avila, que, por sua vez, recorre às palavras de Lenoir (1999) para explicar que a construção do conhecimento não é suficiente apenas com a possibilidade; é essencial uma mediação didática que a torne desejável.

Desse modo, a Teoria Histórico-Cultural não só compreende os processos psicológicos da aprendizagem, também reflete sobre suas implicações para o ensino. Destaca-se a categoria de Zona de Desenvolvimento Próximo ou ZDP, em virtude da síntese que ela faz dos elementos teóricos necessários para a fundamentação do trabalho docente, sempre que está invista na formação de sujeitos como sinônimo de processos de desenvolvimento cognitivo.

A ZDP refere-se às capacidades de um sujeito em determinado momento e as que ele pode chegar a ter, com a ajuda de outras pessoas. Vygotsky define este conceito como:

A distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de um problema com a guia de um adulto ou em colaboração com outro colega mais capaz (Vygotsky, 2009, p. 133)

A ZDP marca as funções que ainda não foram desenvolvidas pela criança, mas estão no processo de desenvolvimento, evidenciando o futuro imediato da criança, o que permite ao professor ter clareza sobre o nível real do desenvolvimento mental do sujeito e o nível que ele está desenvolvendo. Nesse sentido, a ZDP no processo de ensino-aprendizagem ativa procedimentos que a criança pode efetivar só em interação com outras pessoas, isto é, com ajuda de um colega ou a orientação de um professor. Quando esses procedimentos se internalizam há implicações na evolução individual da criança (Vygotsky, 2009).

Segundo Silalahi (2019), Shabani, Khatib e Ebadi (2010) a ZDP é um instrumento ou um estado no nível de desenvolvimento, isto é, uma ferramenta de diagnóstico que permite penetrar no universo da psique onde acontece a aprendizagem mediatizada pelo currículo e pelas ações do professor. Ela possui três características fundamentais que permitem entender as conexões causais-dinâmicas e genéticas que determinam o processo de desenvolvimento: sistematização, flexibilidade e reflexão, as quais marcam a diferença quando se pensa em operatividade. De fato, a ZDP é o seguimento da relação de trocas entre o individual e o coletivo, de forma que demanda tempo, registro e sistematização. A ZDP se constroi com ações colaborativas propiciando o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos individuais. O diagnóstico só é possível em forma de processo, previamente sistematizado, estudando as partes e o conjunto, o processo não é linear, nem o resultado é fixo.

Depois de identificar de que é capaz um sujeito, a mediação didática pode levá-lo para um outro nível de desenvolvimento, outra relação com os conteúdos assim como ao aprimoramento de habilidades já presentes ou o aprendizado de novas. Nesse ponto a ZDP altera seu ponto de partida e recomeça sua estruturação para atingir níveis de complexidade superior, como se resume no esquema a seguir.

Esquema 1: Mediação didática

Modelo de ação: Tarefa → Identificar o nível de complexidade que não é capaz de atingir → Mediação didática (ações colaborativas, estas podem ser alertas, verbalizações, demonstrações ou elaborações conjuntas) → Novo nível de desenvolvimento → Tarefa de maior complexidade (Silalahi, 2019).

Fonte: Elaboração própria com base em Silalahi (2019)

Shabani, Khatib e Ebadi (2010) são enfáticos na dimensão da flexibilidade, está atesta a capacidade do instrumento de dar conta de elementos dinâmicos, no processo colaborativo de interação com a cultura, marcada pela história, o sujeito imita, corrige, e até cria, exercitando necessariamente suas funções psicológicas.

De modo que há tantas ZDP como histórias individuais na sala de aula, e estas são processos ativos, nos quais elementos emergem e somem, razão pela qual os autores definem a ZDP como um instrumento potente. Nessa concepção, formas tradicionais de avaliação só dão conta de

habilidades completamente amadurecidas, enquanto a ZDP procura saber as habilidades presentes, as totalmente internalizadas, assim como as que estão amadurecendo, as emergentes e as que foram substituídas (Shabani, Khatib e Ebadi, 2010).

Em síntese, a ZDP, é um instrumento de diagnóstico que traz os elementos teóricos da Teoria Histórico-cultural para a sala de aula, o diagnóstico coloca em situação de ação potencial à mediação didática, localizar “onde está”, para assim se movimentar em direção ao “onde desejo estar”, dialogando com o currículo. Autores como Shabani, Khatib e Ebadi (2010) e Verenikina (2003), colocam como complementar à ZDP os Andaimos, ou Cimbramento, ou Scaffolding em inglês, com os quais aprofundam as implicações da ZDP como base para mediações didáticas. Esta é uma metáfora introduzida pelo Bruner, e são estruturas temporais que se adaptam ao nível de desenvolvimento, inspiradas na ideia central de Vygotsky, sobre o papel da orientação de conceitos científicos para reestruturar conceitos espontâneos prévios. A estrutura opera sobre três princípios. A. a natureza dialógica na qual é construído o conhecimento. B. a relevância do papel do formato em que o conhecimento é compartilhado. C. O papel dos artefatos que medeiam o conhecimento e colaboram na sua construção.

O cruzamento destes elementos produz a busca de um equilíbrio entre motivação e frustração segundo seu grau de dificuldade no momento de realizar uma tarefa. Essa dinâmica possui duas dimensões, a cognitiva e a afetiva, por um lado, quando a dificuldade não permite explorar, exercitar a ZDP, pois em níveis de dificuldade muito baixa a aprendizagem não acontece por ser cognitivamente irrelevante e afetivamente aborrecida, no lado oposto, uma dificuldade exagerada gera uma resposta cognitiva de incapacidade, que em termos afetivos é frustração. Quando a calibragem é a correta, se configura um critério de domínio, que garante ao mediador o momento certo para estabelecer novos objetivos. (Shabani, Khatib e Ebadi, 2010).

Murray & Arroyo (2002, p. 3) citados por Shabani, Khatib e Ebadi, (2010, p.242) entendem o critério de domínio como o resultado de uma estrutura de andaime bem configurada e que pode gerar os resultados apresentados na seguinte tabela, entre o formato da ajuda, às atividades e o tipo de aprendizagem resultante do processo, até chegar no domínio das tarefas e à conformação de outro espaço potencial de desenvolvimento.

Quadro 1: Estrutura de andaime

Ajuda precisada pelo aluno/Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4	Tipo de aprendizagem
Precisou de ajuda	Preciso de uma alerta	Não precisou de ajuda	Domínio da tarefa	Protótipo
Não preciso de ajuda	Preciso de ajuda	Preciso de uma alerta	Domínio da tarefa	Resultado atípico
Preciso de uma alerta	Domínio da tarefa	Precisou de Ajuda	Domínio da tarefa.	Erro aleatório
Precisou de ajuda	Precisou de ajuda	Domínio da tarefa	Domínio da tarefa	Aprendizagem repentino

Fonte: Elaboração própria com base em Murray & Arroyo (2002, p. 3) citados por Shabani, Khatib e Ebadi, (2010, p.242)

Informações para ler o quadro

- Precisou de ajuda: Refere-se a necessidade de mediações didáticas do tipo demonstração ou elaboração conjunta, quando o professor se empenha mais em orientar as ações e interações entre aluno(s) e conteúdo.
- Precisou de uma alerta:** Refere-se a necessidade de mediações didáticas do tipo alertas ou verbalizações, quando o professor apenas precisa redirecionar levemente as interações entre aluno(s) e conteúdo.

Tipos de aprendizagem

- Protótipo:** É um processo típico, desenvolve-se partindo de necessitar o maior grau de ajuda possível, a não precisar de nenhuma ajuda para dominar um desafio proposto.
- Aprendizagem repentina:** É um processo que sofre uma mudança forte, acontece quando o aluno têm a capacidade de dar conta da tarefa, mas falta algum esclarecimento chave, um elemento está perdido e no momento que ele aparece o aluno toma ciência disso, o desafio é superado.
- Resultado atípico (Sorte, cola, erro do teste):** Um equívoco, ou por parte do professor (no momento de sistematizar ou de interpretar o resultado), ou por parte do aluno (pode ser sorte, plágio, esquecimento). Este resultado implica a necessidade de reestruturar as atividades.
- Erro aleatório:** Acontece num processo de aprendizagem, quando uma tarefa que parece dominada, de repente por causa de um erro o aluno parece ter perdido dita capacidade, na sequência a habilidade ou o conhecimento está de novo na área de domínio. Pode acontecer por qualquer razão aleatória, esse dia o aluno não se alimentou bem, não teve descanso suficiente, etc. Dá para confiar no processo e seguir para o estágio seguinte no percurso de mediações didáticas.

- e. *Podem existir outros comportamentos, estes são apenas os apontados como mais frequentes e que o professor pode prever em seu planejamento, casos totalmente fora deste esquema podem existir e devem ser trabalhados junto a outros professores e às estruturas de apoio institucional.

Entendendo o universo da Teoria Histórico-cultural, o processo cognitivo que começa com o diagnóstico das ZDP e o impacto das mediações didáticas até a conformação de critérios de domínio, resta entender as atitudes correspondentes ao professor pesquisador/mediador. Essas atitudes são definidas por Verenikina (2003) a partir de oito comportamentos que cobram sentido sobre o contexto de duas premissas.

Primeiramente, deve ser um ambiente onde estão sob controle os elementos da tarefa que estão inicialmente além das habilidades do aprendiz, permitindo que ele se concentre naqueles que estão dentro de sua zona de competência (1), isso possibilita ao aprendiz desenvolver a capacidade de solucionar problemas de forma independente. Além disso, compreender o método de resolução do problema (2), o qual abrange a abordagem processual e as ações necessárias para enfrentar, desde os desafios cotidianos, até as questões mais complexas, e desse modo fomentar a metacognição: saber, saber que sei, e como foi que aprendi o que sei.

Dessa forma, o mediador deve garantir um suporte que seja ajustável (1), com base em dados diagnósticos, avaliações dinâmicas e formativas, assim como assistência provisória (2), sendo gradualmente reduzida a zero, até que a responsabilidade pela implementação e controle da solução do problema seja transferida para o aprendiz (3), ganhar e manter o interesse (4), ajustar o nível de complexidade ao nível no qual a criança pode agir com independência (5), manter o objetivo, que seja explícito e recorrente (6), marcar as características críticas, entre resultado pretendido e resultado obtido (7), e, por último, controlar os níveis de frustração(8).

2.2 O Enfoque Histórico-cultural no Ensino de Geografia

Quando o pensamento tem a capacidade de realizar generalizações, elabora e opera conceitos, a linguagem cumpre a tarefa de comunicação, socialização, constituição dos significados no pensamento e de controle dessas significações. Diante disso, o trabalho do professor é, por meio da linguagem, propiciar que os estudantes consigam a interiorização dos conceitos, neste caso, geográficos.

Na teoria de Vygotsky, os conceitos são primordiais para a construção do pensamento da criança. Se o professor tem consciência da importância de potencializar o processo de formação de conceitos pelos estudantes, sua prática visará sempre o desenvolvimento, entendendo que, para que isto torne-se realidade, é necessário que o professor investigue o que o estudante já sabe sobre determinado tema, suas experiências socioculturais com o conceito que será ensinado, e assim determinar até onde chega a capacidade do aluno e até onde ele pode chegar com a mediação pertinente.

Segundo Cavalcanti (2005), para ocorrer a interiorização de um conceito geográfico é necessário que o professor disponha referências desse conceito para que em processos de abstração o estudante consiga chegar à sua generalização. As características próprias do conceito, sua estruturação em um sistema, articuladas à rede de sentidos e significados dos estudantes, aquilo que ele tem vivenciado, leva à formação do conceito. Conceitos geográficos como Clima, Território, Paisagem, entre outros, são conceitos que os estudantes vivenciam todos os dias. Os estudantes também são capazes relacionar aquilo que acontece em seu contexto que pode ter direta consequência ou explicação em determinado conceito e com sua internalização eles podem conduzir teoricamente ações próprias na sociedade.

Ao relacionar a teoria vigotskiana sobre a formação de conceitos com uma disciplina específica, como a Geografia, interessa falar de conceitos cotidianos e conceitos científicos. Na idade escolar é difícil que as crianças entendam a diferença entre um e outro, mas o trabalho do professor, neste caso de Geografia, é ajudar os estudantes a terem consciência de que aquele conteúdo geográfico, aqueles conceitos científicos que eles estudam, estão diretamente relacionados com sua vida e que a aprendizagem deles vai contribuir para a compreensão de seu entorno (Cavalcanti, 2022)

De acordo com o dito anteriormente, pode-se afirmar que o trabalho da Geografia na produção de ferramentas conceituais torna possível o desenvolvimento do Pensamento Geográfico, assim como permite ao professor trabalhar com os conceitos da disciplina e orientar o processo de formação de conceitos pelos estudantes.

É necessário esclarecer que a Geografia possui conceitos (referem-se a uma construção mental generalizada, que ajudam na compreensão e explicação de fenômenos geográficos), e categorias (proporcionam um marco de referência para organizar e classificar informações

geográficas e contém conceitos que ajudam na análise de fenômenos geográficos que estão dentro dessa categoria) que são chaves que ajudam no seu entendimento e no desenvolvimento do Pensamento Geográfico (Cavalcanti, 2019).

A proposta teórico-metodológica de trabalhar o ensino escolar de Geografia por meio de conteúdos que estão ligados com conceitos (fundamental na teoria de Vygotsky) faz parte de uma concepção de ensino. É uma aposta para que os estudantes com ajuda do professor construam ferramentas que lhes permitam formar um pensamento e ampliar suas capacidades para analisar a realidade, uma realidade vista de uma perspectiva particular, a geográfica.

Cavalcanti (2019) elaborou um percurso didático para a mediação no ensino de Geografia, como ferramentas para o trabalho com os estudantes e marcando um caminho que destaca os elementos da Teoria Histórico-Cultural. A proposta da autora surge como referência, em primeiro momento, pela necessidade da demarcação do conteúdo geográfico que vai ser trabalhado nesta dissertação, neste caso o conceito da Paisagem urbana. Essa proposta apresenta três estágios de encaminhamento do percurso: problematizar, sistematizar e sintetizar. A autora enfatiza que este percurso não é uma sequência fixa, é uma estrutura reflexiva para organizar o trabalho docente visando à formação do pensamento. Sendo assim, cabe ao professor fazer as adequações pertinentes nas ZDPs identificadas (Cavalcanti, 2019).

Assim, é necessário que desde o começo do percurso os estudantes sintam-se interessados no tema, para isto o professor pode fazer perguntas geográficas que desencadeiam em problematizações, que por sua vez fazem com que os estudantes se tornem sujeitos ativos na construção de seu próprio conhecimento. Posteriormente, é preciso fazer o tratamento dos conteúdos, sua sistematização, levando em conta os livros didáticos que sejam referência, as indicações curriculares, e demais materiais complementares. É importante não esquecer da problematização, pelo contrário, há necessidade de orientar a discussão dos temas visando responder aos questionamentos e explicar elementos da problemática abordada. Por último, encontra-se a síntese, momento quando as problematizações e as informações sistematizadas ganham sentido numa instância reflexiva e crítica.

2.3 Pensamento Geográfico e a teoria histórico-cultural

Meu entendimento é de que ensinamos Geografia para que o aluno aprenda a pensar geograficamente. Por tanto, parto do pressuposto de que o Pensamento Geográfico é a capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos ou fenômenos. Nessa perspectiva, venho afirmando a concepção de que o raciocínio geográfico é um modo de operar com esse pensamento. São raciocínios específicos articulados pelo Pensamento Geográfico. (Cavalcanti, 2019, p. 64)

Ensinar para formar o pensamento, considerando que pensar geograficamente é um modo de entender a realidade. O professor que tem se decidido a ensinar Geografia deve ter em primeiro lugar conhecimento não só sobre a ciência de referência, também sobre como ensiná-la, assim como consciência da importância do porquê mantê-la no currículo. Ao ter os conhecimentos necessários sobre a ciência geográfica e as teorias que sobre ela tem se desenvolvido, o professor terá uma ideia mais ampla de como se compreende esse pensamento na ciência e a linguagem que expressa e facilita seu conhecimento (Cavalcanti, 2019).

Nesse sentido, é possível afirmar que há uma linguagem própria no Pensamento Geográfico, que tem a ver com as perguntas que são feitas sobre o objeto, perguntas que por sua vez mobilizam modos de operar e partem de um pensamento, o geográfico.

O Pensamento Geográfico não é exclusivo dos professores, pelo contrário, uma das tarefas dos professores que ensinam Geografia é tentar que os estudantes também desenvolvam esse pensamento. Além disso, seu desenvolvimento depende deles, dos geógrafos que não são professores e de muitos outros sujeitos que devido à sua construção social e histórica têm se preocupado em formular e responder a perguntas como: onde? por que neste lugar? Ou por que as coisas estão onde estão? entre outras. Segundo Cavalcanti (2019, p. 70), “a Geografia é um modo de organizar o pensamento (dos Geógrafos e de todos os cidadãos), é uma organização de elementos da realidade que produz o Pensamento Geográfico”.

Na construção do Pensamento Geográfico intervêm dimensões como os conceitos científicos e cotidianos, as categorias de análise e os diferentes princípios epistemológicos, assim como as teorias explicativas, que definem o conhecimento elaborado e são as que concebem cientificamente o modo de pensar geográfico (Cavalcanti, 2019). Até o momento, o propósito tem sido elucidar a concepção de Pensamento Geográfico, ressaltando que este tema será abordado posteriormente, uma vez que desempenha um papel central nesta pesquisa. Neste estágio, torna-se imperativo indagar sobre o papel da Geografia e a viabilidade do desenvolvimento desse Pensamento Geográfico nas instituições de ensino, considerando que ele desempenha um papel

fundamental na produção do conhecimento geográfico, bem como nas suas ramificações consequentes.

É amplamente conhecida e discutida a necessidade de ensinar e aprender Geografia não como uma disciplina memorística, necessária apenas para decorar dados, informações ou conteúdo fixo. Diferentemente, a Geografia que se ensina nas escolas deve proporcionar aos estudantes ferramentas para conhecer e contrastar a realidade em sua espacialidade, refletir e compreender colocando em tensão tudo aquilo que a sociedade tem produzido ao longo de sua história e que serve de mediador na relação dos humanos com o mundo, com todas as coisas que são bens em termos de cultura (Cavalcanti, 2019). Assim, na escola o professor é o mediador entre a relação ativa com o meio, aquele que ajuda no desenvolvimento de funções mentais e capacidades de pensamento.

Em palavras de Cavalcanti (2019)

Há uma estreita ligação entre o ensino de Geografia e o desenvolvimento da capacidade de Pensamento Geográfico. Essa capacidade, por sua vez, está ligada aos instrumentos simbólicos próprios desse campo, por essa razão, é importante organizar o trabalho docente com o propósito desse desenvolvimento. 140.

O entendimento sobre a Geografia passa por diversas formulações, mas é acertado dizer que existe uma espacialidade profunda que deve ser conhecida e investigada em suas múltiplas dimensões e para conseguir sua compreensão precisa-se desenvolver um tipo de pensamento teórico e conceitual propício para o ensino, isto é, a Geografia escolar. Nela são transformados os aportes da ciência geográfica, em sua diversidade de temáticas e enfoques, em função do objetivo da formação do sujeito, estando presente o Pensamento Geográfico em todos os níveis, sustentando a pesquisa científica e o ensino de Geografia (Cavalcanti, 2019).

Então, o ensino de Geografia deve buscar uma aprendizagem que seja significativa para o desenvolvimento dos estudantes, não ensinando-a como objetos, coisas, acontecimentos ou fatos, mas sim como processos e relações sociais que influem e determinam os processos. Não tem sentido que o ensino de Geografia seja reduzido a repetições e memorizações, que não ocorra uma análise geográfica do conteúdo que se ensina, começando, por exemplo, com as perguntas expostas em parágrafos anteriores (onde? Por que lá?). Assim, os aspectos que ajudam a ter clareza sobre a espacialidade que é percebida, representada e definida sobre práticas espaciais dos fenômenos ou

fatos são os que veiculam informações e explicações geográficas, permitindo que a aprendizagem suceda e que o pensamento seja desenvolvido (Cavalcanti, 2019).

O Pensamento Geográfico se expressa na medida em que o sujeito se questione, que responda relacionando conceitos, categorias e princípios entendendo a importância da espacialidade e que isto não é algo fora dos sujeitos, pelo contrário, os constroi e configura seus jeitos de vida (Cavalcanti, 2022). A principal tarefa da escola e do professor é ajudar o estudante a pensar, é importante que as atividades estejam claras e as condições nas quais se encontra o estudante, as condições cognitivas, físicas, contextuais sejam primordiais, não só para o ensino e aprendizagem, também para que o estudante possa relacionar seus conhecimentos com sua realidade e possa mudar seu contexto.

Por último, é necessário fazer uma ligação entre o Pensamento Geográfico e a teoria Histórico-Cultural de Vygotsky. Para Cavalcanti (2019), o Pensamento Geográfico faz parte de um processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, que acontece constantemente nos sujeitos, neste caso os estudantes; na formação de conceitos geográficos e na articulação de funções gerais como a memória, a análise ou síntese; e mais específicos da Geografia como comparação ou descrição, escala, representação e interpretação, formas de raciocínios, isto é, operações do Pensamento Geográfico.

CAPÍTULO 2

3. A PAISAGEM URBANA ATRAVÉS DA LENTE GEOGRÁFICA: APORTES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Recorre-se à figura da metáfora como uma poderosa ferramenta de expressão, capaz de simplificar aquilo que é complexo e desafiador. Convida-se ao leitor a interpretar o capítulo seguinte sobre a premissa de que os elementos que o compõem, que são apresentados de forma sequencial, são tratadas nesta pesquisa como uma força única, um conjunto que, por efeitos da sinergia teórica e conceitual, é mais valioso como um todo integrado do que se fosse tomada de maneira isolada cada uma de suas partes, sendo estas: a Paisagem Geográfica, o Espaço Urbano, a Fotografia, e o Ensino de Geografia.

Através das potencialidades que existem na relação solidária entre os elementos teóricos aqui apresentados, busca-se sustentar a possibilidade de desenvolver a fundamentação desta pesquisa que engloba o ensino de Geografia, o estudo de Paisagens e a Fotografia.

3.1 Pesquisa Bibliográfica

Com o propósito de consolidar uma base desde onde contribuir ao conhecimento acadêmico sobre ensino de Geografia, é necessário entender as perspectivas e os debates presentes na dinâmica interna deste campo de estudo no Brasil, desta vez, quando é questionado o papel e uso da Fotografia para o ensino da Paisagem.

Com essa finalidade em vista, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica focada em teses e dissertações, a fim identificar as principais tendências, conceitos, teorias e descobertas relacionadas, consolidando um panorama abrangente do estado atual do conhecimento.

De acordo com Prezenszky e Mello (2019), este processo consiste na pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados e a interpretação. No caso, estes procedimentos foram organizados em dois momentos de análise de conteúdo: Análise formal e Síntese Integradora.

Na primeira etapa onde são apresentados resultados em virtude das categorias de análise, isto é, um olhar panorâmico que dá conta de identificar os marcadores característicos da temática

e como ela têm sido trabalhada nos programas de pós-graduação nos últimos anos, especificamente, entre o ano 2002 até o ano 2022, um recorte de duas décadas.

Já a Síntese Integradora tem o objetivo de identificar a lógica por trás dos resultados na Análise formal, o panorama das propostas presentes, as lacunas que comportam e como elas podem ser questionadas com base no enfoque próprio de pesquisa. E, mais importante ainda, busca-se fazer essa síntese tendo como referência a problemática geral da pesquisa, que é o desenvolvimento do Pensamento Geográfico pelo estudo da paisagem urbana.

Desse modo, a pesquisa prosseguiu a partir da revisão da base de dados da CAPES de Teses e Dissertações onde foram usados os descritores articulados: "Paisagem" AND³ "Fotografia" AND "Ensino". Com esse encaminhamento, foi gerado um resultado com 45 trabalhos que correspondiam com a presença destes descritores de modo que estes apareceram nas palavras-chave do texto ou no título, garantindo que sua presença seja um reflexo de uma relação teórica construída ao longo da pesquisa.

Sem este cuidado, colocando só os descritores de forma isolada, a resposta do sistema de busca deu mais de mil resultados, em virtude de que cada descritor aparecia de alguma forma no corpo do texto. Isso significa que existe um volume grande de trabalhos sobre paisagem, fotografia, Fotografia e paisagem, Paisagem e ensino, ensino e fotografia, entre outras combinações, que não entram no escopo da pesquisa, por entender que eles não estavam focados como centralidade no trabalho, já que não estavam configurados no título ou nas palavras-chave.

Foram lidos os resumos de todos os trabalhos, e se identificou que só 14 correspondiam com o alvo da pesquisa, já que apresentavam reflexões interessantes, resultados do cruzamento das categorias de interesse. Na continuação, apresenta-se o resultado da análise de conteúdo feito a partir da seleção de textos. Vale a pena lembrar que o total das fichas de análise estão presentes no Anexo 3 desta dissertação.

3.1.1 Paisagem e fotografia nas pesquisas sobre ensino de Geografia.

³ Os operadores booleanos permitem a combinação de termos, que devem estar escritos em letras maiúsculas. O operador booleano AND busca por registros que contenham os termos em qualquer campo do registro (Moraes, Machado, sem data, p.12).

Para dar conta do universo de pesquisa ao qual pretende-se contribuir, é necessário uma análise formal, isto é, a instância onde são apresentados os elementos relevantes do material conforme as categorias, nesse caso, tenta-se apresentar um panorama do que foi dito nas pesquisas, o estado do conhecimento que permita mensurar como a Paisagem e a fotografia tem cobrado relevância nas pesquisas sobre ensino de Geografia .

As categorias pelas quais foram analisados os textos foram as seguintes: Tipo de texto (se Tese ou Dissertação), título, programa de pós-graduação, Universidade, Palavras-Chave, Problemática, Enfoques Teórico sobre Ensino, Enfoque Teórico sobre Paisagem, Enfoque Teórico sobre Fotografia, Metodologia de pesquisa, Técnica usadas, Contexto (escala de análise, sujeitos e lugares) e Reflexões sobre o Pensamento Geográfico.

Para seu tratamento utilizou-se de ferramentas de software para análise qualitativa. Esse encaminhamento, conforme afirmam Silva e Silva (2016), possibilita a identificação de tendências no interior de uma base relativamente grande de documentos. As nuvens de palavras foram criadas no site de uso gratuito TagCrowd, a partir da relação quantitativa entre quantidade de ocorrências e o tamanho da palavra no interior da nuvem gerada. Pode-se inferir, por meio dessa ferramenta, a relevância de um termo no interior de um texto, como também hierarquias e silêncios, assim como outras relações entre os conceitos.

- a) Tipo de texto (se Tese ou Dissertação): A maioria dos textos são de Dissertações (12), só duas são Teses de doutorado, o que significa um baixo nível de interesse pelo aprofundamento da temática em nível de doutorado.
- b) Título: Os títulos estão fortemente marcados pela concentração de ocorrências nas categorias desta pesquisa, isto é, Geografia, ensino, Fotografia e paisagem.

Imagem n° 1: Nuvem de palavras: Títulos de Trabalhos Acadêmicos



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

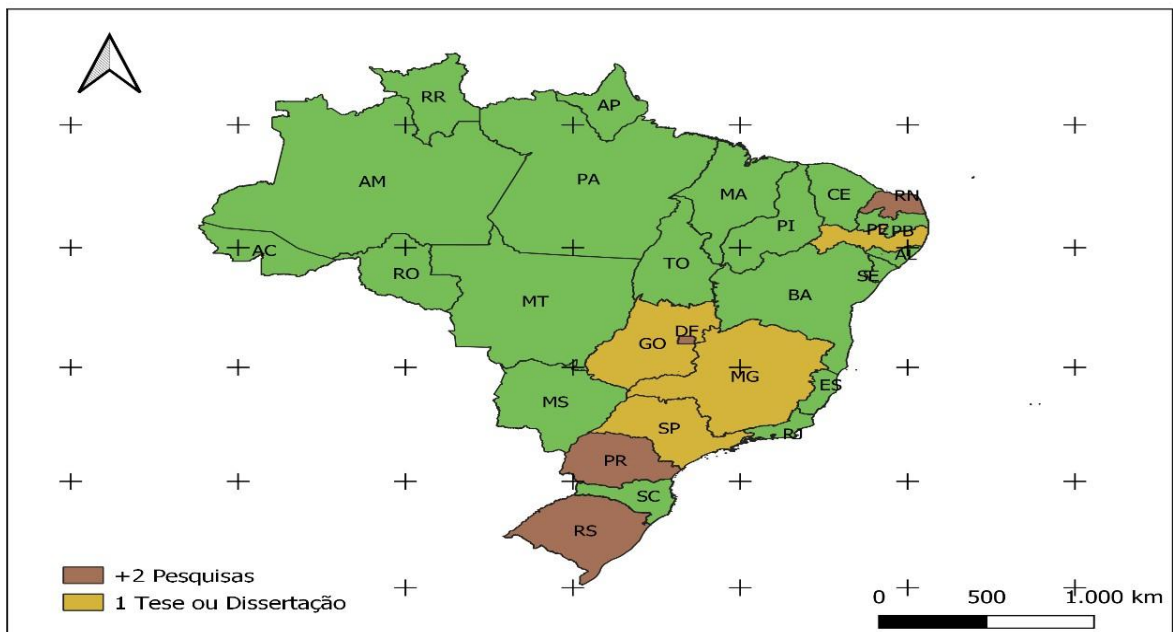
- c) Programa de pós-graduação: quase a totalidade das pesquisas foram realizadas em programas de Pós-graduação em Geografia onde existe uma linha de pesquisa sobre o ensino. Esteve presente também um programa de Artes Visuais e um de Educação.
- d) Universidade:

Mapa n° 1: Estados do Brasil com Presença de Pesquisadores na Área de Ensino de Geografia, Paisagem e Fotografia

Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

As pesquisas são provenientes das seguintes universidades: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, duas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Campinas, Universidade federal de Pelotas, Universidade federal de Pernambuco, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Goiás, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, e 3 na Universidade Nacional de Brasília. O seguinte mapa apresenta esta informação por Estados.

Estados do Brasil com Presença de Pesquisadores na Área de Ensino de Geografia, Paisagem e Fotografia.



Realizado Por Jenny Paola Mellizo Echavarría
Mestrando em Geografia IESA/UFG. 2023
Sistema de coordenadas planas UTM/ 23 S
Datum SIRGAS 2000

e) Palavras-chave:

Imagem n° 2: Nuvem de Palavras: Palavras-Chave em Teses e Dissertações



Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

A imagem produzida pela ferramenta de análise qualitativa demonstra a pertinência dos critérios de busca dos textos, os elementos nucleares são: Geografia, fotografia, ensino e paisagem. Outros elementos relevantes aparecem, porém, o número de ocorrências é pequeno, o que já revela que as temáticas, problemáticas e abordagens não estão concentradas. Portanto, o campo de pesquisa, mesmo dentro da relação estrita aos elementos nucleares, está marcado pela diversidade.

- f) **Problemática:** Na análise das problemáticas foram determinadas 6 abordagens nas quais se organizaram as preocupações principais das pesquisas, e das quais são gerados os objetivos.
1. Reflexões sobre o potencial didático. Nesta abordagem se reúnem os trabalhos que tem o interesse de explorar a capacidade de uma temática ou de uma abordagem específica de contribuir com seus objetivos formativos e de ensino, entre elas estão: cotidiano-cidade e fotografia; fotografia-ensino e meio ambiente; imagem e formação de Pensamento Geográfico; paisagem-fotografia e formação cidadã.
 2. Construção de sequências didáticas: Nesta abordagem o tratamento do encaminhamento didático foi denominado de várias formas, sendo as seguintes: sequência, percurso metodológico, percurso didático, entre outras. Sua problematização é a efetivação do ensino de Geografia, em relação à Paisagem e à Fotografia.
 3. Abordagem inter e transdisciplinar: Principalmente a exploração entre a Geografia e a arte.

4. Investigar práticas docentes: Isto é, o interesse de saber como se dá o uso de fotografias na sala de aula, pesquisas empíricas que acompanham turmas num processo didático.
5. Representações: questionar sobre as visões de mundo que os estudantes têm da fotografia, e como usá-las para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem.
6. Análise geográfica: buscar no interior do processo de análise geográfica da paisagem, as peças-chaves para direcionar o ensino.

Imagem nº 3: Nuvem de Palavras: Problemáticas de Pesquisa



Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

Na nuvem de palavras constata-se a aparição de outras palavras que ganham relevância, pois estão acompanhando as palavras já nucleares (Geografia, paisagem, Ensino e Fotografia), e expressam os diferentes sentidos das problematizações particulares de cada projeto de pesquisa.

- g) Enfoques teóricos sobre Geografia: Foram fortemente referenciadas a matriz crítica e fenomenológica humanista da Geografia. Alguns trabalhos (3) não apresentam uma reflexão sobre o campo da Geografia, outros só localizam sua área de interesse, a Geografia cultural e a Geografia escolar (2), por último, estão os que desenvolvem um marco teórico sobre uma categoria específica, a paisagem, sem fazer referência explícita à matriz que está na base de sentido dessas categorias (3).
- h) Enfoques teóricos sobre ensino: Este é talvez o item mais significativo quanto a fraquezas e ausências verificadas na análise formal do material. Não há uma manifestação explícita de uma perspectiva teórica de pedagogia, nem do campo da didática na maioria de trabalhos, uma problemática relevante, sendo que na mesma quantidade aparecem os trabalhos que buscam fazer análise e gerar propostas nessa linha de pensamento (6). De outro lado existem dois (2) trabalhos fundamentados na teoria Histórico-Cultural, e outros (4) embasados na perspectiva da pedagogia popular, crítica e cidadã. Existe também a presença de elementos particulares

neste item, a educação ambiental, e ensino transdisciplinar, ambos sem detalhar em profundidade questões pedagógicas nem didáticas.

- i) Enfoques teóricos sobre paisagem: Neste item o grande protagonista é o Milton Santos, referência supracitada nos trabalhos para entender a categoria de paisagem. Pode-se falar que há uma forte presença da matriz dialético-crítica, para a qual também convergem aportes de Lefebvre e David Harvey (6). Dois trabalhos atribuem à Paisagem o caráter de experiência por causa de seu viés Fenomenológico e Cultural (2). Três trabalhos entendem a paisagem na dualidade humana e natural (3). Um trabalho tematiza a Paisagem a partir do cotidiano dos alunos e (2) trabalhos não dedicam à Paisagem uma abordagem teórica.
- j) Enfoques teóricos sobre fotografia: A abordagem da Fotografia é o item no qual existe um maior consenso. De modo que sua compreensão como uma linguagem aparece na metade dos trabalhos (7). Quatro trabalhos referenciam a Fotografia como ferramenta para questionar a paisagem, um deles anuncia a foto Geografia como uma análise possível (4). Um trabalho entende a Fotografia como uma forma de criação artística (1), outro entende a Fotografia como representação holística e possibilidade para o trabalho transdisciplinar (1), e um dos trabalhos não aborda a questão (1).
- k) Metodologia de pesquisa: Em relação à metodologia, não há uniformidade na forma como os trabalhos são estruturados metodologicamente. Embora haja padrões, como a defesa das pesquisas como exercícios de uma metodologia qualitativa (14), em 7 dos trabalhos essa era a única referência à metodologia, sem deixar claro um método por trás da análise. Ou seja, não havia uma base epistêmica e filosófica que embasasse as análises. Alguns desses trabalhos apresentam como metodologia a construção de um percurso didático, chamado também de sequência, metodologia de ensino, intervenção didática, ou como mediação (4).

Os trabalhos mais robustos na construção metodológica foram os estruturados como pesquisa de campo (4), assim como os de pesquisa-ação (4). Estes últimos apresentam sua relação com a matriz teórica dialética crítica, mesmo com diferentes enfoques.

De forma individual, se evidencia o enfoque fenomenológico, a criação artística e a análise textual, como casos particulares.

- l) Técnica usada: As técnicas usadas foram diversas, todas coerentes com o enfoque de pesquisa qualitativa, destacam-se a observação, o uso de questionários, o trabalho de campo, as

entrevistas, os diários de campo e o planejamento de oficinas fotográficas com modalidades e objetivos diferentes.

Imagem n° 4: Nuvem de Palavras: Problemáticas de Pesquisa



Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

- m) Contexto (escala de análise, sujeitos e lugares): A totalidade das pesquisas foram realizadas na rede pública, divididos entre o ensino fundamental e ensino médio, e um caso de ensino de jovens e adultos. Em dois trabalhos não se especifica os sujeitos de pesquisa.
- n) Reflexões sobre o Pensamento Geográfico: Na análise de todos os trabalhos só um visa o desenvolvimento do Pensamento Geográfico. Outra pesquisa fala sobre raciocínio geográfico, os dois estão dentro do paradigma Histórico-Cultural. Fora desses dois casos de distinção, não há menção ao Pensamento Geográfico no restante do material analisado.

3.1.2 Síntese Integradora

A Síntese Integradora é a fase crítica e interpretativa da pesquisa bibliográfica e da respectiva análise de conteúdo, desta vez, não se olha para os textos em si, mas para a análise formal feita sobre eles almejando atingir o objetivo da pesquisa, isto é, identificar os aportes ao desenvolvimento do Pensamento Geográfico propostos no interior das pesquisas que refletem sobre a relação ensino de Geografia, Fotografia e Paisagem.

Com o objetivo de atingir esse propósito, organizou-se a síntese em duas temáticas específicas. Além disso, propõe-se um enunciado final que busca caracterizar o campo de pesquisa e situar a própria problematização dentro desse contexto.

Aspectos Concretos: foi constatada uma limitação tanto em termos de quantidade quanto de distribuição geográfica dos trabalhos encontrados sobre esse tema específico. A aparente

escassez de estudos pode ser atribuída à extrema especificidade que envolve o cruzamento de três eixos temáticos. No entanto, ao analisar cada um desses elementos isoladamente ou em combinação de apenas dois, observou-se muitos trabalhos disponíveis, totalizando centenas deles. Isso indica um forte interesse nas questões abordadas, mas uma lacuna significativa na área do ensino de Geografia com foco na utilização da Fotografia para além de reforço visual no ensino da paisagem, levando em consideração que a Fotografia pode ser uma linguagem geográfica, uma chave de análise espacial ou um fator que reforça paisagens nos imaginários.

Também, atesta-se homogeneidade destas pesquisas quanto a contextos e sujeitos, sendo estas inteiramente voltadas para o ensino médio do setor público. O mesmo pode ser dito sobre o tipo de pesquisa e o nível, sendo 85% dissertações de mestrado e a totalidade de cunho qualitativo, o que explica o uso de técnicas similares.

Caráter teórico-metodológico: As limitações na descrição e aplicação das metodologias adotadas foi muito presente, especialmente nas dissertações com problematizações voltadas a desenvolver percursos didáticos, o que pode comprometer a validade e a confiabilidade dos resultados apresentados. Essa fragilidade metodológica indica a necessidade de uma atenção mais cuidadosa na condução das pesquisas na área, assim como maior investimento nas questões de método, como foi sugerido fortemente nas Teses de doutorado incluídas no estudo.

A apuração comparativa estende esse alerta para o embasamento teórico sobre paisagem, Geografia e fotografia. De novo, apenas as Teses se dispuseram do tempo necessário para abordar todos os elementos teóricos de forma equilibrada, enquanto os demais textos deram prioridade a um ou outro elemento.

Questionar com referência ao Pensamento Geográfico: O intuito desta busca era a identificação de aportes destes projetos de pesquisa ao desenvolvimento do Pensamento Geográfico. Nessa ordem de ideias, cabe mencionar que só um trabalho teve o Pensamento Geográfico como foco de suas intenções investigativas. Esse trabalho concluiu:

As imagens fotográficas, inseridas no processo educativo, são recursos da mediação (semiótica, didática, cognitiva) para a aprendizagem. Mas, para além de simples recursos didáticos, os meios visuais devem ser usados no processo de ensino e aprendizagem de Geografia como linguagem capaz de mobilizar as operações cognitivas, visando ao desenvolvimento de um Pensamento Geográfico, com e pelas imagens (Pires,2020, p.17).

Por esse destaque, esse trabalho foi lido na íntegra, usado como pauta de leitura e, portanto, foi citado inúmeras vezes ao longo deste trabalho, pela sua condição de plena coincidência com seus objetivos. As diferenças essenciais são o tipo exploração de relações apresentadas, tendo em vista que o trabalho citado foca nas imagens como mediações para o desenvolvimento do pensamento, assim como no trabalho empírico com professores, enquanto aqui a construção do problema é diferente, já que a preocupação desta pesquisa não procura entender as representações que os professores constroem durante sua prática, e sim focar no entendimento do impacto da Fotografia como mediação para a compreensão da paisagem.

Fora do caso específico, é importante não negligenciar o caráter transversal do Pensamento Geográfico, mesmo sem ser citado explicitamente, em todas as pesquisas a partir de suas problematizações (1. Reflexões sobre o potencial didático. 2. Construção de sequências didáticas. 3. Abordagem inter e transdisciplinar. 4. Investigar práticas docentes. 5. Representações. 6. Análise geográfica.). Elas terminam por estimular o desenvolvimento desta capacidade cognitiva, uma vez que fazem uso das linguagens da Geografia, seus raciocínios e conceitos, elementos chaves que, segundo Cavalcanti (2019), compõem as estruturas cognitivas desta forma específica de ver o mundo. A chamada é para apropriação explícita, crítica e consciente desta categoria como forma de entender e sustentar práticas pedagógicas do ensino de Geografia.

Por último, espera-se que esta pesquisa bibliográfica possa servir como um ponto de partida para futuros estudos e discussões, estimulando o aprofundamento do conhecimento sobre o ensino de Geografia, Fotografia e paisagem, assim como foi de utilidade para estruturar e desenvolver esta Dissertação.

3.2 Do espaço para a Paisagem

Os resultados da Pesquisa Bibliográfica transformaram a crença em convicção, isto é, a certeza de que um projeto de pesquisa no cenário educativo do ensino de Geografia que pretenda estabelecer relações frutíferas entre postulados didáticos, objetivos significativos para o ensino, e a compreensão aprofundada sobre tipos de mediações e seus efeitos, exige uma bagagem ampla das categorias geográficas envolvidas. Essa exigência está ligada ao intuito de potencializar o ensino e a aprendizagem, e, no caso deste trabalho, fazer isso por meio da Paisagem.

O conceito de Paisagem apareceu pela primeira vez no século XV, no mundo ocidental, com o relato da ascensão de Petrarca ao Mont Ventoux, em seus escritos descreve-se pela primeira vez um esforço realizado por alguém para entrar em contato com a natureza pelo prazer que ele acha nessa atividade, a contemplação. Isto resulta em um evento sem precedentes nos registros, já que a natureza era, por razões tecnológicas e culturais, um problema para os humanos da época, mais do que qualquer outra coisa. A natureza era um inimigo da agricultura, uma loteria climática, um lugar de trabalho inclemente, muitas vezes desconhecida, tudo menos algo prazeroso (Mallent,2012).

Posteriormente, o pensamento neoplatônico propagou-se pela Europa, principalmente através do trabalho de São Agostinho, que associava a beleza exterior ao caminho para a beleza interior, uma abordagem que Petrarca também aplicou à paisagem. A configuração da Paisagem como um gênero artístico decorre da poesia, mas é somente com a pintura que ela se estabelece, apoiada no precursor, o Jardim, um espaço exterior belo, mas controlado, onde as virtudes estéticas do mundo externo natural encontram a consciência (Mallent, 2012).

O dualismo cartesiano aprofundou a ideia da externalidade como algo próprio da paisagem, e essa lógica permeou quase todo o pensamento acadêmico. No entanto, outras perspectivas filosóficas questionaram e combateram esse enfoque, buscando conciliar a relação entre o subjetivo e o objetivo. Essa busca resultou na renovação da ciência e, conseqüentemente, em uma compreensão mais complexa da paisagem, na qual a humanidade e o ambiente são considerados partes de uma estrutura interdependente.

Keshtkaran (2019) compartilha em seu estudo múltiplas definições que testemunham a condição polissêmica da Paisagem:

1. Jay Appleton tem definido a Paisagem como um tipo de pano de fundo para todo o cenário das atividades humanas (Appleton, 1975) 2. Opdam et al. (2018) definem Paisagem como a unidade geográfica caracterizada por um específico padrão de tipos de ecossistema, formado pela interação de forças geográficas, ecológicas e humanas. 3. Paisagem se refere à percepção comum de uma parte da superfície da terra (Isaak Samuel Zonneveld, 1995) 4. Mander e Antrop (2003) expressam: a Paisagem é o tema principal da Geografia regional. É visto como uma combinação inseparável das especificidades naturais e culturais da região. 5. Yu (1997) menciona: a Paisagem é um tipo de existência objetiva. A paisagem, se é natural ou humana, não deveria ser tomada como uma paisagem se não pode ser entendida pelas pessoas. 6. A Convenção Europeia da Paisagem define Paisagem como “uma área, que percebida pelas pessoas, cujas características são o resultado da ação e interação de fatores naturais e/ou humanos (Council of Europe, 2000). 7. Alguns pesquisadores também acreditam que o entendimento e análise do termo Paisagem refere principalmente a unidades nacionais ou culturais (e.g. Eisel et al., 2009; Kühne, 2006; Schenk, 2008; como uma exceção: Drexler, 2010). 8. Simpson et al. (2001) aponta que a paisagem é um bem cultural de todo mundo.

9. A paisagem é formada por atitudes mentais e o próprio entendimento das paisagens deve estar apoiado na recuperação histórica das ideologias (Baker and Biger, 2006). **10.** A Paisagem é onde todos nós fazemos nossas casas, fazemos nosso trabalho, vivemos nossas vidas, sonhamos nossos sonhos (Lowenthal, 2007). **11.** Pierre Donadieu também acredita que a Paisagem é um bem comum de todas as pessoas e abrange ambos, aspectos geográficos e habitats humanos. Atualmente a Paisagem é um lugar cujos residentes deliberam (percebem) nela e respeitam ela como um habitat. (Donadieu, 2013). (2019, p.143, grifos e tradução nossa)

Keshtkaran (2019) também menciona a pesquisa de Hokema (2015), a qual analisa o entendimento geral das pessoas sobre a Paisagem e suas conclusões apontam conotações positivas, além de destacar a tendência de palavras como natureza, jardim, beleza, experiência estética, país, cidade e herança, evidenciando a estrutura multidimensional da Paisagem. Essa estrutura abrange desde a realidade física até as relações sociais, psicológicas e culturais, revelando a existência de diversas definições de paisagem que compartilham um horizonte de sentido.

Essas definições abarcam desde os conceitos ainda presentes no pensamento moderno até as abordagens específicas de cada ciência que se preocupa com o ambiente. O esforço de conceitualizar a Paisagem é diverso e dar conta de seu vasto historial é uma tarefa hercúlea.

Para realizar um filtro pertinente aos objetivos deste texto, coloca-se um questionamento: qual é a base espacial da Paisagem e como esta é problematizada dentro das abordagens da Geografia? É importante ressaltar que a Geografia, enquanto ciência, possui uma relação diferenciada com a Paisagem. Ela não a trata como um mero tópico ou uma coisa em si, tampouco como uma simples representação. A paisagem é considerada uma chave de entendimento para a realidade espacial, uma categoria essencial para compreender o espaço geográfico (Cavalcanti, 2019; Santos, 1996).

Portanto, cabe à Geografia, tanto como ciência quanto no âmbito escolar, desvelar o que a paisagem esconde, revelar e entender os motivos que trazem essa seleção. Suas limitações constituem elementos-chave para acessar o conhecimento geográfico, como afirma Wylie (2007) citado Souza (2013, p.47):

“A Paisagem como um tipo de representação visual, mistifica, torna opaca, distorce, oculta, oblitera a realidade. Às vezes, é menos um cenário de vida de seus habitantes que uma cortina, através da qual suas lutas, realizações, acidentes tem lugar. A paisagem, naturaliza, estabiliza e torna aparentemente universais relações sociais que são contingentes”.

Assim, cabe perguntar: observamos a Paisagem ou estamos dentro dela? Ou ambas? Essa é uma provocação que Souza (2013) realiza ao tentar desvelar os mistérios socioespaciais da paisagem. O conteúdo da paisagem, e suas representações, podem estar em consonância ou em contradição, expressa-se na relação dialética entre forma e conteúdo, condiciona nossa sensibilidade e faz parte de como somos socializados, os signos nas paisagens naturalizam realidades, nelas se encontram imiscuídas estratégias, ideologias que conseguem excluir, hierarquizar e preencher o espaço de conflitos e contradições. Desse modo, ganham enorme valia, como mercadoria, um bem escasso que possui privilégio locacional, mas também como elemento ideológico que outorga destaque a uns elementos e apaga outros, chegando a transformar os significados, as identidades, as práticas espaciais e até o substrato físico dos lugares.

Podemos recorrer ao nosso senso comum e resgatar seu significado; talvez seja uma série de imagens enquadradas, uma após outra, que poderiam ser agrupadas por terem em comum várias características. São imagens, um tipo de comunicação visual de uma grande porção de espaço que é especial pelo fato de ser bela e memorável, por alguma qualidade estética que produz sensações, a maioria prazerosas. Isso é o que poderíamos dizer da paisagem, claro, se não fosse possível apoiar-se na ciência geográfica para aprofundar sobre esta questão.

Antes de responder ao questionamento de como pensar a paisagem geograficamente, é necessário entender de forma específica o espaço. Para isso, é útil trazer aqui a proposta de entendimento sintetizada por Harvey (2015), do ponto de vista dos geógrafos. Ele cita várias propostas, entre elas a de Cassier e sua preocupação com a experiência espacial que acontece num espaço biológico, psicológico e abstrato, assim como a dualidade entre espaço real e virtual, entre outras, mas enfatiza a produção social do espaço.

Para isso, o autor inglês cruza numa matriz as dimensões do espaço, sintetizadas por ele como: absoluto, relativo e relacional, e, por outro lado, a categorização de Lefebvre entre espaço material, espaço representado e os espaços da representação. A matriz com 9 produtos dos cruzamentos revela exemplos que acentuam características particulares do espaço, mas que não são independentes, todas o compõem e evidenciam a profundidade dos questionamentos pela espacialidade dos fenômenos, impossível de esgotar, mesmo contando com o esforço dos geógrafos (Harvey, 2015, p.140).

Harvey (2015) descreve o espaço absoluto, o objeto de estudo de Newton, Descartes e Euclides, algo que existe em si, um contínuo irregular com propriedades além de nossas intenções

sobre ele, a contraparte lefebvriana, entende esse espaço material como o espaço da experiência, o que gera as percepções, que interage com os sentidos. O espaço relativo é definido pelas relações entre os objetos que manifestam propriedades dos objetos por si só, o espaço representado tem a ver com como o espaço é definido e pensado. Por último, está a superposição das categorias do espaço relacional que corresponde às práticas espaciais, à vida, abrangendo as outras duas dimensões do espaço, relativa e absoluta, e se equiparando ao espaço das representações, já que este é o espaço dos significados.

Harvey declara que não é autor único dos elementos que aparecem nesta síntese que permite dimensionar as características do espaço geográfico. Essa matriz é um produto da reflexão sistemática do Pensamento Geográfico, refletindo sobre si próprio, mesmo assim, o autor também explica a limitação da matriz, já que o espaço geográfico existe em todas estas dimensões de forma simultânea, depende do olhar geográfico fazer emergir as características específicas, em função de um problema dentro de circunstâncias dadas pelo contexto, razão pela qual existem categorias centrais para pensar geograficamente, entre elas o território, o lugar, a rede, a região e a paisagem.

3.2.1 A Paisagem na Geografia

Entende-se que questionar o espaço na perspectiva geográfica é uma tarefa complexa na qual a Humanidade se envolveu há séculos. Nesse percurso histórico tem se constituído diferentes paradigmas que por sua vez tem investido na produção teórica para entender o espaço segundo seus códigos e princípios de validade. Portanto, a categoria Paisagem também possui diferentes enfoques por meio dos quais questiona-se a espacialidade e o próprio espaço e que são a temática que irá ser desenvolvida na continuação.

A importação da Paisagem das artes visuais para a Geografia acontece no marco da popularização desta como gênero pictórico no século XVII, sendo introduzido pelos expedicionários naturalistas, com um olhar apurado na observação e descrição dos elementos naturais dos lugares explorados. Foi aplicada, naquele tempo, a áreas geralmente grandes de terreno, visualmente homogêneas, o suficiente para justificar a individualização.

Von Humbolt e Vidal de la Blach são pioneiros nesse campo. Segundo Ratheesh (2021), em Kosmos, a pretensão holística de Von Humbolt tratou a paisagem como formação de aspectos humanos e naturais. Por sua vez, Vidal explicou a importância das paisagens para entender os

modos de vida em regiões específicas. Entre o século XVII e os finais do século XIX, a Geografia avançou em direção a um estado de estagnação, de uma prática descritiva de regiões, equiparando paisagens a áreas extensas aproximando o conceito da Geografia física. Dessa forma, esqueceu-se de elementos filosóficos de autores da área com conceitos ainda não explorados em profundidade pela comunidade acadêmica, como é o caso do conceito de Gênero de vida, atualmente reconhecido como fundante de reflexões pertinentes, citado como inspiração na obra de autores referentes para temas contemporâneos como o próprio Milton Santos.

A revitalização do conceito de paisagem e seu uso científico acontece no século XX, quando é definido como um produto da interação entre o entorno biofísico e o ambiente cultural. Assim, era entendido como uma síntese possível, relevante para o debate na consolidação da ciência geográfica em suas linhas, a humana e a física, e os respectivos enfoques metodológico, quantitativo e qualitativo (Antrop, 2000).

A atualidade da Geografia física está fortemente pautada pela perspectiva sistêmica. Os geossistemas são modelos nos quais há uma relação dialética entre elementos físicos, biológicos e antrópicos, com os quais geram-se classificações e tipologias, aqui a Paisagem é uma síntese do geossistema, porém, seu uso como referente de significado é difuso (Bertrand, 2004).

Na década 1950 a Geografia recolhe os frutos deixados pelos avanços tecnológicos da segunda guerra mundial, especialmente a Fotografia aérea, que permitia uma perspectiva diferente do espaço, revitalizando a perspectiva de plano, agora com mais detalhe, o que possibilitou a adaptação de modelos matemáticos e estatísticos para compreender o arranjo espacial. Estes avanços foram felizmente aceitos por uma grande parcela de pesquisadores que permanentemente reclamavam da incapacidade por parte da Geografia de se aproximar do status científico das ciências naturais, e do esgotamento da Geografia regional, consolidando na década seguinte a revolução quantitativa, a qual tratou a Paisagem quase como sinônimo de uso do solo, e se questionando pelas mudanças dessa variável no tempo.

Ratheesh (2021), dedica uma especial atenção a essa década e seus anos posteriores, já que foi a época de explosão dos estudos sobre paisagens, especialmente na esfera anglofalante. O autor destaca grupos de pesquisa como: “the Landscape group”, “Landscape Ecological Reserch”, “A international Association of Landscape Ecology”; assim como a influência de dois jornais,

“Landscape and Urban Planning” e “Landscape Ecology”. Atores visíveis de um movimento de amplitude de perspectivas para refletir sobre a Paisagem desde um enfoque interdisciplinar as quais confluem no uso da tecnologia geoespacial e o geoprocessamento. Ressalta também o caso de “The Berkley School”, que se aproxima da paisagem desde um viés filosófico que intuía o papel central da percepção, sua natureza social e sua forte carga simbólica.

O Marxismo, cuja matriz teórica embasa as discussões e o surgimento da denominada Geografia crítica, rompe com estes movimentos, revela a insuficiência do paradigma neopositivista, e orienta a sua leitura de Paisagem na sua característica principal como produto social e cultural, isto é, como peça vital no entramado de relações capitalistas de produção do espaço. Foca na sua análise dialética de forma-conteúdo na qual as paisagens têm uma função ideológica de produção e reprodução de valores, constituindo-se como uma commodity que legitima a exploração e apropriação da mais-valia no espaço, e ao mesmo tempo fixa imperativos do grupo dominante, assim, pode ser entendida como uma forma de ver e representar (Wylie, 2007).

Santos (2006) realiza importantes aportes ao entendimento da produção social do espaço na sua obra, e define o espaço como um sistema indissolúvel de ações e objetos, que configuram a ordem espacial na história. O autor explica que:

A Paisagem se dá como um conjunto de objetos reais -concretos. Nesse sentido a Paisagem é transtemporal, juntando objetos passados e presentes, uma construção transversal. O espaço é sempre um presente, uma construção horizontal, uma situação única. Cada Paisagem se caracteriza por uma dada distribuição de formas-objetos, providas de um conteúdo técnico específico. Já o espaço resulta da intrusão da sociedade nessas formas-objetos. Por isso, esses objetos não mudam de lugar, mas mudam de função, isto é, de significação, de valor sistémico. A Paisagem é, pois, um sistema material e, nessa condição, relativamente imutável: o espaço é um sistema de valores, que se transforma permanentemente (p.67).

Serpa (2021) problematiza esta relação espaço-paisagem, afirmando que a Paisagem é mais uma totalidade morta, é uma categoria técnica, e sua análise crítica só é possível no marco de uma crítica do espaço como um todo estrutural. Desta forma a Paisagem passa de ser um conjunto de objetos a ser entendida como artefato e como sistema, isto é, uma produção humana assim como

conjunto de elementos interligados, uma correlação de formas e funções, que consegue dar conta de relações abstratas no espaço, como seu papel de fator produtor de riqueza e como riqueza em si, também ideologia e como discurso, como história, como síntese e fragmentação, como um mosaico de tempos e espaços.

Nos anos 80, a influência do estruturalismo na Geografia cultural abre o caminho da leitura fenomenológica e hermenêutica da paisagem. A interpretação como ação do pesquisador procura expor significados, já que entende a paisagem como um texto que pode ser lido, e que seu significado depende de encontro de horizontes de sentido do intérprete e da obra. Permite aceder a significados evidentes, assim como a silêncios intencionados, resultado de gostos, valores, desejos, medos e histórias de quem lê a paisagem. Segundo Duncan e Duncan (1998), eles podem ser acessados pelos esforços da análise semiótica, indicando a relevância da Paisagem nos sistemas culturais e as implicações no âmbito do poder, como relação social, já que ao ser entendida como texto implica intencionalidade, mensagem, resposta, leitura e construção de significado.

Desse modo, a Geografia cultural se preocupa por entender como a Paisagem condiciona nossa sensibilidade e o modo como somos socializados, um elemento imagético de persuasão operado por signos que normalizam, e pelos quais se interiorizam identidades.

Wylie (2007) enuncia enfoques mais recentes nesta discussão, entre eles os estudos feministas e de gênero, também os enfoques pós-estruturais e pós-modernos. Esses enfoques declaram a necessidade de ir além do texto para compreender elementos subjetivos da realidade, dessa forma não é suficiente com entender a ação espacial, que é uma pauta necessária, mas também a experiência de quem lê a Paisagem e faz a representação, que por sua vez é lido e representado.

Contudo, vale afirmar que as tendências atuais em estudos da Paisagem é um campo de diversidade teórica, de trocas conceituais, de mistura de enfoques, o que deixa evidenciar a fertilidade da categoria para questionar o espaço geográfico e, com isso, compreender a sociedade e os indivíduos que nela atuam.

3.2.2 O Olhar da Teoria Crítica sobre a Paisagem Urbana

A Paisagem adquire uma nova dimensão de complexidade ao ser descrita como urbana. A amplitude de significados e perspectivas que a Paisagem abarca é notável, uma característica compartilhada com a categoria do Urbano. Quando esses dois elementos estão interligados, a coesão da estrutura teórica subjacente a ambos os conceitos torna-se um requisito essencial. Portanto, a seguir, será apresentada uma seção dedicada a esclarecer a perspectiva a partir da qual o conceito de urbano adquire significado, alinhando-se com os objetivos desta pesquisa começando pelo fenômeno urbano para caracterizar a cidade, e desta forma, o sentido pelo qual se entende a Paisagem Urbana.

Segundo Lefebvre (1970) a concentração é a essência do fenômeno urbano. A cidade, o objeto urbano, é por natureza acumulador dos elementos das outras realidades socioespaciais, criando dinâmicas novas e impondo outras lógicas no espaço. A cidade nasce política, depois soma o comércio, desenvolve as possibilidades de produção e reprodução, criando modos de vida e uma base cultural. Essa totalidade complexa é produto da concentração do todo social, o que define o Urbano como elemento socioespacial.

O Urbano é a dialética dos conhecimentos, dos objetos, das forças da centralidade, centrífugas e centrípetas, é o complexo da simultaneidade e o drama como consequência da perplexidade dos sujeitos ao viverem nesse ritmo. Não é um objeto (substância) ou um sujeito (consciência), é uma forma que tende à concentração desde as distintas relações de produção e a multcentralidade de seus elementos complementares.

Essa abordagem pode ser caracterizada como uma Teoria Crítica do Urbano, que se orienta axiologicamente pelos princípios democráticos do bem comum. Para alcançar esse propósito, utiliza análises históricas e rejeita qualquer fundamentação metafísica que não esteja ancorada no contexto histórico. Destaca-se, pela ênfase nos processos dialéticos, nos conflitos e nos diversos atores envolvidos, caracterizando-se, assim, como uma perspectiva reflexiva.

Antes de começar com a abordagem da cidade em si, é preciso fazer uma distinção que sirva como ponte entre o urbano e a cidade. Para isso, Lefebvre (1969) esclarece, “a cidade, realidade presente, imediata, dado prático sensível, arquitetônico, e, por outro lado, o Urbano, realidade social composta por relações a conceber, a construir ou reconstruir pelo pensamento.” (p. 67). Diante essa distinção prática, faz-se necessário entender que o Urbano não é uma metafísica, que as duas dimensões, tanto a cidade como o Urbano, não são excludentes entre si, mas são

mutuamente constitutivas, o urbano tem também uma base prática sensível, uma morfologia, isto é, acontece em um espaço tempo e se dá dentro do objeto ao qual denominados cidade.

Nesse sentido, a cidade se entende como um modo de organização socioespacial que agrupa as formas de vida, as ideias, as ações e os objetos de uma sociedade, produzindo uma realidade urbana (Romero, 2009).

A cidade, como indica Lefebvre (1969), é um super objeto, portanto, não é igual a nenhum outro de seu mesmo tipo, é amorfo, plástico, se há de ter uma forma, esta deve ser a simultaneidade, porém, como argumenta Nel-lo e Muñoz (2007), sua totalidade denota uma característica indissolúvel: a concentração. É a concretização espacial desta tendência à concentração que origina a cidade.

A cidade é um produto social, uma construção histórica. Em algum momento do neolítico a agricultura permitiu a divisão social do trabalho, isto precipitou a concentração social, passando para uma concentração social de alta intensidade, produzindo um novo tipo de agrupamento que implica maior proporção de relações recíprocas entre indivíduos (Nel-lo, Muñoz, 2004).

A criação de um grupo primário de vida urbana não demorou em homogeneizar as funções da cidade, elaborando a seu passo sistemas de comunicação, associação, controle e poder (Romero, 2009). Cria-se, assim, uma cidade só até o momento que a concentração social produz um novo estilo de vida, isto é, uma sociedade urbana. Dessa gênese provém os demais fatores da concentração que permitiram criar a estrutura urbana, que dispõem dos elementos que se dinamizam dentro da cidade, nesse sentido, a perda de coerência, a criação de subgrupos e a justaposição de guetos, são uma tendência que demonstra a concentração social e não o contrário (Romero, 2009).

Este grupo compacto, direto em suas relações, ~~he~~ dá à cidade força, quer dizer, a concentração social decorre da concentração do poder. Seu funcionamento age de duas formas, intrínseca e extrinsecamente. Ambas sob a lógica do autogoverno, a primeira refere-se ao administrativo e a segunda tanto ao político como aos atos de poder, assim a cidade se transforma em um instrumento eficaz de centralização e disputa do poder. A relação entre poder e razão faz com que se some às variáveis constituintes da cidade, é um intento de racionalização da vida,

que não só nega a natureza, mas que entre as formas artificiais de vida escolhe uma e dinamiza suas forças para dirigir-se para ela (Romero, 2009).

As forças que dirigem a cidade não são só políticas, também são econômicas, oferecendo a mais vasta gama de possibilidades a todos os elementos do processo econômico. As transações de bens e serviços em simultaneidade e a tão alta escala fez necessário a aparição do dinheiro e com ele as oportunidades de consumo massivo. Esse fator, situa à cidade como instrumento idóneo do mercado, é causa e produto da concentração da riqueza. A produção nasce com o ambiente rural, enquanto que a troca e a distribuição são as insígnias da cidade (Romero, 2009).

Por último, a concentração social produz o campo favorável para a concentração cultural, suas dinâmicas econômicas e sociais, permitem que, dependendo de sua situação histórica e geográfica, a cidade se encha com um tecido cultural diverso, que concentra as formas de criar e saber (Romero, 2009).

Não é por acaso que o econômico, o político e o cultural estejam densamente entrelaçados, ao ponto que se pegássemos de um fio jamais chegaríamos só a um ponto entre os infinitos nós que nela se criam. Pode acontecer que num lugar o intercâmbio de mercadorias traga como consequência o incremento da população estrangeira, que por sua vez pode trazer consigo outro estilo de vida, com o tempo podem constituir um gueto próprio e disputar o poder em termos de decisão, só para citar um exemplo. A cidade atual não existe como um objeto hermético, por um lado, está fixado em uma relação cidade-região, onde se localizam também as tensões, misturas e contrastes entre o urbano e o rural e, por outro lado, está vinculada às relações internacionais e o mercado global que reinventam sua função. (Romero, 2009).

Após a criação de uma cidade industrial, o mundo começou a mudar novamente, desta vez da mão do projeto neoliberal e das relações globalizadas. O sistema mundo do capital industrial começa a sofrer profundas transformações, devido à crise do keynesianismo, e à redução constante da rentabilidade das grandes indústrias. Outra modernidade estava se configurando, pautada por deslocamentos fundamentais, com ondas de urbanização em ciclos sistêmicos de acumulação, acompanhando os movimentos globais de crescimento urbano. Sincronia na produção econômica e do espaço urbano, o que revela sua profunda dependência no sistema mundo neoliberal e globalizado.

O neoliberalismo é o discurso pelo qual é promovida a crença de que se as atividades dos mercados quando são abertas, competitivas, e sem regulação alguma por parte do Estado, são a chave do eterno desenvolvimento econômico. O neoliberalismo aproveitou a crise industrial para justificar a desregulação por parte do Estado, desmontar as plataformas políticas do trabalho organizado, a redução de impostos e responsabilidades das empresas, no que pode ser descrito como movimentos de destruição criativa.(Brenner, Peck e Theodore, 2009).

O processo de neoliberalização não é uma totalidade global, não é uma nova etapa da história universal, é, sim, um padrão de reestruturação baseado na produção de desigualdades como motor de desenvolvimento (Brenner, Peck e Theodore, 2011).

Os avanços do projeto neoliberal no fenômeno urbano marcaram o fim da cidade do momento industrial, segundo os autores Brenner, Peck & Theodore (2009, pág.10)

“durante las tres últimas décadas, las ciudades se han convertido en espacios cada vez más centrales para la reproducción, transmutación y continua reconstitución del neoliberalismo mismo. Así, podría argumentarse que a lo largo de este periodo ha estado ocurriendo una marcada urbanización del neoliberalismo, a medida que las ciudades han devenido metas estratégicas y terrenos de prueba para una, cada vez más amplia, gama de experimentos de políticas neoliberales, innovaciones institucionales y proyectos políticos.”

A ordem socioespacial é profundamente alterada pela concorrência entre os lugares, o marketing territorial que foi gerada por essa demanda e a fraqueza autoimposta dos governos. Os impactos na ordem urbana fizeram com que o urbanismo atuasse como o elemento principal na hora de criar orientações da produção, circulação, uso dos excedentes do capital e do trabalho. São lugares geoestratégicos que facilitam a dinâmica de acumulação excessiva do capital a nível global, gerando desigualdades (Brenner, 2018).

O neoliberalismo aparece como uma nova racionalidade do mundo, por meio da qual a lógica de mercado abandona os cenários meramente econômicos e se localiza em todas as esferas da sociedade, incluindo os níveis mais individuais como a dimensão psíquica afetiva. Sua participação não é apenas uma indicação, o mercado vira um elemento ético normativo que orienta as ações dos homens, as mulheres e as instituições, produzindo uma racionalidade normativa, concepção de organização da ação das pessoas e das instituições no mundo (Queiroz, 2020).

Entender a ordem urbana na sua interação com o padrão do desenvolvimento capitalista, precisa dar conta dos elementos de poder, de governo e instituições dentro dos entendimentos de

uma economia política, assim como da matriz cultural que com valores compartilhados normaliza o modo de vida urbana dos grupos e classes sociais. Em relação à dimensão da economia política, isto é, das ações do poder com relação ao manejo do território, fazendo uso da lógica da fronteira, afirma-se que ela permite fazer gestão do conflito social impedindo aos conflitos se enunciarem politicamente, abrindo o território para expansão do capital (Queiroz, 2018).

O sujeito dessa dimensão política é um bloco de poder hegemônico, formado por aliança entre o capital industrial associado ao banco internacional, com atores dos setores das obras públicas, seguido do capital imobiliário, e o capital de concessionário. Há um pacto entre as economias nacionais a serviço das grandes empresas representantes do capital internacional que fazem presença nas regiões periféricas como América Latina. A ordem urbana no ponto de vista da economia política passou a ser protagonizada pela presença do capital mercantil no poder, protegido pelo Estado, seja pela intervenção, ou não intervenção, garantindo a rentabilidade a essas frações deslocadas pelo capital industrial associado (Queiroz, 2018).

Para isso foi necessário a construção de uma infraestrutura planetária que atendesse às necessidades da circulação de mercadorias e extração de recursos, isto significa que o neoliberalismo aportou juízos valorativos ao momento de pensar a produção do espaço, uma autentica guerra dos lugares, que prioriza os elementos com os quais pode participar dos circuitos do capital e dos jogos especulativos, ficando por fora elementos prioritários para o bem estar como os da moradia, e a infraestrutura pública, assim como a estrutura de saneamento básico, a água, entre outros (Rolnik, 2019).

Esses elementos têm desdobramentos nos chamados regimes de bem-estar social que se pauta na distribuição dos serviços urbanos, sendo que atualmente o acesso a esses passa pela renda dos indivíduos, seu poder de compra de serviços, e que na América Latina historicamente tem excluído destes direitos sujeitos por fatores de raça, gênero e classe (Lima, 2012).

Essas transformações não surgem em um vazio, mas inserem-se na historicidade do espaço, ajustando-se e tornando-se elementos integrantes da estrutura social colonial. Aspectos como o racismo, a homofobia e o machismo são exemplos desses elementos que permeiam as mudanças político-econômicas. É importante notar que a natureza dessas questões vai além do âmbito cultural, agora sendo influenciada de maneira mais proeminente pelos fatores

econômicos, que assumem uma dimensão mais repressiva. Essa influência se estende ao controle, inclusive, do acesso aos serviços urbanos, como destacado por Coelho, Correia e Salles (2021).

Por sua parte, a precarização dos regimes de trabalho que se agudizaram com as omissões do Estado gera um desemprego massivo e permanente, e produzem a acumulação de força de trabalho (Pochman, 2020). A radicalização das políticas neoliberais e o desmonte do mal sucedido Estado de Bem-Estar, incrementou assim todos os fatores de vulnerabilidade sendo a cidade uma contradição que acolhe e centraliza o excedente do capital, assim como distribui pobreza (Moreira e Monteiro, 2018).

É baseado nessa leitura da realidade problemática das cidades, sua relevância e seu potencial como objeto de estudo, que se pretende trazer a cidade e a perspectiva crítica sobre o Fenômeno Urbano. A partir desse ponto, o sentido da Paisagem Urbana se comporta como uma estrutura coesa de onde se pode questionar o espaço e cobra seu lugar com objeto de estudo, lugar e perspectivas para o ensino de Geografia.

A Paisagem Urbana, na perspectiva crítica, é a busca das contradições do capital no espaço, questionando para além da totalidade morta, expressão de Milton Santos, para se referir aos objetos em um momento dado. Nesse ponto, a análise da Paisagem Urbana visa entender o espaço nesta lógica, como uma estrutura entre o sistema de objetos e o sistema de ações num processo histórico, a ordem urbana e o arranjo socioespacial por trás das formas e das funções (Serpa 2010).

3.2.2.1 A Paisagem da Região da 44: o cotidiano no Ensino de Geografia

No âmbito da Teoria Histórico-Cultural, que serve de base para esta pesquisa, é crucial destacar a problematização da vida do estudante como elemento central na estruturação do percurso didático. Isso implica formular questionamentos que desafiem as certezas e conhecimentos do aluno, com o objetivo de estabelecer uma base sólida para a construção de significados a partir de seus próprios conhecimentos, resultando no que os autores denominam desenvolvimento.

Nessa perspectiva, abordar a Paisagem Urbana no ensino de Geografia implica questionar o cotidiano dos alunos. Que Paisagem Urbana eles vivenciam cotidianamente? Que imagem de

cidade eles constroem em seus trajetos diários? Quais conceitos sobre essa paisagem, que eles formaram em sua vida diária, podem ser transformados por meio do confronto com conceitos científicos no contexto do desenvolvimento do Pensamento Geográfico? As respostas para essas questões, ao longo da pesquisa, são encontradas na sistematização do trabalho de campo realizado com os estudantes de uma escola localizada próximo à Região da 44, sendo a cidade de Goiânia o fio condutor.

Manso (2001) resume a visão da construção de Goiânia como um projeto civilizatório em torno de Brasília, um polo de ordem que irradia poder espacialmente com o objetivo de conquistar o Centro-Oeste brasileiro. Segundo Manso, nas primeiras décadas do século XX, no Brasil ecoava um discurso fervoroso de progresso e modernização, inspirado por movimentos internacionais que viam a urbanização como catalisadora de mudanças necessárias para o avanço do capital industrial e a configuração do sistema mundo e suas relações centro-periferia. Nesse contexto, surge o projeto que resultaria na construção de Goiânia. A ideia de transferir a capital do estado de Goiás buscava mais do que uma simples mudança administrativa; era um movimento para estabelecer um novo núcleo urbano, um eixo que permitisse a penetração da modernização no coração do Brasil.

A fase pioneira dessa empreitada revelou a determinação de transformar uma visão em realidade material. Engenheiros, urbanistas e idealistas uniram esforços para conceber uma cidade planejada, alinhada aos ideais modernos de eficiência, beleza e funcionalidade. Ruas largas, praças arborizadas e edifícios vanguardistas foram meticulosamente dispostos, criando uma narrativa urbanística que terminou por transformar a realidade socioespacial do Estado para sempre.

Contudo, a vida urbana, dinâmica e imprevisível, mostrou-se além das delimitações dos planos originais. O traçado urbano elaborado nos primórdios da construção de Goiânia não apenas foi superado, mas profundamente transformado. A produção de lugares, a disputa por territórios e a concorrência entre atores deram origem a novas centralidades, reconfigurações da funcionalidade dos espaços urbanos que moldaram a Paisagem, resultando no cotidiano urbano atual.

Uma dessas recentes centralidades é conhecida como “Região da 44”. Localizada no setor norte ferroviário, a Região da 44 é um desses espaços que nunca estiveram planejados, sendo produto de uma disputa entre atores sociais que deixaram marcas definitivas no espaço, passando da disputa entre grupos ao reconhecimento internacional de uma Região caracterizada pela demanda permanente por sujeitos, mercadorias, trocas e acumulação do setor da indústria têxtil.

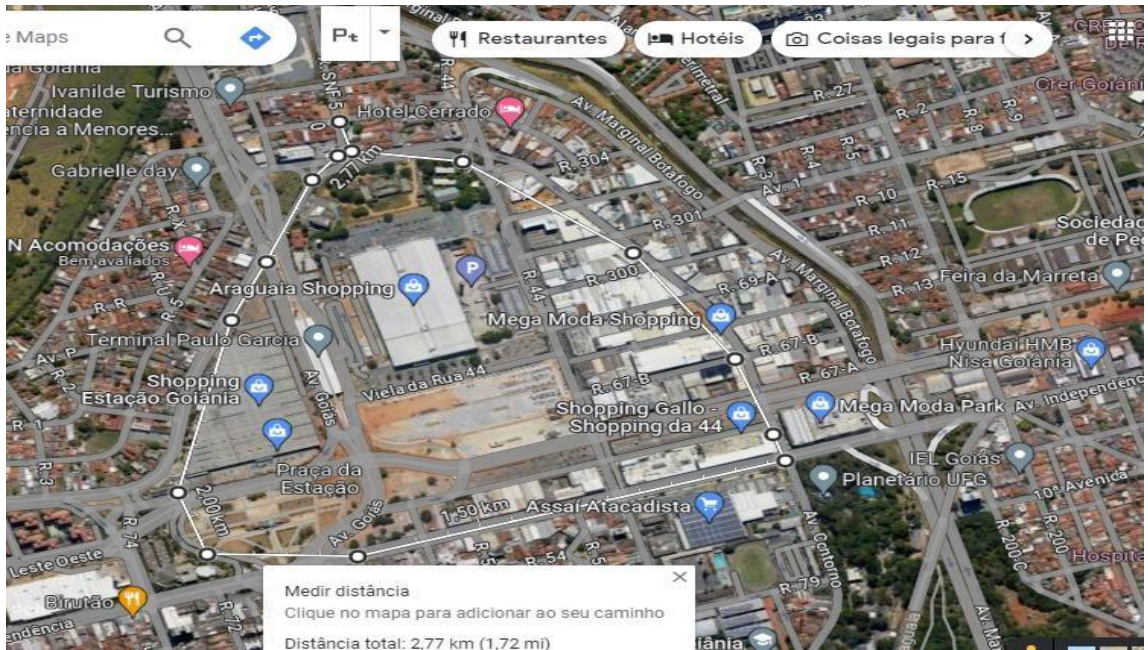
Silva (2020) apresenta uma linha do tempo da transformação da paisagem que consolidou a atual Região da 44, resumida nos seguintes momentos: a. 1935, nova capital do Estado de Goiás b. 1947, Loteamento Norte Ferroviário e invasões por parte de operários c. 1957, Inauguração da estação ferroviária d. 1959, Praça do trabalhador e segunda onda de invasões e. 1980, desativação da linha e da estação ferroviária f. 1984, Projeto Marginal Botafogo e desapropriação de moradores g. 1987, Terminal Rodoviário h. 1995, Mudança da Feira Hippie para a Praça do Trabalhador i. 2000, Surgimento da Caracterização da Região da 44 j. 2001-2020, Consolidação da região, Shoppings, Hoteis, Rodovias, Galerias.

Silva (2020) e Manso (2001) narram a história da construção do Espaço urbano, configurado como Região e sensível a ser questionado desde a Paisagem. O registro cartográfico apresentado por Manso mostra uma Paisagem homogênea em função da indústria; por sua vez, Silva apresenta uma paisagem de movimento e mistura, que transita nas brechas que permitem a ação solidária de grandes empreendimentos e ação dos pequenos comerciantes. Nesta Paisagem, os limites são difusos, se justapõem, se invalidam e se reafirmam, indo além da forma e da função, da ação só em escala local. A Paisagem apresenta movimento, e por trás dele, redes de tráfego de mercadorias conectam Goiânia com o mundo, um contato que acontece de forma hierarquizada segundo a capacidade aquisitiva de cada sujeito. Mesmo na total mistura no local, a segregação socioespacial é um fator presente.

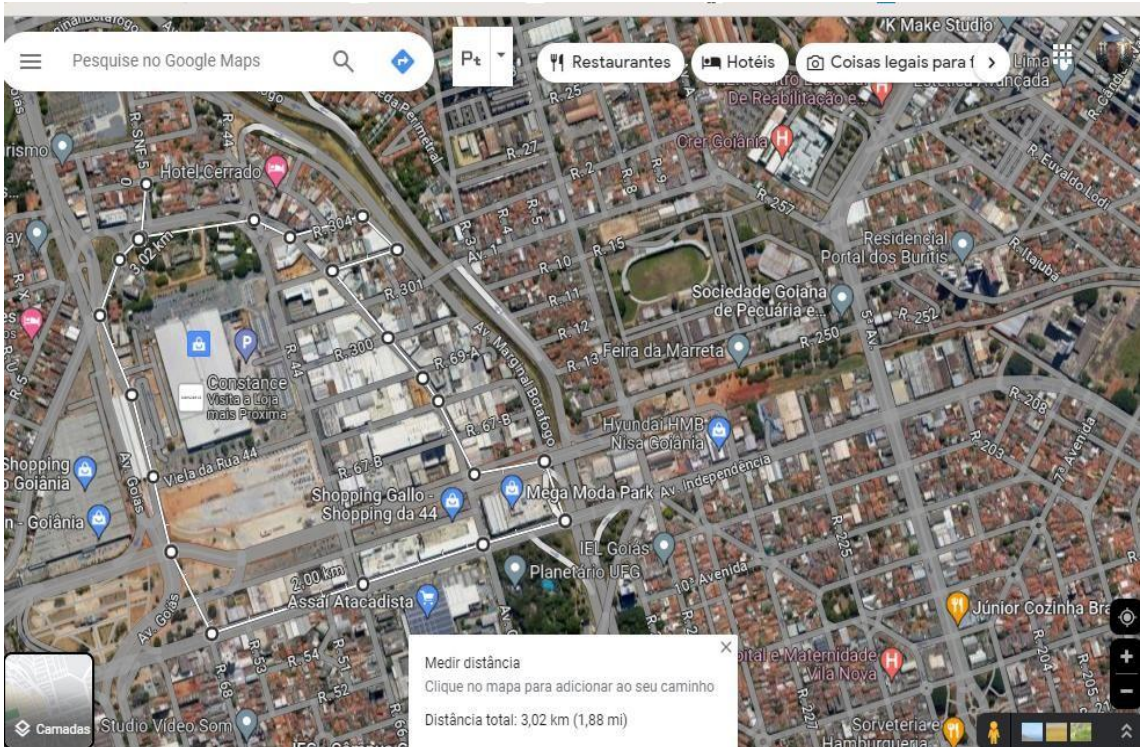
Para Silva (2020), a Região da 44 é um território em disputa. Assim, descreve a Paisagem resultante como um jogo de oposições dialéticas entre a cidadania formal e informal; o ambulante que opera desde dimensões do corpo e do evento, e o fixo como a plasticidade urbana, isto é, os objetos no espaço; por último, as práticas espaciais e sua escala, o comércio de varejo polui a vista como se as redes internacionais não estivessem ali. Esse jogo de opostos transforma a Paisagem e dá a ela um valor agregado, já que passa a participar dos processos de acumulação de riqueza, como explica Serpa (2020). A Paisagem age como uma ideologia, moldando a identidade dos lugares em função dos interesses de atores com poder, mesmo que os sujeitos em situações precárias estejam

presentes o tempo todo, sendo mais do que transeuntes expulsos na medida em que seu propósito não esteja alinhado com a atividade comercial.

Mapa nº 2 e 3 I: Limites da Região da 44



SEXTO A



SEXTO B

Fonte: Elaborado pela autora com as indicações dos alunos de 6to ano numa atividade na sala de aula, mapa de base Google Maps (2023)

Mesmo assim, a cidade é apropriada por todos, como demonstra o fato de que os alunos participantes da pesquisa não demoram em reconhecer a partir de fotos seus lugares ao interior da 44: “minha mãe trabalha ali”, “olha meu posto”, “ontem estive ali”. Daí histórias de vida viram objeto para o ensino da Geografia pela mediação Fotográfica da Paisagem.

3.2.3 A Fotografia: Técnica, Arte e Ciência

Na história há inúmeras fotografias que se fixaram no imaginário e são uma só com um fenômeno ou acontecimento, por exemplo, a fotografia do Che Guevara de Alberto Diaz Korda e a revolução cubana; a foto da menina chorando de dor no Vietnam na guerra contra os Estados Unidos, tirada por Nick Uta; a primeira foto do planeta terra divulgada pela Nasa, feita pela missão Apolo 17; a foto da menina africana com um quadro de desnutrição mortal, e do lado de um abutre, tirada por Kevin Carter; ou o homem que se enfrentou a um tanque em Tiananmen realizada por Jeff Widener, entre outras (INFOBAE, 2016).

Com certeza quase absoluta, a simples menção daquelas fotografias basta para ativar a memória coletiva, e daí pode-se chegar a um acordo sobre a relevância das fotografias na vida social, cujo impacto é ainda maior se se expande ao universo de outras imagens.

O apelo à importância das imagens começa pela mediação que a memória realiza entre a imaginação e a percepção, já que é esta que organiza essas imagens e salva as informações. Este processo é sensível a estímulos, fazendo alusão a elementos significativos da própria vida, no caso, do espaço vivido. A relação que a memória permite entre a percepção e a imaginação pode ser de duas naturezas, imediata ou operacional, e mediada, o segundo caso implica o uso da reconstrução da experiência pelo uso de signos e símbolos, próprios do contexto histórico-cultural no qual se forma o sujeito (Santaella e Nöth, 1998).

Dessa forma, sistemas de signos e símbolos, os quais constituem linguagens, se interiorizam e passam a estruturar as operações da memória. O problema é que a memória este sob forte influência das percepções e os imaginários; nossas lembranças, que são base de nossa

potencialidade criativa, não são fixas, dessa forma também são susceptíveis de manipulação, uma vez que também são nutridas por elementos fora de nosso controle e que estão dispostas em bancos de dados, desde os livros até a internet (Santaella e Nöth, 1998).

O formato das informações implica operações psicológicas diferentes, tanto para armazenar, usar e projetar informações quanto estruturadas na linguagem. No caso das palavras compõem textos sequenciais, o sentido depende de captar mais a ordem gramática que o estrutura, mas quando se fala em imagens, a chave de acesso é diferente, já que tudo na imagem está disposto ao mesmo tempo, existem códigos e estruturas nas composições das imagens, mas elas não aparecem de forma explícita, não há um verbo, sujeito e complemento de onde se começa a decifrar o sentido (Santaella e Nöth, 1998).

No universo das imagens e sua semiótica, a fotografia é um divisor de águas, já que estabelece uma nova gramática com que seus signos e símbolos se organizam. Por exemplo, em manuais de fotografia é comum achar referências a composições já estabelecidas que organizam fatores físicos, biológicos e humanos, isto é, uma gramática da paisagem enquanto imagem, entre elas a composição panorâmica, fechada, focal, efêmera, rasteira e detalhada, entre outras.

Segundo Santaella e Nöth (1998) existem três paradigmas visuais: o pré-fotográfico, o fotográfico e o pós-fotográfico. No paradigma pré-fotográfico, as imagens são sempre representações profundamente marcadas pela técnica e seu domínio. É a época que abrange desde grandes pintores renascentistas até aos primeiros homo sapiens. No paradigma fotográfico, há uma intenção de equiparar representação e realidade, esta fotografia se colocou a serviço do espírito moderno, na modalidade de prova, sendo utilizada pelos cientistas para atestar seus procedimentos e resultados, cabe a este paradigma todas as críticas que em seu momento o positivismo lógico recebeu por parte de leitores críticos de outros paradigmas científicos, e não científicos, daí seu reconhecimento como uma arte.

Os autores chamam a atenção de como a função de prova foi totalmente perdida no momento pós-fotográfico, a possibilidade técnica da total edição ultrapassa a já reconhecida dimensão artística, esta é uma construção totalmente artificial, qualquer referência à realidade é suspeita. Cabe a esta discussão temáticas relevantes ao contexto político das primeiras décadas do

século XXI como o debate a respeito das “Fake News” e a produção de imagens ultrarrealistas pelas Inteligências Artificiais.

A Fotografia é a protagonista nessa história, a sua própria começa no ano 1839, com a sua invenção por parte de Lois Jacques Mandé Daguerre, na França. Mas, não foi com ele que começou o desejo de transformar em uma imagem física e fixa daquilo que era visto, prova disso é o estilo do realismo na pintura e no desenho, mas, foi sim um divisor de águas na relação da humanidade com as coisas, tudo o que merece a pena ser visto já foi fotografado.

Em si mesma, ela é um ponto de encontro entre a arte, a ciência e a tecnologia, que evolui conforme as necessidades visuais que a sociedade cria e consome. A história do dispositivo carrega nas suas mudanças, marcas das condições econômicas, sociais, culturais e técnicas que desenvolveram os aparelhos. Mesmo assim, o dispositivo tem participado da construção desse vir a ser pelo viés da criação de imagens, potenciado pela aceleração dos fluxos comunicacionais da sociedade atual (Ward, 2018).

Sontag (2016) afirma que a sociedade só foi moderna em profundidade quando passou a consumir e produzir imagens. A sociedade capitalista precisou dessa cultura baseada em imagens com códigos vindos da ideologia da classe dominante, por ela servir como entretenimento e promover o impulso de consumo, também, como anestesia para as dores de classe, raça e sexo.

O sucesso da fotografia como instrumento do poder, e em decorrência, de construtor de paisagens, é sua aparente capacidade de apresentar o real de forma objetiva, ocultando por trás dos objetos sua composição artificial. Unicamente certos elementos são capturados pela imagem, a câmera é de fato uma máquina objetiva e imparcial, mas o obturador se abre num momento específico, pela seleção de um agente político, o fotógrafo. A posição, a luz, o ângulo, não são medidas objetivas, são ferramentas de uma composição artística, carregada de um sentido estético que se fixa na imagem produzida, um valor agregado que não pode ser esquecido.

Segundo Sontag (2006), a popularização da fotografia e dos aparelhos fotográficos transformou a câmera em uma prótese visual que substitui a experiência da observação direta, dessa forma as fotografias e seus enquadramentos estabeleceram uma gramática e uma ética da visão. Uma forma de organizar o que é visto, de forma tal que seja resultado de um sistema de valorações

sobre a realidade que terminam por definir a imagem, desta forma, pode se afirmar que o mimetismo das fotos com a realidade é uma ilusão.

Como forma de conhecimento ela atomiza e controla, negando a continuidade e as inter-relações além do enquadramento. Dentro dos seus limites, apenas se pode arranhar a superfície e a aparência, portanto, mais do que conhecimento de fato, se obtém inesgotáveis declarações fruto da especulação e fantasia, mesmo que apele a elementos reais. Assim, se orienta ao pensamento em um movimento contrário à compreensão, entenda-se a compreensão como não aceitar a forma e a aparência como verdade, mas conhecer o mundo pela fotografia é apenas isso, as sombras projetadas no interior da caverna de Platão do século XXI (Sontag, 2018).

Ward (2018) entende essa natureza contraditória dos usos da fotografia expressos na brecha entre a fotografia artística e a fotografia documental, que fazem com que a fronteira entre real-documental e ficcional-artístico seja um campo dinâmico, permeável e, em consequência, uma área de tensões políticas. Por sua vez, o autor lembra que este processo está imbricado historicamente, e que essa relação entre real e ficção é fortemente treloucado no chamado pós-modernismo, o que ele chama de transmutação imagética. Ela é mais abrangente que a fotografia mesma, incluindo a pintura, a escultura, o desenho.

Em primeiro momento, o espírito moderno se apoiou na fotografia para validar seus pressupostos, ao final, uma imagem vale mais que mil palavras, e uma foto pode ser uma prova, material incriminatório irrefutável, um instrumento de vigilância, um reflexo fidedigno da realidade em um momento dado, isto é, tudo que a ciência moderna positivista defendia e precisava, numa ferramenta só. Ela permite uma aproximação reducionista da realidade, mas que é considerada realismo.

Na perspectiva de Roullié (2009), o que aconteceu entre a fotografia e o positivismo é uma consequência da configuração de um regime de verdade que atendia a alvos onde o autor não tem ingerência, limitando-se a ser testemunha. O regime pós-moderno de verdade só é possível porque a fotografia digital não tem nenhum dos limites das técnicas pretéritas, ela é flexível, dinâmica, sem restrição a um lugar só. Um regime de verdade ficcional, que cuida das encenações, que se permite retoques, o mundo do totalmente editável.

O impacto das imagens na sociedade é profundo desde sempre, desde a renascença antropocêntrica até a época da quarta revolução industrial, comandada pelas tecnologias da informação e da comunicação, dando lugar às redes sociais, onde as imagens, especialmente as fotografias, estão além do binarismo real-ficção, precisando de outros enfoques analíticos.

3.2.4 Fotografia e Paisagem

A história da Fotografia está intrinsecamente entrelaçada com o Espaço Geográfico, sendo esse vínculo estabelecido, por exemplo, no contexto do ambiente urbano e na exploração da morfologia das cidades e suas paisagens. No seu primórdio, a Fotografia se dedicou apaixonadamente à revelação e exploração das complexidades urbanas, fortalecendo quase que definitivamente as identidades paisagísticas de múltiplas cidades pelo mundo, principalmente as europeias.

A Fotografia chegou para apropriar-se do legado cultural e pictórico do cartão postal, uma manifestação visual que capturou de maneira singular a identidade visual das cidades, sendo estas o primeiro sujeito da fotografia, mesmo antes do que os próprios seres humanos. Estes cartões postais não apenas se tornaram registros icônicos das paisagens urbanas, mas também desempenharam um papel crucial na disseminação da estética e da cultura de diferentes localidades, potenciado pela recente fotografia que levava o detalhe ao nível que a pintura realista só podia sonhar (Buitoni, 2013, p. 111).

Em um curto período, a Fotografia revoluciona tanto a produção quanto o consumo de imagens, alterando permanentemente as representações do mundo. Seu papel como mediadora tem impacto abrangente em todos os aspectos da vida social. Essa tendência se consolida na chamada quarta revolução industrial, na qual a produção de imagens atinge padrões anteriormente inimagináveis, com a Fotografia ocupando uma parcela significativa desse corpo imagético. Diante desse cenário, torna-se essencial uma perspectiva geográfica que compreenda as consequências dessa intrusão técnica, tecnológica e artística na produção do espaço.

O enquadramento como um formato chega a se confundir com a própria percepção, às vezes o único que temos como recurso para pensar sobre o espaço geográfico, são uma série de enquadramentos que guiam nossa percepção, e em consequência nossas ações no mundo. A Geografia tem dedicado parte de seus esforços a analisar o uso da Fotografia como instrumento

para a reprodução social e cultural, de forma que transforma as fotos do lugar em uma representação controlada, uma imposição dos modos de ver e experimentar dominantes, e dessa forma manter a hegemonia sobre um espaço.

De acordo com Barthes (1984), citado por Tyner, Kimsroy e Sirk (2015), a fotografia pode ser vista de duas maneiras distintas: "studium", que envolve uma percepção superficial e comum, e "punctum", que representa um olhar mais atento e comprometido com os detalhes, contradições e narrativas presentes na imagem. Essas abordagens permitem a exploração da construção de uma Geografia do imaginário, uma virtualidade do espaço, que pode ser ancorada em sua materialidade ou influenciar o mundo material por meio do potencial criativo das ideias, como ressalta Buitoni quando explica:

Interessa-nos aqui a distinção entre o espaço fotográfico – recorte espacial processado pela fotografia –, que inclui a natureza do espaço, como está organizado pelo olhar do fotógrafo; e o espaço geográfico, que compreende o espaço físico representado pela fotografia: locais retratados, oposições cidade e campo, espaço interno e externo. Os atributos da paisagem estão contidos no espaço geográfico. Enquanto o espaço fotográfico corresponde ao plano da expressão, o espaço geográfico corresponde ao plano do conteúdo... considerarmos a paisagem como pertencente tanto ao plano da expressão quanto ao plano de conteúdo. Os elementos físicos do espaço – plano do conteúdo – são continuamente modificados pela ação humana, fator que já envolve o plano da expressão. Porém, o plano da expressão manifesta-se principalmente pela ação do fotógrafo e pela edição praticada pelos editores de imagem, dentro do contexto da proposta editorial daquele veículo midiático (Buitoni, 2013, p. 116).

Uma vez evidenciado o impacto da Fotografia na realidade socioespacial, fica aberta a possibilidade à Geografia de questioná-la a partir de suas categorias de pesquisa primordiais, entre elas a Paisagem. Essa é uma linha de Pesquisa já consolidada como atesta o crescimento vertiginoso dos métodos de pesquisa visual, na tentativa de acompanhar a massiva presença de formas visuais de comunicação, assim como da capacidade tecnológica de produção de imagens para construir informações sobre fenômenos sociais. Nesse contexto, os enfoques de pesquisa visual têm se revelado necessários e altamente produtivos para lidar com novas realidades. Esses métodos oferecem vantagens logísticas e teóricas, além de acompanharem e até mesmo criarem subcampos disciplinares focados nas imagens (Knoblauch, et al., 2019).

Dentre os métodos disponíveis, aqueles que se encaixam na abordagem qualitativa despertam interesse estratégico, especialmente quando se pretende explorar as potencialidades do sentido e do significado dentro das Paisagens captadas em fotografias. A busca pelo entendimento da estrutura simbólica específica da imagem inclui a análise temática, a construção do objeto fotografado, o contexto da ação, entre outros aspectos. (Knoblauch, et al., 2019).

A análise visual das Paisagens continua pela seleção dos elementos-chave, assim como dos complementares, que descrevem as qualidades da paisagem, incluindo imagem, forma, distribuição do espaço, luz e sequência. Esses elementos são tanto relativos à própria imagem quanto ao observador, considerando fatores como distância e posição. Dessa forma, o estudo visual da paisagem reconhece que a percepção da imagem e a reação do observador à sua própria percepção influenciam suas ações e intervenções no ambiente (Jacobs, 1975).

Por sua vez, Gomes (2013) explica que na medida em que tudo pode ser entregue como uma imagem, nossa atenção é permanentemente demandada, há muita concorrência por nossa atenção. A Geografia aborda esta questão em sua dimensão espacial, como a trama locacional faz de um fenômeno visível ou não. A base não é a referência física ou ótica, mesmo sendo ela importante, mas o que realmente importa é a percepção e a atenção diferenciada, essa é a verdadeira pergunta geográfica: como o espaço e sua organização participam da configuração da visibilidade do fenômeno? Tal pergunta é potenciada pela interação permanente com imagens que caracterizam o tipo de sociabilidade mediada pelas redes sociais, a simultaneidade e o movimento.

Ver alguma coisa implica determinar seu lugar no todo, ter um posicionamento frente ao jogo de posições relativa dos objetos, de onde cobram relevância o tamanho, a proximidade e a escala. Um tecido de relações complexas onde o observador acessa o espaço de uma forma diferenciada dependendo de sua situação geográfica. Daí a complexidade da Paisagem, pois quando se olha a Paisagem se escolhe uma posição e dali se determina a forma como a espacialidade configura a visibilidade. Dessa forma, dirige a atenção e estimula práticas espaciais, também se estabelecem centralidades, limites e periferias. (Gomes,2013)

Por conseguinte, questionar a espacialidade permite, então, usar categorias da percepção como elementos que estruturam a visibilidade, entre elas o **ponto de vista**, a **composição** e a **exposição**, que produzem formas de olhar segundo o regime de visibilidade, isto é, o cotidiano

onde acontece a vida em geral, e o extraordinário, o qual capta a atenção associando-se um evento particular

Deste modo, pode-se afirmar que o estudo da relação entre a Fotografia e a Paisagem na perspectiva geográfica, e sua relevância para mediar o ensino, se sustenta em três considerações: (1) No seu impacto no universo socioespacial, que acontece graças às características que tem a Fotografia como imagem, especialmente como imagem do espaço e das cidades, transformando-se em uma ferramenta semiótica do espaço fotografado, não apenas registrando a realidade, mas também a comunica por meio de símbolos e signos visuais, assim, desempenha um papel crucial na formação e na percepção da espacialidade urbana, moldando a maneira como entendemos e interagimos com o ambiente construído. (2) No arcabouço metodológico com o qual pode ser pesquisado, fazendo uso de técnicas de análise visual e categorias que permitam entender a espacialidade, procedimentos analíticos pelos quais o olhar geográfico observa e analisa, gera descobertas e aprendizados. (3) Seus aportes à formação integral do sujeito, exposto a tempos de intensa produção de imagens. Olhar é algo que também pode ser aprendido, Hollman e Lois (2015) defendem a ideia de que toda fotografia é uma mirada, um recorte que necessita imaginação para preencher o mundo de significado, ensinar a olhar diferente é também construir novas paisagens, e novos espaços, até gerar mudanças na realidade socioespacial.

Com os pilares teóricos desta pesquisa estabelecidos, é hora de desenvolver essas ideias na sala de aula, defendendo as premissas construídas até aqui. Ensinar Geografia é fundamental, assim como questionar as paisagens e aprender a olhar de formas diferentes, utilizando a fotografia como objeto de análise e expressão. A sala de aula deve ser protagonista desse processo, com o professor pesquisador refletindo continuamente para transformar as possibilidades teóricas em aprendizados concretos. A prática pedagógica, fundamentada teoricamente tem o potencial de gerar um impacto significativo no entendimento e na interação dos alunos com o espaço geográfico, especialmente em uma era de intensa geração e consumo de imagens.

CAPÍTULO 3

4. PROJETO FOTO(GEO)GRÁFICO

O presente texto descreve um momento chave da pesquisa intitulada Projeto Foto(Geo)Gráfico, focalizando as etapas e os resultados de uma pesquisa participante na área da educação, mais especificamente no ensino de Geografia. Este trabalho foi executado em uma escola de ensino fundamental situada em Goiânia, envolvendo alunos do sexto ano.

Se consideramos a Pesquisa Participante como uma metodologia de pesquisa qualitativa, caracterizada pela constante interação dos sujeitos pesquisados ao longo do processo de pesquisa, visando a produção de conhecimento, o fortalecimento da voz desses sujeitos e o reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento do estudo, identificamos várias etapas fundamentais.

A primeira etapa consiste na imersão do pesquisador no campo de estudo. Nesse estágio inicial, é crucial que o pesquisador demonstre sensibilidade e capacidade de análise minuciosa. A imersão possibilita uma observação direta e detalhada do ambiente e dos participantes envolvidos, proporcionando uma compreensão mais abrangente e concreta do contexto em questão. Este processo é fundamental para formular hipóteses sobre os aspectos cotidianos dos participantes, bem como para abordar questões pertinentes à realidade estudada. Compreender a realidade percebida pelos sujeitos é essencial para investigar fenômenos sociais específicos. Durante esta fase, o pesquisador deve estar atento às nuances e dinâmicas do cotidiano dos participantes, buscando captar suas percepções e interpretações da própria realidade.

Inicialmente, foram observadas as aulas de Geografia, registrando-se detalhadamente todas as atividades, interações e dinâmicas em um diário de campo ao longo de um mês. Este diário serviu como ferramenta essencial para captar as características do ambiente educacional, as práticas pedagógicas do docente e as reações e participações dos alunos. Cada observação foi documentada e anexada, destacando pontos relevantes que poderiam influenciar o planejamento das atividades subsequentes.

A segunda etapa envolve a definição coletiva do tema e dos objetivos da pesquisa. Este estágio é marcado pela participação ativa dos sujeitos estudados na tomada de decisões, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e consideradas na concepção do projeto. O objetivo é assegurar que

a pesquisa seja relevante e significativa para os participantes, abordando questões que lhes são pertinentes. A definição coletiva do tema promove um engajamento mais profundo dos sujeitos, que passam a se sentir parte integrante do processo de investigação.

Dessa forma, foi realizado um planejamento conjunto com a docente responsável pelas aulas de Geografia. Essa etapa foi crucial para garantir que a intervenção proposta estivesse alinhada com o currículo e com as necessidades dos alunos. A docente contribuiu com suas percepções e conhecimentos sobre a turma, fornecendo orientações valiosas que foram incorporadas ao planejamento. Com base nas observações realizadas e nos objetivos da pesquisa, foi proposta a elaboração de um percurso didático. Esse percurso foi projetado para atender tanto às necessidades identificadas nas observações quanto aos objetivos da pesquisa. O planejamento detalhou cada etapa da intervenção, incluindo os recursos a serem utilizados, os instrumentos a serem aplicados, assim como as formas de avaliação do progresso dos alunos.

O processo continua com a intervenção, quando são realizadas as atividades, e deste modo, se dá a produção de dados. A produção de dados deve ser um processo colaborativo, no qual os participantes não são meros objetos de estudo, mas co-pesquisadores que contribuem com suas experiências e conhecimentos. Este engajamento ativo é essencial para construir um entendimento mais profundo e autêntico da realidade investigada.

A intervenção em sala de aula foi conduzida ao longo de dois meses, com a participação direta da pesquisadora em colaboração com a docente responsável pela turma e o grupo de alunos das duas turmas do sexto ano. Foram utilizados diversos recursos visuais e tecnológicos, como mapas, fotos e softwares de georreferenciamento, para tornar o aprendizado mais concreto e visualmente estimulante.

A etapa seguinte foi dedicada à interpretação dos dados produzidos. Nessa fase, o objetivo é compreender os significados e as perspectivas dos participantes, construindo uma análise crítica da realidade estudada. Esta etapa envolve a organização de todas as informações obtidas durante a observação, o planejamento e a intervenção. Os dados foram analisados com o objetivo de identificar padrões, avaliar a eficácia das atividades propostas e compreender o impacto da intervenção no aprendizado dos alunos.

Por último, a etapa final envolveu o retorno das análises e resultados aos sujeitos participantes. Manter a coerência com o enfoque participativo implica retornar ao campo com as conclusões da pesquisa, para que os participantes possam validar e aproveitar os resultados obtidos. Esse retorno é essencial para fechar o ciclo de participação e garantir que os sujeitos percebam o impacto de suas contribuições na pesquisa. É uma forma de reconhecer e valorizar a participação ativa dos sujeitos, além de fornecer um feedback construtivo que pode beneficiar a comunidade estudada.

Em resumo, a Pesquisa Participante, por meio de suas etapas fundamentais, possibilita uma investigação profunda e colaborativa, na qual os sujeitos não são apenas objetos de estudo, mas co-pesquisadores que contribuem ativamente para a construção do conhecimento. A imersão no campo, a definição coletiva do tema, a coleta e interpretação dos dados e o retorno dos resultados são fases cruciais para garantir a validade e a relevância da pesquisa. Este método promove uma compreensão mais rica e detalhada da realidade estudada, além de estimular a participação ativa e o empoderamento dos sujeitos envolvidos.

4.1 Etapa 1: Exploração. Instrumento: Diário de Campo

Para abordar a primeira etapa, foi apresentada à reitoria e à coordenadora da instituição a proposta que seria desenvolvida, para que tivessem conhecimento e autorizassem a pesquisa, conforme indicações do comitê de ética. Após essa etapa inicial, a proposta foi apresentada à professora de Geografia do sexto ano, que é a única professora da disciplina para todas as turmas desta série. Assim, todas as instâncias institucionais ficaram cientes da pesquisa, que foi aceita.

Conforme a estrutura de uma pesquisa participante, o primeiro objetivo foi cumprido com as observações realizadas: conhecer o contexto educativo de uma escola pública no Brasil e interagir com os sujeitos para identificar seus interesses, preocupações e percepções. Com base nessas interações, começou a ser planejado o percurso didático.

O trabalho na instituição teve início em 5 de maio de 2023, com a observação da turma 6ºB. Nessa ocasião, fui apresentada pela professora e expliquei o motivo da minha presença na sala. O mesmo procedimento foi repetido com as demais turmas, totalizando duas turmas observadas. Foram registradas 19 observações de aula da disciplina de Geografia, todas no período vespertino. As turmas, compostas por estudantes de 11 a 12 anos e com 25 a 26 alunos por sala, tinham dois

encontros semanais da disciplina, com duração média de duas horas cada. Constatou-se a presença de dois estudantes com necessidades educativas especiais, para os quais a professora sugeriu um trabalho diferenciado, focado no ritmo das suas aprendizagens. As observações foram finalizadas em 26 de maio de 2023, devido ao início das provas bimestrais e das férias escolares. As atividades foram retomadas no mês de agosto.

Com base nas observações realizadas e registradas no diário de campo, foi possível fazer algumas generalizações sobre as turmas do sexto ano.

- A maioria dos estudantes demonstra interesse quando as atividades estão relacionadas à expressão de ideias e ao conteúdo por meio de desenhos.
- Eles gostam de imagens e de trabalhar com elas. Um exemplo disso ocorreu quando a professora apresentou mapas na TV e no Datashow. Os alunos participaram ativamente, fazendo perguntas e respondendo aos questionamentos da professora sobre o que estava representado nas imagens. Essa interação mostra-se positiva e estimulante para eles.
- Observou-se que o desenvolvimento do conteúdo é amplamente mediado pelo livro didático. Embora tenha havido uma atividade não contemplada no livro e que foi ideia da professora — a Cidade Sustentável ou ecologicamente sustentável —, é evidente que o livro didático exerce grande influência sobre o que é trabalhado na sala de aula na disciplina de Geografia, assim como as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), citadas diretamente nos planejamentos de aula.

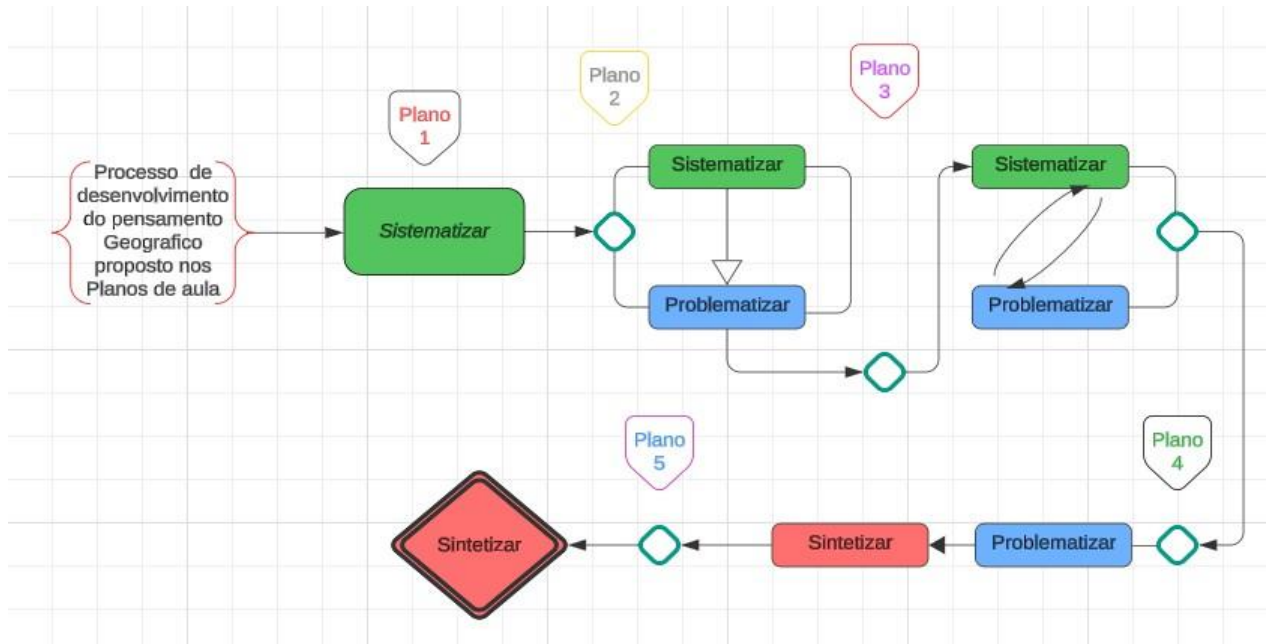
Em relação à infraestrutura e aos equipamentos das salas de aula, é importante destacar que, mesmo sem acesso à internet, a presença de uma TV ou Datashow nas salas é de grande utilidade. Esses equipamentos estão em pleno funcionamento. No entanto, as salas de aula costumam reter muito calor, o que causa desconforto e dificulta um ambiente propício para o aprendizado. Era comum os estudantes precisarem interromper a aula para pedir autorização e encher suas garrafas de água. Apesar de todas as salas contarem com ar-condicionado, infelizmente, nenhuma delas está em funcionamento, e os ventiladores não são suficientes para refrescar o ambiente.

4.2 Etapa 2: Planejamento e Intervenção em sala de aula

Os critérios de planejamento, execução e avaliação estão fundamentados na teoria histórico-cultural e na proposta de Cavalcanti (2019) de problematizar, sistematizar e sintetizar. Vale lembrar

que essa estrutura não é fixa; em várias ocasiões, as etapas de problematização e sistematização resultaram em múltiplos ciclos antes de se chegar a uma síntese.

Esquema n^o2: Processo de desenvolvimento do Pensamento Geográfico proposto no percurso didático



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O resultado da intervenção constitui o material de análise que será desenvolvido no subitem 4.3. Vale assinalar que, embora os planos se apresentem de forma linear, sugeriram uma trajetória dedutiva. Com cada plano desenvolvido, foram sendo adicionados, aprimorados ou deletados elementos.

O trabalho do professor pesquisador é reflexivo em todos os momentos, e essa atitude equivale a desenvolver a capacidade de produzir mudanças pertinentes conforme a situação problemática impõe outros desafios para sua efetiva compreensão.

Intervenção.

A intervenção em sala de aula foi realizada ao longo de dois meses, durante os quais foram desenvolvidas as atividades propostas no percurso didático com as duas turmas. A cada plano de

aula executado, os resultados das atividades anteriores eram somados, exigindo uma reavaliação contínua das atividades futuras.

Todas as atividades foram registradas, totalizando 467 fotos tiradas pela autora das atividades feitas pelos alunos, consignadas nos apêndices, o que inclui os planos de aula desenvolvidos pelos alunos, assim como questionários e as perguntas realizadas à professora da sala.

4.3 Etapa 3: Sistematização e Análise

A partir daqui a atenção será direcionada para a sistematização e análise das atividades desenvolvidas ao longo desta jornada de pesquisa. Esse momento representa um estágio crucial no ciclo da pesquisa participante, no qual se debruça sobre as experiências acumuladas, reflete-se sobre os resultados obtidos até o momento e considera-se as implicações dessas descobertas para o futuro da pesquisa. É nessa fase que se torna possível identificar tendências emergentes, avaliar o impacto das atividades no desenvolvimento dos participantes e, o mais importante, aprender com as experiências vivenciadas. Portanto, a sistematização não se limita a uma mera compilação de informações, mas sim a um processo reflexivo e crítico que enriquece o entendimento de todos os envolvidos.

A seguir, será apresentada a análise do produto da intervenção na sala de aula, visando atingir o objetivo de pesquisa, que é compreender, a partir da Teoria Histórico-Cultural, o processo de formação do conceito científico de Paisagem Urbana por meio da apreciação, análise e produção de material fotográfico, visando ao desenvolvimento do Pensamento Geográfico no Ensino Fundamental. A análise da proposta didática para o ensino de Geografia, desenvolvida no marco desta pesquisa, acontece pelo viés do uso de categorias formadas no interior da linha de pensamento da Teoria Histórico-Cultural.

A primeira dessas categorias é: sujeitos. Que tipo de sujeitos interagem no processo de ensino e aprendizagem? Pretende-se entender o tipo de sujeito e, com ele, realizar uma leitura do contexto histórico-cultural e socioespacial onde está situada a pesquisa. Este entendimento é fundamental, pois permite situar o processo educativo dentro de uma realidade concreta,

identificando as características específicas dos alunos e como estas influenciam sua aprendizagem e sua interação com o conteúdo geográfico.

A segunda categoria é: mediação. Este trabalho investiga a fotografia como mediação e ferramenta para potencializar o ensino, com isso, impactar positivamente a aprendizagem em Geografia. A fotografia é explorada não apenas como um recurso, mas como um meio para fomentar uma compreensão mais profunda e crítica do espaço urbano. Através da fotografia, os alunos são incentivados a observar, registrar e analisar os elementos da paisagem urbana, desenvolvendo habilidades que são essenciais para o Pensamento Geográfico.

Continua-se com a categoria de Pensamento Geográfico. Esta permite entender o processo de formação de ferramentas cognitivas que, pelo viés da linguagem, dão um significado diferente à realidade dos próprios alunos, um entendimento que questiona a espacialidade dos fenômenos. Essa categoria analisa como os estudantes desenvolvem uma compreensão mais profunda dos conceitos geográficos e como isso se reflete em suas percepções e interações com o espaço urbano. O desenvolvimento do Pensamento Geográfico é crucial, pois permite aos alunos não apenas compreender a Geografia de maneira teórica, mas também a capacidade de usar esse conhecimento em sua vida cotidiana, tornando-se cidadãos mais críticos e conscientes.

Por último, considerou-se a categoria “Participação”. Categoria que nesta pesquisa é utilizada para refletir sobre os resultados, mas problematizados desde o enfoque investigativo, isto é, a pesquisa participante, e deste modo entender de que forma o percurso metodológico foi ou não pertinente para gerar análises, ou se, ao contrário, houve desvios entre a prática realizada e os princípios investigativos propostos. Caso tais desvios existam, é crucial avaliar se comprometeram a validade da pesquisa.

A sistematização das atividades e a análise da proposta didática são etapas fundamentais para o sucesso desta pesquisa. Elas não apenas ajudam a consolidar o conhecimento adquirido, mas também promovem um entendimento crítico e reflexivo que beneficia todos os participantes do processo educativo. A utilização das categorias: sujeitos, mediação, Pensamento Geográfico e participação, oferecem um caminho robusto e eficaz para realizar aportes ao ensino de Geografia no Ensino Fundamental.

4.3.1 Sujeito

Sujeito é uma categoria fundamental pois é ponto central no ensino, eixo fundamental na teoria de Vygotsky e foco do enfoque de pesquisa participante. Nesse entendimento, compreender o outro na nossa frente é obrigatório quando se tenta construir conhecimento no campo de pesquisa em educação e ensino de Geografia.

Infelizmente, Vygotsky escreve numa época com pouco interesse pelo sujeito, mesmo assim, suas contribuições são grandes afrontas a este silêncio no mundo acadêmico em geral, e da psicologia de forma particular. Mesmo não sendo um foco de desdobramento direto do próprio Vygotsky, seu projeto teórico funciona necessariamente respondendo à pergunta pelo sujeito, de quem estamos falando? Como construir conhecimento sobre esse sujeito e como esse sujeito constroi conhecimento próprio?

A Teoria Histórico-Cultural rejeita uma compreensão estritamente biológica do ser humano, que aborda o sujeito com base em ferramentas analíticas da fisiologia. No cerne dessa teoria, o ser humano é concebido como um sujeito social, ativo e inserido em seu contexto. De acordo com essa perspectiva, o desenvolvimento dos indivíduos é influenciado por quatro planos que, em interação, moldam o funcionamento psicológico humano: o Filogenético, relacionado à história da espécie; o Ontogenético, que abrange o ciclo de vida do indivíduo; o Sócio-genético, que se refere ao contexto Sócio-histórico; e o Micro-genético, que diz respeito ao percurso individual. Para Vygotsky, o fator biológico serve como base, sendo responsável pelas condições filogenéticas e ontogenéticas do indivíduo, mas a constituição do sujeito ocorre no campo da intersubjetividade, um espaço simbólico de intercâmbio com os outros (Alencar & Francischini, 2018).

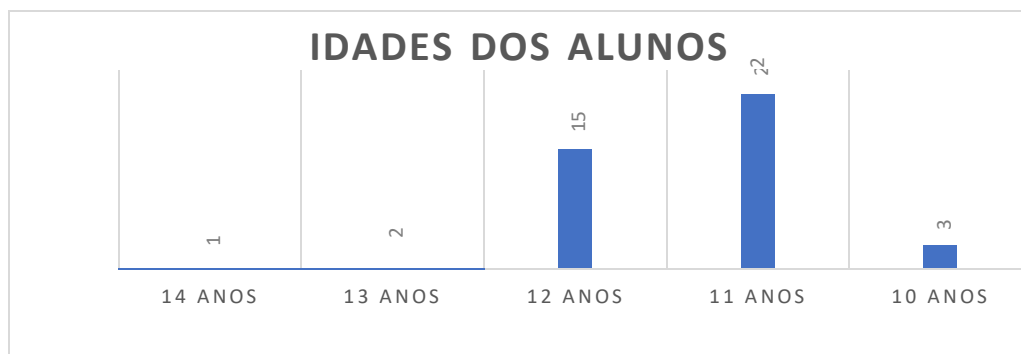
Reconhecer a importância dos elementos sociais na formação da psique humana é essencial, mas insuficiente para uma compreensão revolucionária do sujeito. A Teoria Histórico-Cultural avança ao identificar a linguagem como o elemento central desse processo. Através da linguagem, os indivíduos não só se comunicam e compartilham experiências, mas também constroem conhecimento de forma colaborativa, acessando e integrando o vasto legado histórico-cultural acumulado ao longo do tempo.

A linguagem é sempre um interdiscurso, sempre se relaciona com outros, sua função social de comunicar aos sujeitos por meio de sua capacidade generalizante que permite o entendimento, mas vai além de um simples meio de comunicação, ela molda o pensamento, permitindo que o indivíduo interiorize e aproprie-se de conceitos e saberes de outras épocas e culturas, transformando um indivíduo em um sujeito mudando decisivamente os rumos do desenvolvimento (Vygotsky, 1986).

A linguagem é a expressão viva da relação dialética entre os quatro horizontes que formam o sujeito: Filogenético, Ontogenético, Sócio-genético e Microgenético. É na síntese entre o natural e o cultural que um ser da espécie humana se torna uma entidade única. Embora o código genético forneça as estruturas biológicas necessárias para desenvolver a linguagem, é apenas através do contato com a cultura que essas características biológicas se desenvolvem, transformando o indivíduo em sujeito e dotando sua subjetividade de características únicas, assim, só chegamos a ser nós mesmos por meio da interação com os outros.

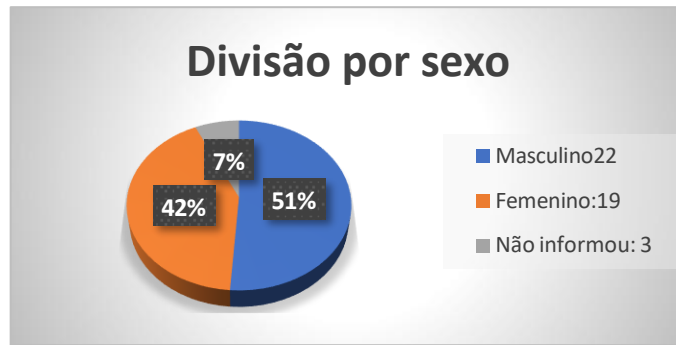
4.3.1.1 Perfil dos alunos

Tabela n° 1: Idades dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Tabela n° 2: Divisão por sexo dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Imagem n° 5: Nuvem de palavras: Bairro onde moram os alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Tabela n° 3: Cidades onde nasceram os alunos

Cidade	Estado	Número de Alunos
Barão de Grajaú	Maranhão	1
Goiânia	Goiás	22
Açailândia	Maranhão	1
Imperatriz	Maranhão	2
Senador Canedo	Goiás	1
Manaus	Amazonas	2
Araguaína	Tocantins	1
Baião	Pará	1
Rio Branco	Acre	1
Rondon do Pará	Pará	1
Campinas	São Paulo	1
Parauapebas	Pará	1
Augustinópolis	Tocantins	1

Tocantins, Maranhão=3, Pará, Acre e Pernambuco, foram respostas de alguns alunos que não especificaram a Cidade, mas o Estado de onde eles são.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Tabela nº 4: O que você gosta de fotografar?

Objetos	Número de Alunos
Paisagem	18
Animais	4
Não tenho câmera	5
Minha família	4
Tudo	1
Natureza	7
A cidade e seus bairros	2
Comida	5
Lugares	2
Selfies	9
Coisas aleatórias na rua	1

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Tabela nº 5: Você acha que as fotos são importantes nas nossas vidas? Por quê?

Guarda lembranças	15
Registro da vida	11
Não são importantes	5
Nos aproxima de lugares distantes	3
Não sei	-
Para ser analisadas	-
Mostram acontecimentos	5
Procurar coisas perdidas	-

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Tabela nº 6: Qual é o seu lugar favorito da cidade? Por quê?

Lugares	Número de Alunos
A praça	4
Shopping	6
Parque Mutirama	4
Gosto de tudo	2
O clube da Saneago	2
Parque Goiânia 2	3
Parques	2
Restaurantes	1
Cinema	3
A 44	2
Teatro	1
Minha casa	3
A escola	2
Zoológico	2
Igreja	1
Meu bairro	1
Biblioteca	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Tabela nº 7: Qual é o lugar que você menos gosta em Goiânia? Por quê?

Lugares	Número de Alunos
Terminal de ônibus	3
Cinema	1
Feira	4
Trânsito	1
Restaurante	1
Setor Novo Mundo	1
A escola	3
Parque Mutirama	1
Supermercado	1
Hospital	2
O centro	1
As praças	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Tabela n° 8: Você tem alguma rede social? Quais você costuma usar?

Rede Social	Número de Alunos
Instagram	19
TikTok	16
YouTube	4
WhatsApp (whp)	13
Nenhuma	3
Discord	1
Kwai	3
Facebook	3

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Tabela n° 9: Conhece alguma outra cidade diferente de Goiânia? Qual ou quais?

Cidade	Estado	Número de Alunos
Pirinópolis	Goiás	2
São Paulo	São Paulo	5
Brasília	Distrito Federal	6
Palmas	Tocantins	1
Cristianópolis	Goiás	1
Bom Jesus	Goiás	1
Inhumas	Goiás	1
Ipameri	Goiás	1
Anápolis	Goiás	5
Ibotirama	Bahia	1
Rio das Ostras	Rio de Janeiro	1
Trindade	Goiás	4
Tocantins	Tocantins	1
Rondonia de Para	Para	1
Manaus	Amazonas	1
Caldas Novas	Goiás	1
Goiás Velho	Goiás	1
Camapuã	Mato Grosso do Sul	1
Aparecida	São Paulo	2
Caruaru	Pernambuco	1
Pernambuco	Pernambuco	1
Parauapebas	Para	1
Linópolis	Minas Gerais	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Tabela n° 10: Que cidade ou cidades você gostaria de conhecer? Por quê?

Lugares por Visitar	Número de Alunos
Rio de Janeiro	11
Natal	2
Florianópolis	2
Porto Alegre	1
Colômbia	1
México	1
Londres	1
São Paulo	10
Não sei (n/s)	4
Piauí	1
Conhecer melhor Goiânia	1
Maranhão	2
New York	1
EUA	4
Belo Horizonte	1
Caldas Novas	1
Inglaterra	1
Curitiba	1
Rio das Ostras	1
Mundo Novo	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Tabela nº 11: O que você gostaria de aprender sobre fotografia? Por quê?

Interesses	Número de Alunos
Conceitos de fotografia	2
Edição	1
Sobre imagens	1
Não muito	3
Nada em específico	7
Técnica para tirar boas fotos	10
Configurar a câmera	1
Tudo, não tenho noção	1
Enquadramento	1
Ângulo	2
Tirar fotos de paisagens	1
Para aprender geografia	1
Fazer fotos profissionais	1
Fotos de cidades	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Tabela nº 12: O que você tem aprendido em suas aulas de geografia?

Aprendizado	Número de Alunos
Ciclo da água	7
Classes sociais	1
Relação sociedade-natureza	11
Transformação da paisagem	11
Clima	4
Meio rural	2
Sobre o espaço geográfico	2
Elementos da natureza	4
Meio ambiente	4
Desmatamento	1
Cidades	2
Urbanização e indústria	1
Recursos naturais	4
Poluição	1
Bacias hidrográficas	1
Agricultura	1
População	1
Não sei (n/s)	1
Muito	4
Fontes de energia	1
Problemas ambientais	1
Importância da Amazônia	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Tabela nº 13: O que é o que você mais gosta das aulas de geografia, por quê?

Elementos Positivos	Número de Alunos
Explicação da professora	17
Dinâmica da aula	1
São aulas muito interessantes	3
O alto-falante da professora	1
Saber sobre os países	1
Não gosto muito	2
Ler	1
Viajar mentalmente com os mapas	1
Não sei	5
Aprender sobre paisagem	4
Temas específicos	1
Aprender sobre natureza	1
Tudo	2
Sua importância	1
Poder falar	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Tabela nº 14: O que é o que você menos gosta das aulas de geografia, por quê?

Elementos com Maior Rejeição	Número de Alunos
Escrever muito	8
Gosto de tudo	3
Tarefas de casa	6
Não gosto	8
Não sei (n/s)	8
O barulho	2
Temáticas específicas	2
Alunos chatos	5
Livro didático	1
Apresentar	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Tabela nº 15: Questões sobre fotografia

	Não concordo	Concordo um pouco	Mais ou menos	Concordo
Acredito mais numa notícia quando ela é acompanhada de uma fotografia	1	7	12	23
Uma foto é prova inquestionável de um acontecimento ou evento	9	7	19	8
Uma imagem vale mais que mil palavras	10	4	14	15
Pesquisando no Instagram posso saberá respeito de qualquer lugar que eu quiser	13	11	13	7
As paisagens lindas merecem ser fotografadas	1	1	2	39
Atualmente, todos os lugares já foram fotografados	10	7	18	8

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

4.3.1.2 Análise

Neste ponto, propõe-se gerar inferências dedutivas a partir da análise cruzada dos itens sistematizados, visando compreender o sujeito em relação aos objetivos da pesquisa. O material foi analisado coletivamente, sem distinção entre as salas. Embora a professora tenha realizado avaliações individuais com base nas atividades desenvolvidas durante a pesquisa, a análise foi feita em conjunto, como uma comunidade de pesquisa, o que se alinhou mais estreitamente ao enfoque proposto.

Contexto: A partir dos dados obtidos com o instrumento, especificamente das questões 1 e 2, pode-se afirmar que o grupo é bastante homogêneo em termos de idade e gênero. Todos os

participantes estão na faixa etária de 10 a 12 anos, com algumas exceções, sendo a maioria nascida após a primeira década deste século. Esta informação é relevante, pois nos permite compreender o universo cultural acessado por essa geração, caracterizado pela era das redes sociais, da comunicação instantânea e das fake news, entre outros fenômenos da última década. Tendo passado por uma tragédia global como a pandemia de COVID-19, esse grupo é versado no consumo e produção de conteúdos digitais, o que foi observado durante a convivência em sala de aula. Isso se revela uma ferramenta chave na hora de propor atividades, como evidenciado no Gráfico 9, mostrando que apenas três alunos indicaram não ter contas em redes sociais.

Por sua parte, a idade nos coloca em uma situação ideal por quanto existe a possibilidade de exercitar o pensamento abstrato, a capacidade de generalização, realizar a metacognição e poder construir com ajuda conceitos científicos.

As questões 3, 4, 7, 8, 10 e 11 proporcionam um mapa da familiaridade espacial dos alunos — de onde vêm —, com quais lugares estão familiarizados, onde gostariam de estar e por quais motivos. Isso oferece uma visão panorâmica inicial do espaço vivido e percebido pelos alunos, uma possível base para a construção de conhecimento sobre realidades e problemáticas urbanas.

O conjunto de perguntas mencionadas ajudou a consolidar a escolha da Região da 44 como ponto central desta pesquisa. Além disso, três tendências principais foram observadas: a primeira é o volume de alunos nascidos em Goiânia e os que residem no bairro Norte Ferroviário, duas centralidades que sustentam a decisão de problematizar a realidade urbana a partir dessas coordenadas.

Outra tendência observada é a diversidade de pontos de origem dos alunos fora de Goiás, por exemplo, o caso de Manaus foi amplamente discutido em sala de aula por essa razão, testemunhas também dos fluxos migratórios do norte e nordeste para a região central do Brasil. Foi também considerada a vontade expressa dos alunos de conhecer algumas cidades por seus atrativos turísticos, principalmente São Paulo e Rio de Janeiro.

Por fim, foi notado que muitos alunos omitiram a explicação solicitada nas perguntas "por quê?". Embora poucos tenham escrito as razões por trás de suas respostas, essas justificativas revelaram tendências interessantes, como a percepção de que uma cidade é mais agradável quanto mais próxima está de equipamentos destinados a eles, como parques e shoppings. Por outro lado,

locais muito "cheios" e dedicados a atividades como o trabalho, como feiras, foram considerados menos atraentes. Também foi relevante compreender porque alguns estudantes identificaram a escola como o melhor lugar para se estar na cidade, enquanto outros discordaram totalmente, citando o barulho, o mau trato entre alunos e as tarefas escolares como principais motivos.

Motivação: A motivação é um fator intrínseco e essencial nos processos educativos. Embora seja desafiador criar motivação do zero, é ainda mais difícil alcançar aprendizados significativos e duradouros sem considerar as motivações dos alunos. Tanto na teoria crítica da pedagogia e educação quanto na psicologia da educação, a motivação desempenha um papel central e influencia todos os questionamentos envolvidos.

O instrumento utilizado possibilitou o acesso às motivações dos sujeitos, permitindo estabelecer a relevância pessoal dos principais elementos da pesquisa, como geografia, cidade, paisagem e a fotografia. Além disso, revelou uma base de conhecimentos prévios que pode servir como um caminho para a expansão das estruturas cognitivas dos alunos.

À medida que esses dois aspectos se tornam evidentes, a motivação pode conduzir a desafios apropriados ao nível de domínio dos conceitos, além de influenciar outros aspectos intrapsíquicos, como a autonomia e o controle pessoal. Finalmente, a motivação também é profundamente impactada pela relevância cultural e social percebida pelos alunos nos elementos presentes na escola.

Em detalhe, o resultado foi o seguinte.

- a Geografia: Identificada nas questões 13, 14 e 15, a Geografia foi descrita como altamente agradável. Embora tenha apresentado elementos de rejeição significativa, como a escrita longa e as tarefas de casa, a presença da professora foi um fator de grande aceitação. Os temas mais recorrentes, como paisagem, clima e ambiente, mostram-se bem alinhados e posicionam os alunos de maneira favorável para iniciar percursos didáticos relacionados a esses tópicos.
- a Cidade: com ocorrências nas questões 3,4,7,8,10 e 13, foi entendida como próxima, problemática, objeto de desejo e de rejeição. Seus lugares de moradia, o bairro da escola e a Região da 44, ocupam um papel central nas suas vidas, isso ficou claro.
- a Paisagem: com ocorrências nas questões 5,6,10,12,13, 14 e 16. Apareceram relações recorrentes com a geografia e a paisagem, aproximando a construção teórica desta pesquisa à sala de aula na

que foi feito o trabalho. Foi determinado que entre o espaço urbano e a leitura da paisagem existe já uma mediação identificada pelos alunos, e essa é a fotografia.

- a Fotografia: com ocorrências nas questões 5,6,9, 12 e 16. Mesmo que vários alunos manifestaram não ter interesse direto na fotografia, todos expressaram conexões diretas entre paisagem e fotografia, como estes estão profundamente relacionados com eles, e como ocupam um papel nas suas vidas. A fotografia foi principalmente definida como ativador de lembranças, registro da vida cotidiana e testemunha de outros tempos e lugares. Confiável e bela, é ligada à arte e à necessidade de um cidadão do mundo' digital em saber tirar fotos de boa qualidade, o que liga a fotografia à produção do sujeito, da própria identidade e da valoração dos outros.

Elementos iniciais para a configuração da ZDP: é entendida como a distância entre onde o aluno está e até onde poderia chegar com ajuda no processo de construção de conhecimento. O instrumento permitiu evidenciar noções consolidadas sobre paisagem, fotografia e cidade, porém, as conexões entre elas não são claras e as relações existentes entre as três giram em torno de questões estéticas, “do bonito” e “do legal”.

Com base nos pontos 5,6,7,8,12,13 e 16, estabeleceu-se que a potencialidade da fotografia, em relação com os conhecimentos prévios e as motivações dos alunos, está fundamentada nos seguintes aspectos: a possibilidade de questionar o estético, sua capacidade de servir como registro do processo histórico da produção do espaço, e a relação superficial, mas muito presente entre fotografia e paisagem. A partir dessa informação pode-se dizer que o ponto inicial da ZDP geral do grupo é a presença dos conceitos, e o ponto onde se almeja chegar é a construção de relações entre eles a partir de raciocínios geográficos apoiados na mediação de fotografias.

4.3.2 Processo de Desenvolvimento do Pensamento Geográfico

Ensinar Geografia vai muito além da simples transmissão de conhecimento científico; trata-se de desenvolver uma forma particular de interpretar a realidade, conhecida como Pensamento Geográfico. O professor de Geografia deve possuir não apenas um profundo entendimento dos conceitos e teorias geográficas, mas também a habilidade de orientar sua construção por parte de uma comunidade de aprendizagem de maneira eficaz (Cavalcanti, 2019).

O Pensamento Geográfico possui uma linguagem própria, intimamente ligada às perguntas que se fazem sobre o objeto de estudo. Questões como "onde?" e "por que neste lugar?" são

fundamentais para ativar os modos específicos de operar do Pensamento Geográfico. É papel essencial do professor incentivar os alunos a desenvolverem esse tipo de pensamento, que, apesar de ser aprofundado pelos geógrafos, é uma habilidade acessível e importante para todos os cidadãos. Segundo Cavalcanti (2019, p. 70), a Geografia organiza o pensamento ao estruturar elementos da realidade, permitindo que se produza um entendimento que questiona a espacialidade dos fenômenos.

A formação do Pensamento Geográfico é um processo complexo, que envolve múltiplas dimensões, incluindo conceitos científicos e cotidianos, categorias de análise e princípios epistemológicos. Esses elementos são cruciais para definir o conhecimento geográfico e para conceber a forma de pensar geograficamente. Nesse sentido, é vital explorar o papel da Geografia nas instituições de ensino, avaliando a viabilidade de desenvolver esse tipo de pensamento e seu impacto na produção e aplicação do conhecimento geográfico.

O ensino de Geografia deve ir além da memorização de dados e informações. A Geografia escolar precisa fornecer ferramentas que permitam aos alunos compreender e analisar a realidade de maneira espacial, refletindo sobre as produções sociais e históricas que influenciam a relação entre os seres humanos e o mundo. Nesse contexto, o professor atua como mediador, facilitando o desenvolvimento das funções mentais e das capacidades de pensamento dos alunos.

Existe uma ligação profunda entre o ensino de Geografia e o desenvolvimento do Pensamento Geográfico. Esta habilidade está intrinsecamente ligada aos instrumentos simbólicos do campo geográfico, o que torna crucial que o trabalho docente seja organizado para promover esse desenvolvimento (Cavalcanti, 2019, p. 140). O entendimento geográfico envolve uma compreensão profunda da espacialidade, que deve ser explorada em múltiplas dimensões. Para isso, é necessário um pensamento teórico e conceitual que seja adequado ao ensino, transformando o conhecimento geográfico em uma formação significativa para os alunos.

A aprendizagem significativa em Geografia deve tratar os conteúdos como processos e relações sociais que influenciam e determinam os fenômenos, em vez de se limitar à repetição e memorização. Isso significa estimular nos alunos uma análise geográfica dos conteúdos, partindo de perguntas fundamentais como "onde?" e "por que lá?". Dessa forma, os alunos podem desenvolver uma compreensão clara da espacialidade e relacionar os conceitos geográficos com suas próprias experiências e realidades.

O Pensamento Geográfico se manifesta quando os indivíduos formulam perguntas e respondem relacionando conceitos, categorias e princípios, compreendendo a espacialidade como algo inerente à vida dos sujeitos. A principal tarefa da escola e do professor é ajudar os alunos a pensarem criticamente, levando em consideração suas condições cognitivas, físicas e contextuais. Isso lhes permite relacionar o conhecimento adquirido com a realidade ao seu redor e contribuir para a transformação do seu contexto.

Por fim, é fundamental conectar o Pensamento Geográfico à teoria histórico-cultural de Vygotsky. O desenvolvimento do Pensamento Geográfico faz parte do desenvolvimento das funções mentais superiores, que estão em constante evolução nos alunos. Na formação de conceitos geográficos, articulam-se funções gerais como memória, análise e síntese, com operações específicas da Geografia, como comparação, descrição, escala, representação e interpretação. Essas operações são essenciais para o desenvolvimento de um Pensamento Geográfico consistente e significativo (Cavalcanti, 2019).

4.3.3 Mediação fotográfica.

No pensamento de Vygotsky, a mediação ocupa um papel central na conexão entre a linguagem e o desenvolvimento humano. Ele propõe que a constituição do sujeito não ocorre de maneira isolada, mas é profundamente moldada por um processo dialético de interação com o outro. Essa interação é mediada, em grande parte, pela linguagem, que opera em sua dimensão semiótica, ou seja, como um sistema de signos e símbolos carregados de significados. Nesse contexto, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um instrumento essencial que estrutura o pensamento e a compreensão do mundo. Vygotsky argumenta que a constituição do sujeito se dá em um ambiente de tensões e significações, onde a linguagem desempenha o papel de transformar experiências sociais em processos mentais internos (Rossetto e Brabo, 2009).

Entender a mediação que ocorre no ambiente educacional, especialmente na sala de aula, é fundamental para qualquer análise que busque compreender o desenvolvimento dos alunos. Por isso, após compreender o sujeito, é essencial entender o tipo de mediação que ocorreu na sala de aula, razão pela qual essa é a terceira categoria de análise nesta pesquisa.

Vygotsky sugere que a mediação é o processo pelo qual um elemento intermediário, como a linguagem, intervém em uma relação, alterando-a através de sua própria influência. No contexto educacional, a linguagem age como um mediador central, e é crucial para o aprendizado. Através da linguagem, os estudantes não só adquirem conhecimento, mas também internalizam valores, normas e modos de pensar que são essenciais para o seu desenvolvimento integral. A análise das interações em sala de aula, portanto, deve focar em como essa mediação ocorre, revelando as maneiras pelas quais os processos educativos são estruturados e como eles contribuem para a formação da consciência individual e coletiva (Vygotsky, 1978).

De acordo com Vygotsky, a mediação envolve a intervenção de ferramentas e signos no processo de desenvolvimento cognitivo. Ele sustenta que o desenvolvimento humano não é um processo linear, mas é mediado pelo uso de ferramentas culturais, com ênfase na linguagem. Essas ferramentas mediadoras atuam como intermediárias entre o indivíduo e o ambiente, facilitando a internalização de habilidades e conhecimentos (Alencar e Francischini, 2018).

Segundo Alencar e Francischini (2018), Vygotsky identifica dois tipos de mediação: a mediação por ferramentas e a mediação por signos. A mediação por ferramentas envolve o uso de artefatos físicos para interagir com o ambiente e solucionar problemas, enquanto a mediação por signos abrange o uso de sistemas simbólicos, como a linguagem, números e outros símbolos culturais, que possibilitam a comunicação, o pensamento e a compreensão do mundo.

Vygotsky enfatizou a linguagem como uma ferramenta mediadora fundamental. A linguagem como agente da mediação semiótica atua em dois níveis: o interpsicológico e o intrapsicológico. No nível social, a linguagem facilita a comunicação e a interação entre os indivíduos. No nível individual, a linguagem internalizada, ou fala interna, permite que as pessoas regulam seu próprio comportamento e pensamento. Esse processo de internalização transforma as interações sociais em processos mentais internos, promovendo a autorregulação e o desenvolvimento cognitivo, pois ela não apenas facilita a comunicação, mas também promove a internalização da cultura.

Dessa forma, a linguagem e outros signos tornam-se a base das funções psicológicas superiores, agindo como mediadores que representam, interpretam ou expressam objetos, eventos ou situações dentro de um contexto social e histórico. Esses signos são essenciais para a

intersubjetividade, servindo como meios de relação social e de influência sobre os outros, que, com o tempo, se transformam em meios de auto influência, sendo essa a dinâmica do desenvolvimento.

Em síntese, dentro das teses de Vygotsky, a mediação se refere ao uso de ferramentas e signos para propiciar o desenvolvimento cognitivo e a interação social. A fotografia pode ser vista como uma ferramenta mediadora nesse contexto, pois atua como um intermediário entre o indivíduo e o mundo, permitindo a comunicação, o aprendizado e a compreensão da realidade. Desse modo, a mediação fotográfica é a categoria que permite compreender como a fotografia, como um tipo de linguagem, possibilita a interiorização de conceitos e o exercício das capacidades cognitivas superiores nos alunos.

A fotografia é uma ferramenta cultural que captura e representa aspectos da realidade, de altíssima presença nas vidas cotidianas das pessoas pelo ritmo e nível de produção e consumo de imagens da era digital. Pela sua natureza, a fotografia é capaz de ampliar as capacidades humanas, permitindo que as pessoas documentem, analisem e compartilhem experiências e conhecimentos, isto é, serve como mediadora, uma linguagem com códigos que consegue potencializar o processo de internalização.

4.3.4 Mediação fotográfica e Pensamento geográfico: Uma unidade de análise.

A complexidade da realidade em sala de aula é inesgotável, com esse entendimento, o objetivo da pesquisa não é compreender a totalidade dessa realidade, mas sim focar na problematização específica que inicialmente motivou o estudo. Embora as quatro categorias de análise sejam unidades independentes que permitem identificar significados dentro da prática pedagógica e do processo de ensino e aprendizagem, é fundamental para atingir os objetivos propostos compreender a dinâmica interativa entre essas categorias, tratando a fotografia não apenas como um recurso ilustrativo, mas como uma ferramenta ativa na construção de pensamento geográfico. Devido a essa necessidade metodológica, a sistematização e análise das duas categorias são apresentadas em um único fragmento neste texto.

Para organizar o conjunto de dados produzidos durante as intervenções em sala de aula, foi utilizado o software de análise qualitativa Atlas.ti. Esse programa facilitou a gestão dos 380 registros fotográficos, permitindo que fossem armazenados em um único local acessível, o que viabilizou uma análise contínua e aprofundada. Além de centralizar o material, o software auxiliou

na sistematização, organização processual e rigor analítico, tornando o manuseio e a interpretação dos dados mais eficientes e menos dispendiosos. A imagem a seguir ilustra como as pastas e agrupamentos foram organizados para oferecer uma visão clara do progresso da pesquisa e da origem dos materiais utilizados.

A análise dos dados iniciou-se com uma revisão da construção teórica de cada categoria, baseando-se na perspectiva teórica que fundamentou o objeto de estudo e na estrutura metodológica adotada. A partir dessa revisão teórica, foram identificadas diversas subcategorias, que não apenas questionam as categorias principais, mas também as interconectam.

Sistematização.

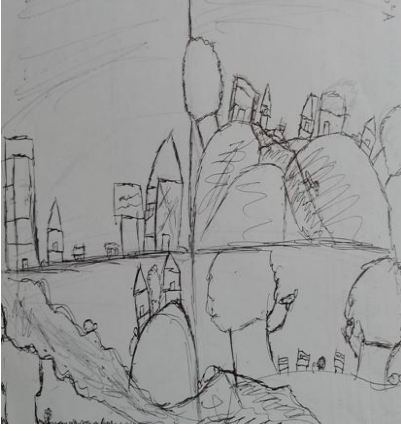

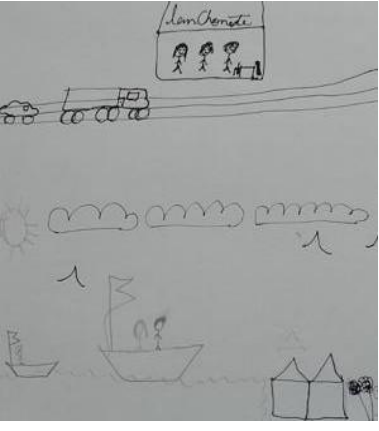



A sistematização do percurso didático é composta pelos planos de aula que abrangem desde o início das atividades até o encerramento da intervenção em sala de aula, detalhando as estratégias pedagógicas e os objetivos trabalhados em cada etapa. Esses planos servem como uma ferramenta essencial para guiar o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que a intervenção didática ocorra de maneira organizada e coerente. Como não é viável apresentar a totalidade dos registros das atividades dos alunos, optou-se por incluir os planos de aula nos apêndices, sendo aqui apresentados quadros ilustrativos que oferecem uma amostra representativa dos trabalhos dos estudantes.

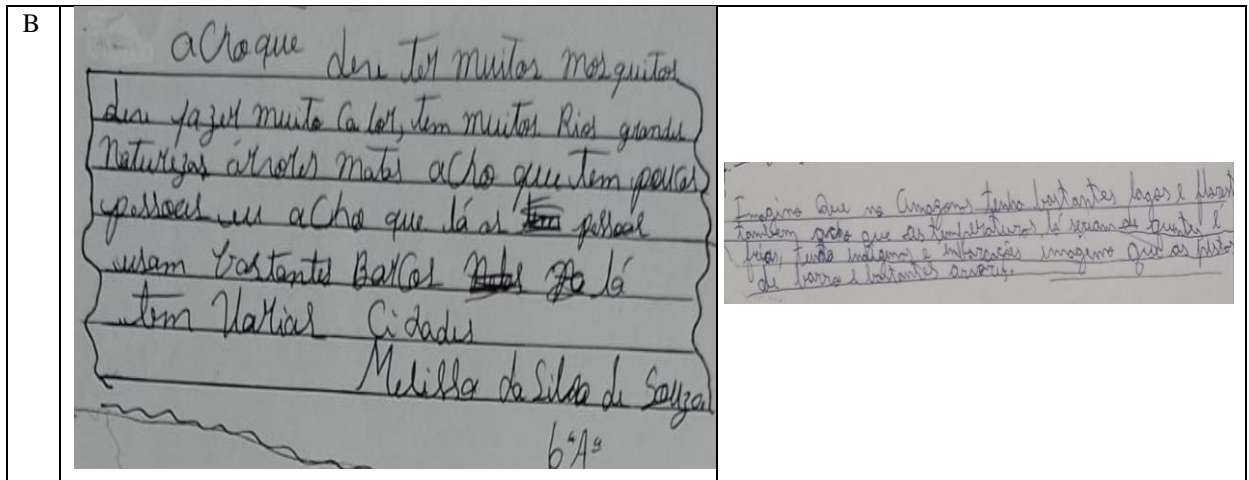
Atividades aula 1 e 2.

A aula foi desenvolvida por meio de um diálogo com os estudantes, utilizando a projeção de imagens para problematizar a importância da fotografia em uma perspectiva geográfica para a compreensão das paisagens. Apresentou-se e realizou-se um questionário com o objetivo de identificar interesses e conhecimentos prévios sobre imagens, fotografias e paisagens, orientando o projeto de acordo com o entendimento dos alunos. Utilizou-se uma fotografia gerada por IA do Papa Francisco para discutir a produção de imagens e paisagens no contexto da pós-verdade, enfatizando a necessidade de desenvolver um olhar crítico. Discutiu-se o problema geográfico das paisagens nas fotografias com base na cidade no Amazonas, e os estudantes desenharam como imaginavam uma cidade dessa região. Para casa, os alunos foram orientados a buscar uma imagem do centro de Goiânia, imprimir e desenhar o que imaginavam que completaria a foto. O objetivo

foi identificar o conhecimento prévio dos estudantes e seu desempenho na apreciação, análise e produção de paisagens.

Imagem n° 6: Fotos dos desenhos dos alunos

A					
B					
<ul style="list-style-type: none"> • Esta foto de Manaus parece com o que você tinha pensado? • O que você sente ao ver essa imagem? É linda? Parece segura? É quente? É grande? Está cheia de gente? • Que elementos da cidade aparecem nessa paisagem? 					
A	<p>Gabriely ✓</p> <p>foguete, poucas pessoas, tipo aqui do tempo aqui poucas pessoas, comem feijo, vão pelo rio, não tem carro, poucas pessoas, tem poucas indígenas, pessoas pretas, coisas vibrantes, tem floresta tem rio com mariposas, não tem ruas, não tem armazém, muita animais tipo onça, cobra, mais homens, mais crianças que idosos, jogam esporte diferente do futebol, são lindos, não tem teatro, não tem shopping</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> 2) <u>Carnes de Madeira</u> 2) <u>Pintura Rupestre</u> 2) <u>Criminal</u> 2) <u>Índios</u> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> — <u>Jogos folclore</u> — <u>Muitos Animais</u> — <u>E Muito Mais</u> </td> </tr> </table>			<ul style="list-style-type: none"> 2) <u>Carnes de Madeira</u> 2) <u>Pintura Rupestre</u> 2) <u>Criminal</u> 2) <u>Índios</u> 	<ul style="list-style-type: none"> — <u>Jogos folclore</u> — <u>Muitos Animais</u> — <u>E Muito Mais</u>
<ul style="list-style-type: none"> 2) <u>Carnes de Madeira</u> 2) <u>Pintura Rupestre</u> 2) <u>Criminal</u> 2) <u>Índios</u> 	<ul style="list-style-type: none"> — <u>Jogos folclore</u> — <u>Muitos Animais</u> — <u>E Muito Mais</u> 				



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Atividades aula 3.

Pretendeu-se fomentar uma reflexão sobre o impacto da fotografia na construção de ideias e imagens do ambiente urbano. Esse processo de análise foi facilitado por meio de recursos visuais, como o quadro e a projeção de fotografias, permitindo uma exploração mais aprofundada das características estéticas e conceituais presentes nas imagens.

Imagem n° 7: Fotos das perguntas e respostas dos alunos

<p>9.Relacione a forma da paisagem com a fotografia correspondente. Trabalho Grupal</p>		
---------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

<p>1. Conhece esse lugar?</p> <p>2. Que título colocaria você para essa foto?</p> <p>3. Descreva o que você vê nesta paisagem.</p> <p>4. Qual é o objeto central na fotografia?</p> <p>5. Quais são os elementos naturais da paisagem nesta fotografia?</p> <p>6. Quais são os elementos antrópicos da paisagem nesta fotografia?</p> <p>7. Nesta paisagem quais são os elementos que têm destaque?</p> <p>8. Nesta paisagem quais são os elementos que não têm importância?</p>	<p>1. A) sim, conhecemos a avenida independência e o Sbotel B) sim, conhecemos o shopping Gato C) sim, conhecemos o mega moda e os camelodromos</p> <p>2. A) Sbotel e a Avenida B) Shopping Gato C) Camelodromos e Mega Moda</p> <p>3. A) Sbotel, Avenida e o Por do Sol B) Sbotel, Shopping e os estacionamentos. C) As pessoas, galerias, carros, o</p> <p>4. A) a avenida B) O Shopping Gato C) As pessoas</p> <p>5. A) O por do sol, o céu B) As árvores C) As árvores lá do fundo</p> <p>6. A) Budion, carros e o Sbotel B) O shopping, os carros e os estacionamentos C) Os carros, galerias, camelodromos.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>10. Compare:</p> <p>A participação das pessoas na paisagem?</p> <p>b. A extensão da paisagem</p> <p>c. Escreva sobre a foto as funções dos elementos que compõem a paisagem</p>	<p>7. a) O lado sul do hotel, a avenida B) O shopping C) O Ar Pensear</p> <p>8. a) As galerias, e estacionamento B) Carros, e a galeria C) Os carros, e as pessoas lá no fundo</p> <p>10. b)</p> <table border="1" data-bbox="456 798 1185 1050"> <tr> <td>a)</td> <td>B)</td> <td>C)</td> </tr> <tr> <td>é mais o menor a sua extensão</td> <td>é maior a sua extensão</td> <td>é menor a sua extensão</td> </tr> </table> <p>10. c)</p> <table border="1" data-bbox="456 1050 1484 1344"> <tr> <td>a)</td> <td>B)</td> <td>C)</td> </tr> <tr> <td>a avenida e os carros; O máximo do da avenida</td> <td>Prédios, Galerias e Comércios</td> <td>As pessoas (Monumental)</td> </tr> </table>	a)	B)	C)	é mais o menor a sua extensão	é maior a sua extensão	é menor a sua extensão	a)	B)	C)	a avenida e os carros; O máximo do da avenida	Prédios, Galerias e Comércios	As pessoas (Monumental)
a)	B)	C)											
é mais o menor a sua extensão	é maior a sua extensão	é menor a sua extensão											
a)	B)	C)											
a avenida e os carros; O máximo do da avenida	Prédios, Galerias e Comércios	As pessoas (Monumental)											

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Atividades aula 4.

A aula foi conduzida por meio de uma abordagem expositiva interativa, envolvendo os estudantes na análise das transformações no espaço geográfico ao longo do dia e da noite. O foco esteve na análise de imagens de paisagens urbanas, permitindo uma reflexão sobre as variações visuais e funcionais nesse contexto. Para alcançar os objetivos, foram realizadas atividades descritivas e analíticas, relacionadas à localização, escala e causalidade das mudanças observadas

nas fotografias, com o propósito de enriquecer a compreensão dos processos que moldam as paisagens urbanas durante diferentes momentos do dia e da noite.

Objetivos:

- Caracterizar o fenômeno geográfico destacado nas fotografias.
- Identificar as mudanças em Paisagens Urbanas e os atores sociais envolvidos.
- Interpretar a espacialidade de fenômenos geográficos a partir de sua localização, extensão, escala, causalidade e conectividade, expressas em práticas espaciais.

Imagem n° 8: Foto das perguntas e respostas dos alunos

Atividade 31/10/2023. As fotografias que você tem em suas mãos são de ruas que talvez você já tenha visto, na região conhecida como "44". Note que são diferentes em um aspecto muito importante: o horário que foram fotografadas. As fotos tiradas à tarde foram capturadas em maio de 2022 pelo Google, enquanto as fotos noturnas foram tiradas pela professora em 15 de outubro de 2023.

Foto 1/2/3/4	Dia	Noite
Experiência estética: Ela é bonita? Você gostaria de estar no local retratado? Por quê?	O local é muito bonito, está limpo e tem algumas pessoas andando lá.	Em maio está muito bonito, as pessoas não estão no local, mas limpo.
O que muda na paisagem?	na imagem 3 está limpo e poucas pessoas.	já na 3 e 4 imagem, está sujo, tem alguns lixo na rua.
Práticas espaciais: Quais atividades estão sendo desenvolvidas nesse lugar? E por quê?	De dia tem pessoas vendendo sorvetes, geladinhos abertos.	De noite está tudo fechado, ninguém na rua, só alguns lixo na rua.
Atores sociais presentes: Quem aparece ali? E por quê?	Parece algumas pessoas vendendo sorvetes ou comidinhas.	Na foto de noite não tem ninguém.
Composição: Que elementos estão presentes nessas fotografias?	tem algumas copeladas.	De noite não tem nada, só as ruas e as casas.
Exposição: Qual dos elementos que estão na paisagem tem maior destaque?	na imagem 3 pois tem mais pessoas, mas não a rua está limpa.	De noite não tem alguns lixo.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Atividades aula 5

A aula visou ser um momento de síntese do processo didático, onde os estudantes puderam refletir e consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo das atividades anteriores. Propôs-se a criação de uma galeria escolar de fotografias sobre paisagens urbanas, sendo que as imagens foram

trazidas pelos próprios alunos, o que permitiu a eles maior envolvimento e apropriação do conteúdo. Cada aluno teve o desafio de criar uma paisagem através de uma fotografia e, em seguida, expor oralmente tanto o processo de construção de sua obra quanto o aprendizado resultante. Esse exercício não apenas desafiou os estudantes a aplicar os conceitos discutidos em sala, mas também incentivou o desenvolvimento de habilidades de análise crítica, expressão oral e articulação de ideias, tornando-se uma oportunidade valiosa para demonstrar o entendimento sobre as transformações e dinâmicas das paisagens urbanas.

Imagem n° 9: Galeria do sexto A e B





Sala B

Fonte: Fotos tiradas pelos estudantes do sexto ano (2024)

Fechamento

Imagem n° 10: Atividade de encerramento

- a. Por favor, compartilhe sua opinião sobre a experiência de participar deste projeto. Gostou das atividades? Como se sentiu diante da presença da professora pesquisadora? Tem alguma sugestão?
- b. Exploramos o conceito de paisagem e o uso de fotografias, discutimos sobre cidades, especialmente Goiânia, e abordamos diversas temáticas relacionadas ao cotidiano. Agora, gostaríamos de saber: o que você aprendeu com tudo o que discutimos? Qual aspecto considera mais importante?
- c. A atividade final consistiu na construção fotográfica de uma paisagem urbana do seu entorno. Como foi o seu processo para desenvolver essa atividade? Por favor, reserve um tempo para pensar nos detalhes, descrevendo o dia, a data, seu planejamento prévio, se realizou a tarefa sozinho ou teve companhia, e como se sentiu com o resultado alcançado.
- d. Se por algum motivo não realizou o exercício, pedimos que compartilhe conosco o motivo pelo qual não participou da atividade.

Transcrição: a. sim, eu gostei bastante, normal, sim, que podiam fazer mais dessas atividades.
 b. Eu aprendi a que é necessária para construir uma paisagem, o tipo, o ângulo, o tema, título, etc.
 c. Primeiro eu pensei em qual tema eu iria escolher, antes eu tinha pensado em trânsito, mas aí eu troquei, como que é novembro azul, eu decidi tirar uma foto que tenha a ver com o novembro azul. Fui, eu pedi para minha mãe me levar no centro da cidade, lá na rua do lazer, pois lá é utilizada para eventos: feira, apresentações artísticas, pois lá provavelmente teria algo a ver com o novembro azul, e

tinha, e foi isso.
D. Eu fiz o exercício.

Goiânia, 14 de novembro de 2023
 Nome: Pollyana Gomes Martins. 6^a A

a, Sim, eu gostei bastante, mas não, sim, depois que
 podiam fazer mais dessas atividades.

b, Eu aprendi a que é necessário para constituir
 uma paisagem, tipo o ângulo, o tempo, título e
 etc. O tema.

c, Primeiro eu pensei em qual tema eu iria
 escolher, antes eu tinha pensado em três
 mais aí eu trouxe, como que é novembro
 azul, eu decidi tirar uma foto que tenho
 aqui com o novembro azul, aí eu pedi
 pra minha mãe me levar no centro
 da cidade lá na Rua do Bazar, pois lá é
 utilizado para eventos: feiras, apresentações
 artísticas, pois lá provavelmente teria algo
 a ver com o novembro azul, e tinha, e
 foi isso.

d, Eu fiz o exercício

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Análise

A partir da sistematização dos trabalhos dos alunos foi possível identificar os elementos susceptíveis de análise dentro da perspectiva da Teoria Histórico-cultural. Com o intuito de atingir os objetivos desta pesquisa desenvolveu-se uma proposta de análise que opera sobre dois pilares principais: a Mediação Fotográfica e a Formação de Pensamento Geográfico. Para entender a

dinâmica entre elas e suas implicações para o ensino de Geografia se usa uma série de subcategorias entre elas:

Subcategorias que ligam a Mediação Fotográfica da Paisagem ao Pensamento Geográfico:

1.1. Zona de Desenvolvimento Real e Proximal.

- Zona de Desenvolvimento Real (ZDR): O que o estudante já sabe e pode fazer sem ajuda.
- Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): O que o estudante pode alcançar com a ajuda.

2.1. Signos Foto(Geo)gráficos: Linguagem e análise visual. Ponto de vista. Exposição. Composição.

3.1. Produção do espaço: paisagem e fotografia.

4.1. Internalização: Problematizar, sistematizar, sintetizar.

- a. Interação Social: Contextualização Inicial, Reconhecimento e Familiarização.
- b. Mediação por Ferramentas e Sinais.
- c. Construção Significativa: Associação com Conhecimentos Prévios.
- d. Internalização e abstração: Generalização e Automatização do Conceito.
- e. Domínio Conceitual: Critério de Domínio, Reflexão Crítica e Metacognição.
- f. Apropriação Cultural, Crítica Reflexiva e Metacognição.

Quadro 2: Quadro de análise do processo de construção do pensamento geográfico a partir da mediação fotográfica

Mediação didática	Problematizar	Aula 1 Interação Social: Contextualização, Reconhecimento e Familiarização	Zona de desenvolvimento Real	Mediação Fotográfica	Fotografia como: Estimulador da imaginação *Experiencia estética *Ponte entre espaço vivido/percebido e imaginado	Raciocínios Geográficos	Descrição Representação Imaginação Usar conhecimento prévio sobre cidades
	Sistematizar	Aula 2 Mediação semiótica. Construção Significativa Associando com Conhecimentos Prévios			Fotografia como: Evidencia da espacialidade dos fenômenos *Documento de análise *Materializador de relações abstratas *Objeto de análise espacial *Experiencia estética		Operar com conceitos estruturantes da paisagem: Arranjo, extensão, forma, função e processo/ Identificar/ comparar argumentar / definir / classificar elementos naturais e antrópicos/ Operar com conceitos de análise visual do espaço: Ponto de vista, exposição e composição
	Sintetizar	Aula 3 Mediação semiótica. Construção Significativa Associando com Conhecimentos Prévios			Fotografia como: *registro das mudanças no espaço *evidencia da espacialidade dos fenômenos *Materializador de relações abstratas *Experiencia estética		Operar com conceitos estruturantes da paisagem: Arranjo, extensão, forma, função e processo/ Identificar/ comparar argumentar / definir / classificar elementos naturais e antrópicos/ Operar com conceitos de análise visual do espaço: Ponto de vista, exposição e composição
	Sistematizar	Aula 4 Internalização e abstração: Generalização e Automatização do Conceito.			Fotografia como: *registro das mudanças no espaço* Aproximação a linguagem cartográfica * evidencia da espacialidade dos fenômenos *Materializador de relações abstratas.		Usar SIG para aproximar-se à linguagem cartográfica e Localizar/ Definir Limites/ Determinar a extensão e dispersão de elementos no espaço/ Identificar atores sociais/ Operar com conceitos de análise visual do espaço: Ponto de vista, exposição. Identificar práticas espaciais e suas mudanças entre o dia e a noite/ Identificar elementos da paisagem urbana da região da 44. Aproximar-se aos conceitos de região e escala.
	Sintetizar	Aula 5 Domínio Conceitual, Transmissão Cultural, e Metacognição			Relação direta entre distintos tipos de mediações semânticas, entre a linguagem visual, oral e escrita *Ferramenta a produção social do espaço por parte de aluno.		Fotografar uma paisagem/ apresentar a sua paisagem operando conceitos de análise visual do espaço/ Identificar na sua paisagem os elementos estruturantes da paisagem.
Análise				Desenvolvimento do Pensamento Geográfico			

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O quadro é um instrumento que facilitou duas dinâmicas próprias do escopo analítico, por um lado permite observar o caráter processual, composto de 3 elementos: a proposta didática de Cavalcanti (2022) de problematizar, sistematizar e sintetizar; a ZDP como ferramenta diagnóstica e as etapas do processo de internalização de conceitos detalhado pela teoria Vygotskiana.

O outro procedimento analítico que permitiu o quadro feito a partir da análise do material realizado pelos alunos foi o cruzamento entre variáveis que permitem entender o papel que teve a mediação fotográfica no processo de desenvolvimento do pensamento geográfico. Isto significa que ao contrário do que pode parecer, o quadro não é produto de uma escrita de esquerda a direita,

e sim o cruzamento de dois pilares, ambos produtos da categorização aplicada sobre a sistematização do material empírico, que no cruzamento geram a coluna do médio, isto é, um procedimento analítico dedutivo com o qual se chega a apontar o papel da mediação fotográfica dentro de propostas de ensino de geografia na sala de aula.

A conclusão deste instrumento de análise e seus aportes aos objetivos desta pesquisa estão contidos nas considerações finais de natureza crítico reflexiva, isto em função da caracterização dos elementos da mediação fotográfica que foram identificados como relevantes e de proveito para nutrir processos de formação do Pensamento Geográfico no ensino.

4.3.5 Participação.

A pesquisa participativa é um enfoque metodológico que envolve a colaboração ativa dos participantes no processo de investigação. Se caracteriza pela integração dos sujeitos da pesquisa como co-investigadores, permitindo que suas perspectivas e conhecimentos sejam incorporados de maneira significativa ao estudo. A pesquisa participativa visa não apenas a produção de dados, mas também a transformação social e o empoderamento dos participantes.

A pesquisa participativa se baseia na premissa de que as pessoas diretamente afetadas por um problema social têm um conhecimento valioso que pode contribuir para a solução desse problema. Portanto, ao invés de serem meros objetos de estudo, os participantes atuam como parceiros iguais no processo de pesquisa. Este método é particularmente eficaz em contextos em que se busca promover mudanças sociais ou políticas, pois fortalece a relação entre a teoria e a prática, criando um ciclo de aprendizagem e ação contínuos.

4.3.5.1 Vozes.

O projeto de pesquisa reservou vários momentos para direcionar o percurso conforme os acordos feitos pelos pesquisadores. De fato, houve acordos com a professora em todo momento do planejamento e execução, os alunos tiveram informação sobre as intenções da pesquisa, tiveram a opção de não participar e de não ser afetados em termos de notas, caso eles não desejassem participar das atividades ou só participassem de algumas delas. Esse acordo foi assinado e é de

conhecimento das instituições participantes da pesquisa, a Universidade Federal de Goiás e a Escola Estadual que acolheu o projeto.

As vozes dos co-pesquisadores estão vivas dentro deste projeto, e para dar conta disso, e de como é aproveitado pela metodologia de pesquisa para produzir conhecimento, a seguir se usam três subcategorias para sintetizar as implicações da abordagem da pesquisa participante.

1. A voz da Professora.

A Professora foi uma grande parceira nesta caminhada. Não só pelo café e pela conversa, pela merenda e pelos conselhos. Ajudou com tudo o que ela podia, pausou a aula para pedir atenção, repetia para o aluno que não compreendeu, forneceu material, organizava a sala e levava o controle da presença.

As atividades não foram somente combinadas com ela, houve sugestões e conselhos, além de uma vista panorâmica sobre o elemento comportamental dos alunos, mas também foi questionada sobre os elementos transversais a pesquisa, como consta no questionário apresentado a seguir.

Seu trabalho sobre a paisagem e a transformação urbana de Goiânia permitiu que nossa intervenção tivesse engajamento com o conhecimento que os alunos já vinham consolidando sobre a temática, pelo que foi o ponto de começo do trabalho.

Em forma de registro dessa colaboração, que foi permanente e espontânea, foi realizado um questionário que está íntegro no Apêndice-F desta dissertação.

2. Participação e Colaboração:

Quais foram as formas de participação e como as vozes dos participantes foram integradas no desenvolvimento da pesquisa? A participação dos alunos foi permanente, a Teoria Histórico-cultural defende que a aprendizagem não é possível sem essa atividade, mas não significa estritamente fazer o que lhe é indicado, mas também na tomada de decisões. A primeira delas é de fato se o projeto poderia ser realizado com eles, seguida de outras eleições que marcaram o rumo do percurso, entre elas: Focar na região 44, a decisão de fazer ou não atividades em forma grupal e a de declinar a possibilidade de apresentar o resultado do trabalho para outras turmas da escola.

3. Validação e Relevância dos Dados:

A relevância social e pessoal que poderia ter a pesquisa para os alunos foi determinada em vários momentos. Antes de iniciar a intervenção em sala de aula, a pesquisadora fez o trabalho de ler entre as problemáticas do contexto próximo à escola e como elas poderiam servir para desenvolver processos de ensino e aprendizagem de Geografia. No ponto inicial da intervenção se usaram instrumentos que permitiram concluir que a temática era relevante, de fato, todos os encontros reservaram um elemento que validava a relevância do conteúdo para os alunos e permitia saber suas experiências e opiniões, porque é a partir delas que se constroi engajamento entre as estruturas cognitivas do aluno e os conhecimentos trazidos pelos docentes. No fechamento das atividades, os alunos foram questionados sobre como avaliavam o exercício realizado com eles, assim como foi perguntado como se sentiram com a presença da pesquisadora em sala e sobre os elementos conclusivos do processo. Esse espaço também foi aproveitado para realizar autoavaliações sobre seu comprometimento com as atividades e as razões pelas quais não participaram, se esse foi o caso.

5. APORTES À COMPREENSÃO DO PROBLEMA E CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Chegar a este estágio da redação da dissertação é uma tarefa complexa, não apenas por se tratar da etapa final, mas também por marcar o encerramento de um capítulo significativo na vida pessoal e profissional da autora. A pesquisa, apesar de desafiadora, é crucial para promover transformações nas realidades educativas, sendo um trabalho árduo, mas profundamente produtivo e enriquecedor. Assim, este texto apresenta as considerações provisórias que emergiram deste processo de análise sobre o ensino de Geografia, refletindo não apenas o esforço da pesquisadora, mas também o empenho dos alunos e o acompanhamento da professora responsável pela turma.

Para organizar as reflexões acumuladas ao longo dessa jornada, a última parte do texto será estruturada em três seções. A primeira, denominada "Considerações Afirmativas", registra as premissas da pesquisa que foram confirmadas ao longo do estudo, com o objetivo de argumentar a favor de sua validade e relevância no campo do ensino de Geografia. Em seguida, serão descritas as "Considerações Crítico-Reflexivas", que abrangem as contribuições para a compreensão do

problema de pesquisa, as reflexões que buscam responder às questões que fundamentam os objetivos da pesquisa, e sugestões para futuras linhas de investigação e aprofundamento sobre o tema. Por fim, a seção "Considerações Discordantes/Propositivas" abordará os limites do corpo teórico desenvolvido, os desacordos com o enfoque de pesquisa e as limitações impostas pela equipe de pesquisa, explicando como o fator humano influenciou a produção deste texto.

5.1 Discordantes/Propositivas

Escrevo estas considerações com um tom deliberadamente distinto do restante do texto. Aqui, apresento questões que fizeram parte do processo de forma mais pessoal. Não possuo registros escritos sistematizados dessas reflexões; em alguns casos, resta apenas a lembrança do que chamou minha atenção naquele momento. No entanto, considero importante incluir essas observações no fechamento da dissertação.

a. O livro didático e a BNCC de Geografia, embora não tenham sido elementos centrais no referencial teórico da pesquisa, são intrínsecos ao contexto escolar. Ao consultá-los para o planejamento das aulas, observei dois aspectos. O primeiro foi que tanto a BNCC quanto a coleção de livros didáticos disponíveis tratam a paisagem de maneira superficial, como um tema breve na vida escolar dos alunos. O segundo aspecto refere-se a uma certa automatização por parte de alguns docentes, não a professora que acolheu a pesquisa, mas colegas com quem tive a oportunidade de conversar sobre o tema. Lembro de uma resposta que me marcou, ao comentarem: "Ah, paisagem? Isso é tema do segundo período do sexto ano, ótimo para trabalhar." Essa fala me gerou muitas dúvidas, pois, pelo que eu estava estudando, seria possível desenvolver um curso inteiro de geografia escolar focado na paisagem.

Por conta disso, o projeto acabou se distanciando desses dois elementos, que são tão presentes na prática educativa no Brasil. A paisagem que se defende nesta dissertação é uma categoria da ciência geográfica que permite questionar a espacialidade dos fenômenos. Independentemente do tema, quando abordado sob a perspectiva da paisagem, há sempre a possibilidade de refletir sobre os elementos que compõem o espaço e o fenômeno em questão, contribuindo para a formação do aluno. Não se trata de um simples tema reservado ao segundo período do sexto ano, sujeito a mudanças conforme a BNCC, mas sim de uma ferramenta geográfica que deve estar disponível aos professores sempre que julgarem útil empregá-la.

b. É desafiador manter um projeto de pesquisa dentro de uma perspectiva crítica, como é o caso da pesquisa participante. Este tipo de abordagem exige um comprometimento ético que coloca o foco do rigor metodológico na verdadeira participação das pessoas envolvidas, no empoderamento político por meio do conhecimento, e na busca por uma transformação social a partir da investigação.

Nesse sentido, a palavra-chave é "compromisso". Esse compromisso vai muito além de cumprir horários ou participar de encontros esporádicos; ele demanda tempo, dedicação e entrega. Com base nesta experiência, posso afirmar que projetos de curta duração, mesmo que movidos pelas melhores intenções, dificilmente alcançarão plenamente os objetivos de uma pesquisa desse tipo. Foi o que aconteceu no presente caso: mudanças de escola, provas, feriados e outras atividades escolares interferiram no processo. Às vezes a necessidade de realizar a atividade por parte dos docentes tirava o foco do poder de escolha e decisão do aluno, existe um costume de fazer o que o professor diz, foi isso mais que outra coisa o que manteve alguns alunos dentro da sequência de atividades, e não por apropriação do projeto de pesquisa.

Não se trata de dizer que é impossível, mas assegurar o rigor na construção de conhecimento nessa perspectiva demanda tempo e comprometimento. Para assumir um papel de intelectual orgânico, nos termos de Gramsci, é preciso mais do que boa vontade. Neste caso, é difícil afirmar que o projeto tenha efetivamente proposto um caminho de mudança social. Se houve algum impacto transformador, isso se deu mais pelo caráter revolucionário inerente à própria educação que como resultado direto das atividades planejadas.

5.2 Crítico-reflexivas

Esta pesquisa foi iniciada com o propósito de compreender, à luz da Teoria Histórico-Cultural, como a Mediação Fotográfica contribui para a formação do conceito científico de Paisagem Urbana e, conseqüentemente, fortalece o desenvolvimento do Pensamento Geográfico no Ensino Fundamental. Para isso, foi elaborado um percurso didático e realizadas análises das atividades registradas, com base em diversas categorias.

O decorrer do processo metodológico teve vários exercícios analíticos dos quais é produto este momento do texto. A primeira análise definiu os limites da pesquisa, a dimensão do campo de

estudo e ajudou a repensar os objetivos desta pesquisa, do mesmo modo identificou tendências e debates que são elementos relevantes nesta construção.

As categorias "Sujeito" e "Participação" desempenharam um papel central na orientação da construção didática, uma vez que permitiram a inserção ativa dos sujeitos no processo de tomada de decisões pedagógicas. Esse envolvimento não apenas assegurou que os sujeitos participassem de forma significativa, mas também forneceu subsídios essenciais para a identificação das estruturas conceituais prévias e dos interesses específicos de cada grupo. Com base nessas informações, foi possível delinear um ponto de partida mais apropriado para o desenvolvimento do trabalho, considerando tanto as expectativas quanto os conhecimentos já existentes dos participantes.

Além disso, a análise crítica do impacto das fotografias, enquanto ferramentas mediadoras no ensino de geografia, será explorada de maneira aprofundada neste trecho do texto. As fotografias, em sua dimensão de mediação visual, constituem-se como um recurso didático que transcende a mera função ilustrativa. Elas atuam como facilitadoras na construção de significados geográficos, promovendo reflexões que dialogam diretamente com a percepção espacial dos alunos e com as estruturas conceituais que trazem consigo.

Como resultado desse processo analítico, apresenta-se uma resposta provisória ao objetivo da pesquisa, estruturada em duas premissas principais. A primeira sugere que a relação entre Fotografia e Paisagem Urbana é tão intrínseca que leva diretamente à reflexão sobre o Espaço Geográfico como um todo, o que revela seu potencial para ser amplamente explorado no ensino de Geografia. A segunda premissa destaca a Mediação Fotográfica como uma ferramenta poderosa no Ensino de Geografia, especialmente no trabalho com a categoria de Paisagem Urbana, conforme evidenciado pela análise dedutiva dos dados construídos em sala de aula.

Conclui-se esta dissertação com a apresentação das duas premissas, deixando claro que uma é condição para a outra, e que, juntas, constituem a base para alcançar o objetivo geral deste exercício investigativo.

5.2.1. A Fotografia e a Paisagem Urbana. Questões sobre o Espaço.

Ao analisarmos o conceito de paisagem, devemos ir além da simples visão estética e reconhecê-la como um processo social e histórico. A paisagem é, na verdade, uma materialização das relações de poder e das práticas sociais que se desenrolam ao longo do tempo no espaço. Sob

a perspectiva materialista dialética, a paisagem não se limita a ser um cenário natural, um fundo para a atividade humana. Pelo contrário, ela é o resultado concreto de práticas econômicas, políticas e culturais, além de ser o meio pelo qual essas práticas se realizam e se perpetuam.

Consideremos, por exemplo, uma paisagem rural onde plantações organizadas em fileiras retas e cercas delimitam propriedades. Esta paisagem não é meramente uma expressão da natureza; ela reflete as relações de propriedade, modos de produção agrícola e intervenções políticas que moldaram aquele espaço. Esse espaço não apenas expressa uma ordem social e econômica, mas também a reproduz, demonstrando que a paisagem é uma cristalização dos processos sociais e históricos.

Por outro lado, a fotografia, frequentemente entendida como uma forma de arte ou uma tecnologia, deve ser vista também como uma prática cultural e política. Ela não só molda percepções, mas influencia discursos e pode até modificar materialmente os espaços que retrata. A fotografia, assim, contribui ativamente para a produção de significados espaciais, podendo reforçar ou desafiar as narrativas dominantes sobre um determinado lugar.

Um exemplo claro disso é quando fotografias de áreas urbanas deterioradas são expostas, chamando a atenção para questões de decadência urbana, pobreza e negligência do poder público. Por outro lado, fotografias de projetos de renovação podem promover ideias de progresso, apagando histórias de deslocamento e marginalização. Assim, a fotografia não é neutra; ela é impregnada de intencionalidade e poder, moldando ativamente a compreensão e a vivência do espaço.

A interação entre paisagem e fotografia é dialética: a paisagem fornece elementos visuais que o fotógrafo seleciona e enquadra, mas, ao mesmo tempo, a fotografia transforma a percepção da paisagem e pode influenciar até, como ela é organizada fisicamente.

Em conclusão, a relação dialética entre paisagem e fotografia é fundamental para compreender como o espaço geográfico é construído e transformado. Esses elementos estão em constante negociação, refletindo e desafiando relações de poder e ideologias. Estudar essas interações é essencial para entender as dinâmicas sociais e espaciais que moldam o nosso mundo e é uma grande possibilidade para o ensino de geografia nas escolas.

Como elemento a ser problematizado no ensino, ele é um tema amplo, gerador de múltiplas conexões com o espaço vivido, percebido e imaginado dos alunos e do professor, também diretamente relacionado à arte, tecnologia, política e propaganda, marketing, entre outros tantos relevantes na era das redes sociais. Como campo de estudo da Geografia, ele oferece uma estrutura teórica importada da construção epistêmica da paisagem e da análise visual na geografia, a qual serve de guia e inspiração para gerar progressivamente a apropriação de conhecimentos e raciocínios sobre o espaço, isto é, desenvolver seu pensamento geográfico.

5.2.2. Mediação fotográfica no ensino de Geografia.

A segunda aproximação à questão problemática desta dissertação radica nas potencialidades que tem a mediação fotográfica para potencializar o processo de ensino e aprendizagem de Geografia, isto, baseado na análise dedutiva sobre o material produzido pelos alunos. Ao questionar o percurso realizado na sala de aula, desde o escopo das categorias de análise, foram descritas uma série de potencialidades que existe no trabalho com fotografias no ensino de Geografia, na sua dimensão de mediadoras do fenômeno espacial e de testemunha da espacialidade dos fenômenos. Esta potencialidade é especialmente frutífera quando relacionada com a categoria de Paisagem urbana, em função de suas características como linguagem visual que permitem acessar a questionamento e reflexões sustentadas em conceitos geográficos e que exercitam os raciocínios e o pensamento geográfico.

A fotografia como linguagem: segundo a Teoria Histórico Cultural, nossa relação com o mundo é mediada pela linguagem, a fotografia é uma linguagem especial e propicia a internalização de conceitos, valores e imaginários de forma que permite influenciar o desenvolvimento cognitivo na medida em que permite a representação de elementos da realidade, a expressão criativa, a estimulação da imaginação, a comunicação de ideias, o registro de experiências e a ativação da memória individual e coletiva.

Na sua aproximação à categoria da paisagem e como potencializador do pensamento geográfico, a mediação fotográfica faz uma participação diferenciada nos processos de reflexão, interpretação e análise. Na análise foram observadas suas características, e potencialidades nas

quais acredita-se serem elementos merecedores de inaugurar suas próprias linhas de pesquisa no campo da área do ensino de Geografia. Estas são:

- **Experiência estética**

A fotografia não se resume apenas à captura de imagens, mas também à apreciação estética do espaço, da luz, das formas e das cores. Ela permite uma experiência sensorial que transcende o simples registro visual, trazendo à tona a beleza e a composição das cenas, como os alunos experimentaram, a fotografia é uma ferramenta que pode canalizar seu poder criativo, uma das formas de participar da construção social do espaço que deve ser potenciada na escola, relacionando arte e geografia.

- **Ponte entre o espaço vivido/percebido e imaginado/representado**

A fotografia funciona como um meio de interligar o mundo em que vivemos e percebemos com aquilo que é imaginado. Ela documenta a experiência real do espaço, ao mesmo tempo que evoca novas interpretações e relações, conectando o tangível com o intangível. Os jovens que participaram da experiência pararam para pensar nas diferentes dimensões do espaço, de uma mesma fotografia, pode ser abordadas múltiplas questões, isto é, uma oportunidade em termos metodológicos e de organização da prática de ensino, que transforma o papel da fotografia de imagem plana ou recurso exemplificador, para objeto de estudo complexo.

- **Evidência da espacialidade dos fenômenos**

Ao registrar espaços e fenômenos, os alunos podem usar a fotografia como prova visual da distribuição e organização dos elementos no espaço. Ela documenta as dinâmicas espaciais, sendo uma representação concreta da forma como os fenômenos se manifestam no ambiente, além disso, não só o espaço representado, mas a possibilidade de representar o espaço está em questão de debate e reflexão para os alunos, o pensamento geográfico é crítico, na medida que usa a fotografia para se aproximar a realidade espacial, mas questiona o como essa representação é produzida, entendendo que a visualidade é também intencionalidade, tanto para focar como de apagar, e que o espaço representado é um jogo de essas duas dinâmicas.

- **Documento de análise**

A fotografia pode ser usada como um documento de análise, servindo como fonte primária de dados para estudos sobre a configuração do espaço, suas transformações e interações

humanas. Quando um aluno tem nas suas mãos uma fotografia, tirada por ele ou não, ele carrega um fragmento da realidade susceptível de ser localizado em tempo e espaço, e tão complexa quanto as perguntas dirigidas a ela, existe um arcabouço metodológico que deve ser dimensionado, sistematizado e transformado para estar disponível na sala de aula.

- **Materializador de relações abstratas**

A fotografia nos olhos de um jovem escolar transforma conceitos abstratos, como as relações sociais e econômicas, em representações visíveis. Ao capturar a disposição física de elementos, ela materializa as dinâmicas subjacentes que governam o uso do espaço, como foi observado no uso do material fotográfico da 44, os ritmos noturno e diurno, e ao passar do tempo quando usadas fotos documentais de Goiânia. Uma aula da modernização de Goiânia pode ser a foto da Avenida Anhanguera hoje, contraposta a foto de carroças entrando na cidade no começo da construção da cidade.

- **Registro das mudanças no espaço**

Ao longo do tempo, a fotografia documenta as alterações físicas e sociais de um espaço, permitindo o acompanhamento de mudanças urbanas, ambientais ou culturais. Ela oferece uma perspectiva histórica e evolutiva sobre o ambiente, a cidade e o espaço em geral, mas também dos próprios alunos, é necessário que os alunos desenvolvam consciência histórica, isto não só para entender sua realidade sócio espacial, o caráter processual dos processos históricos está presente em todas as dimensões da própria vida, esta premissa coloca a fotografia como elemento relevante para os alunos, começando desde o material fotográfico autobiográfico até a apropriação do tempo histórico plasmado na fotografia documental armazenada em museus.

- **Aproximação à linguagem cartográfica**

A fotografia pode funcionar como uma forma de mapa, aproximando-se da linguagem cartográfica ao oferecer uma representação visual e direta do espaço, complementando ou expandindo as formas tradicionais de mapear e descrever o território. Os sistemas de informação geográfica usam fotos aéreas como pano de fundo para situar fenômenos e realizar seu estudo. Nas aulas foi usada para trabalhar o conceito de limite e região, no caso da 44, esteve como imagem, mas passou a ser a expressão cartográfica dos limites de sua dimensão de um local valioso para eles.

- **Relação direta entre distintos tipos de mediações semióticas, entre a linguagem visual, oral e escrita**

Aqui, a fotografia é vista como um elemento dentro de um ecossistema semiótico mais amplo, onde a linguagem visual, a oralidade e a escrita interagem para criar significados complexos. Ela não é uma entidade isolada, mas se integra às demais formas de comunicação e expressão, proporcionando uma mediação única entre o real e o interpretado. Uma gramática visual do espaço, com códigos e significados, uma vez apropriados pelos alunos, viram forma de expressar ao mundo espaços possíveis, objetivo último do desenvolvimento do pensamento geográfico, propor espacialidades.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E.; FRANCISCHINI, R. A constituição do sujeito: Vigotski e a perspectiva histórico-cultural. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 27, 2018. DOI: 10.22481/praxis.v14i27.2929. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2929>. Acesso em: 5 set. 2023.
- ANPEGE. Grupos de Trabalho. Encontro Nacional de Pesquisa em Geografia da Educação. Disponível em: <https://enanpege.com.br/>. Acesso em: 14 maio 2023.
- ANTROP, M. Geography and landscape science. *Belgeo*, v. 1-2-3-4, p. 9-36, dez. 2000. Disponível em: <http://journals.openedition.org/belgeo/13975>. DOI: 10.4000/belgeo.13975. Acesso em: 09 fev. 2023.
- BERTRAND, G. Paisagem e geografia física global: esboço metodológico. *RA E GA*, Curitiba, n. 8, p. 141-152, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/3389>. Acesso em: 02 fev. 2023.
- BRANDÃO, C. R. (org.). A pesquisa participante: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (orgs.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.
- BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Revista de Educação Popular, Uberlândia*, v. 6, n. 1, 2008. DOI: 10.14393/REP-2007-19988. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 4 set. 2023.
- BRENNER, N. Teses sobre a urbanização. In: *Espaços da urbanização: o urbano a partir da teoria crítica*. Orgs. Observatório das Metrópoles. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2018. p. 261-310. Disponível em: <https://www.observatoriodasmetrolopes.net.br/wp-content/uploads/2020/06/Espa%C3%A7os-da-Urbaniza%C3%A7%C3%A3o-Estudos-em-Teoria-Cr%C3%ADtica-Urbana.pdf>. Acesso em: 05 maio 2023
- BRENNER, N.; PECK, J.; THEODORE, N. Urbanismo neoliberal: la ciudad y el imperio de los mercados. *Temas sociales*, n. 66, p. 1-11, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277955552_Urbanismo_neoliberal_la_ciudad_y_el_imperio_de_los_mercados. Acesso em: 03 nov. 2022.
- BRENNER, N.; PECK, J.; THEODORE, N. ¿Y después de la neoliberalización? Estrategias metodológicas para la investigación de las transformaciones regulatorias contemporáneas. *Urban: artículos y notas de investigación*, n. 1, p. 21-40, 2011. Disponível em: <http://polired.upm.es/index.php/urban/article/view/409/1878>. Acesso em: 03 nov. 2022.

BUITONI, D. A cidade e a imagem. In: COSTA, C; BUITONI, D. (orgs.). Jundiaí: Editora In House, 2013.

CALLAI, H. C. Na Geografia, a Paisagem, o Estudo do Lugar e a Pesquisa como Princípio da Aprendizagem. *Ciência Geográfica*, Bauru, v. XXIV, n. 1, p. 59-68, jan./dez. 2020. Disponível em: https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIV_1/agb_xxiv_1_web/agb_xxiv_1-04.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

CALLAI, H. C. O ensino da Geografia e a nova realidade. *Boletim Gaúcho de Geografia*, v. 24, p. 67-72, maio 1998. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38900/26307>. Acesso em: 01 jul. 2023.

CALLAI, H. C. Temas e conteúdos no ensino de Geografia. In: RABELO, K. S. de P.; BUENO, M. A. (orgs.). *Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015. p. 213-230.

CAVALCANTI, L. de S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-Geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em: 01 jul. 2023

CAVALCANTI, L. de S. La ciudad como referencia para la enseñanza de la geografía en una perspectiva socioconstructivista. *Didáctica Geográfica*, v. 7, p. 123-137, 2014. Disponível em: <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/214>. Acesso em: 07 sept.2023.

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

CAVALCANTI, L. de S. A relação de professores e alunos com os conhecimentos geográficos: fundamentos da teoria histórico-cultural para o processo de ensino e aprendizagem. In: CAVALCANTI, L. de S.; PIRES, M. M. (orgs.). *Geografia escolar: diálogos com Vygotsky*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. p. 13-34.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, C.; CORREIA, A.; SALLES, L. Cidade interseccional: o direito à cidade nas perspectivas de gênero e raça. In: *Fórum Nacional de Reforma Urbana*, 2018. Disponível em: <https://www.observatoriodasmetrolopes.net.br/o-direito-cidade-nas-perspectivas-de-genero-e-raca/>. Acesso em: 08 mar. 2021.

DANIELS, H. *Vigotsky y la pedagogía*. Espanha: Paidós, 2003.

DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1995.

DUNCAN, N.; DUNCAN, J. Doing landscape interpretation. In: DELYSE, D.; HERBERT, S.; AITKEN, S. C.; CRANG, M.; MCDOWELL, L. (orgs.). *The SAGE handbook of qualitative geography*. Los Angeles: SAGE, 1998. p. 225-247. DOI: <https://doi.org/10.4135/9780857021090>. Disponível em: https://www.academia.edu/51208238/Doing_Landscape_Interpretation. Acesso em: 05 jul. 2023.

D'AVILA, C. *Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático*. Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008, p. 190.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyyq/>. Acesso em: 05 maio 2023.

GOMES, P. C. da C. *O lugar do olhar: elementos para uma Geografia da visibilidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GOMES, P. C. da C. Um lugar para a Geografia: contra o simples, o banal e o doutrinário. In: MENDONÇA, F. A.; LOWEN-SAHR, C. L.; SILVA, M. (orgs.). *Espaço e tempo: complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico*. Curitiba: Associação de Defesa do Meio Ambiente e Desenvolvimento Antonina, 2009. p. 13-30.

HARVEY, D. O espaço como palavra-chave. *Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, v. 13, n. 35, p. 126-152, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistafssuerj/article/view/23514>. Acesso em: 01 jun. 2023.

INFOBAE. 20 fotos que cambiaron las historia. La revista Time eligió las 100 imágenes que fueron puntos de quiebre para la experiencia humana. **INFOBAE**, 2016. Disponível em:

HOKEMA, D. Landscape is everywhere. The construction of landscape by US-American laypersons. *Geographische Zeitschrift*, Berlín vol. 10, sn, p. 151-170. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283106860_Landscape_is_everywhere_The_construction_of_landscape_by_US-American_laypersons Acesso em: 06 jul. 2022.

HOLLMAN, V.; LOIS, C. *Geo-grafías. Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar*. Buenos Aires: Paidós, 2015.

JACOBS, J. *La economía de las ciudades*. Barcelona: Península, 1975.

<https://www.infobae.com/america/fotos/2016/11/20/las-fotos-mas-influyentes-de-la-historia/> Acesso em: 06 sept. 2022.

- KESHTKARAN, R. Urban landscape: a review of key concepts and main purposes. *International Journal of Development and Sustainability*, v. 8, n. 2, p. 141-168, 2019. ISSN 2186-8662. Disponível em: <https://isdsnet.com/ijds-v8n2-06.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2023.
- KNOBLAUCH, H.; SCHNETTLER, B. Videography: Analysing video data as 'focused' ethnographic and hermeneutical exercise. *Qualitative Research*, v. 12, n. 3, p. 334-356, 2012. DOI: 10.1177/1468794111436147. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/287311237_Hubert_Knoblauch_and_Bernt_Schnettler_Videography_Analysing_video_data_as_focused'_ethnographic_and_hermeneutical_exercise_in_Qualitative_Research_123_2012_334-356 Acesso em: 08 jul. 2022
- LAKATOS, E. M. de A.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEFEBVRE, H. *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Ediciones Península, 1969.
- LEFEBVRE, H. *La revolución urbana*. Barcelona: Alianza Editorial, 1970.
- LEIVA, C. Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Revista Tecnología en Marcha*, v. 18, n. 1, p. 66-73, nov. 2005. Disponível em: https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/442. Acesso em: 01 jul. 2023.
- LENOIR, Y. L' utilisation de materiaux didactiques par les enseignants et les enseignantes du primaire: une approche interdisciplinaire. Sherbrooke: Faculté d' Éducation, 1999
- LIBÂNEO, J. C. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2023.
- LIMA, M. "Raça" e pobreza em contextos metropolitanos. **Tempo Social**, São Paulo, Brasil, v. 24, n. 2, p. 233–254, 2012. DOI: 10.1590/S0103-20702012000200012. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ts/article/view/53140>. Acesso em 13 jul. 2023
- MALLENT, M. M. La voluntad de la mirada: reflexiones em torno al paisaje. *DEDICA Revista de Educação e Humanidades*, n. 2, p. 141-156, mar. 2012. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/view/7124>. Acesso em: 08 jun. 2023.
- MANSO, C. F. A. *Goiânia: uma concepção urbana, moderna e contemporânea: um certo olhar*. Goiânia: Incentivo à Cultura, 2001. 261 p.
- MORAES, M. H. de; MACHADO, V. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Universidade Federal de Rio Grande, p. 30, sem data. Disponível em: https://biblioteca.furg.br/images/Tut_BDTDNaci.pdf. Acesso em: 01 set. 2023.

- MOREIRA, I.; MONTEIRO, C. Vulnerabilidade ocupacional e social nas grandes metrópoles brasileiras. *Cadernos Metrópole*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 797-822, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cm/v20n43/2236-9996-cm-20-43-0797.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- MURRAY, T.; ARROYO, I. Toward measuring and maintaining the zone of proximal development in adaptive instructional systems. In: *International Conference on Intelligent Tutoring Systems*, 2002, Biarritz, France and San Sebastian, Spain. p. 749-758. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/221414136_Toward_Measuring_and_Maintaining_the_Zone_of_Proximal_Development_in_Adaptive_Instructional_Systems/citation/download. Acesso em: 23 jul. 2023.
- NEL-LO, O.; MUÑOZ, F. El proceso de urbanización. In: ROMERO, J. *Geografía humana: procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado*. p. 275-354, 2007. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3084751>. Acesso em: 03 nov. 2023.
- PANTALEÃO, S. C.; DELFINO, D. S. Morfologia e desenho urbano: uma análise da formação da paisagem de Goiânia, GO. *Revista Mirante*, Anápolis (GO), v. 10, n. 5a, p. 1-12, dez. 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mirante/article/view/7129>. Acesso em: 02 fev. 2023.
- PINO, A. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. *Periódicos de Psicología PePsic*. Temas en Psicología, Riberão Preto, vol 3, n. 2, 1995. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200005 Acesso em: 02 fev. 2022
- PIRES, M. M. Imagens e mediações simbólicas no ensino de Geografia: a Fotografia na aprendizagem da Paisagem urbana. 2020. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_10776273cca12f62e9012e12933b8d23. Acesso em: 24 abril 2023.
- POCHMANN, M. Tendências estruturais do mundo do trabalho no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 1, n. 25, p. 89-99, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020000100089. Acesso em: 30 mar. 2023.
- PREZENSZKY, B. C.; MELLO, R. R. de. Pesquisa bibliográfica em educação: análise de conteúdo em revisões críticas da produção científica em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 19, n. 63, p. 1569-1595, out./dez. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338207608_Pesquisa_bibliografica_em_educacao_analise_de_conteudo_em_revisoes_criticas_da_producao_cientifica_em_educacao. Acesso em: 23 mai.2023.

- QUEIROZ, L. A cidade neoliberal na América Latina: desafios teóricos e políticos. In: *A Metrópole em Questão: desafios da transição urbana*. 2. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópoles, 2018. cap. 9, p. 254-274.
- QUEIROZ, L. As metrópoles e o direito à cidade na inflexão ultraliberal da ordem urbana brasileira. *Observatório das Metrópoles*, v. 12, 2020. Disponível em: <https://www.observatoriodasmetrolopes.net.br/as-metrolopes-e-o-direito-a-cidade-na-inflexao-ultraliberal-da-ordem-urbana-brasileira-texto-para-discussao/>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- RATHEESH, M. An Introduction to the Concept of Landscape in Geography. *The Asian Review of Civil Engineering*, vol. 10, sn, sp, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/355795596_An_Introduction_to_the_Concept_of_Landscape_in_Geography. DOI 10.51983/tarce-2021.10.1.2941. Acesso em: 10 jan. 2023
- ROLNIK, R. Guerra dos lugares: a colonização da terra e da moradia na era das finanças. São Paulo: Boitempo, 2019.
- ROMERO, J. La ciudad occidental: culturas urbanas en Europa y América. Buenos Aires: *Siglo XXI*, 2009.
- ROSSETTO, E.; BRABO, G. A constituição do sujeito e a subjetividade a partir de Vygotsky: algumas reflexões. *Travessias*, Cascavel, v. 3, n. 1, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3238>. Acesso em: 10 set. 2023.
- ROUILLÉ, A. A fotografia entre documento e arte contemporânea. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.
- SANTAELLA, L.; NÖTH W. Imagem. Semiótica, cognição, mídias. São Paulo: Iluminuras, 1998.
- SANTOS, M. A natureza do espaço. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/1799/A%20natureza%20do%20Espa%C3%A7o.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2023.
- SANTOS, M. *De la totalidad al lugar*. 1. ed. Madrid: Siglo XXI Editores, 1996.
- SERPA, A. Crítica dialético-fenomenológica da Paisagem contemporânea. In: *Por uma Geografia dos espaços vividos: Geografia e Fenomenologia*. São Paulo: Editora Contexto, 2021, p. 51-59002E
- SERPA, A. Lugar, paisagem e experiência. *Geograficidade*, v. 10, n. Especial 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geograficidade/article/view/38410#:~:text=Lugar%2C%20paisagem%20e%20experi%C3%Aancia%20s%C3%A3o,como%20criamos%20e%20produzimos%20espa%C3%A7o>. Acesso em: 20 maio 2023
- SHABANI, K. Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers' Professional Development. *English Language Teaching*, v. 3, n. 4, p. 20-25, dez. 2010. Disponível em:

- https://www.researchgate.net/publication/47807505_Vygotsky's_Zone_of_Proximal_Development_Instructional_Implications_and_Teachers'_Professional_Development. Acesso em: 9 jun. 2023.
- SHABANI, K.; MOHAMMAD, K.; EBADI, S. Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers' Professional Development. *English Language Teaching*, Canadá, v. 3, n. 4, p. 237-248, dez. 2010. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081990.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- SILALAH, R. Understanding Vygotsky's zone of proximal development for learning. *Polyglot: Jurnal Ilmiah*, v. 15, n. 2, p. 169-186, jul. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335386032_UNDERSTANDING_VYGOTSKY%27S_ZONE_OF_PROXIMAL_DEVELOPMENT_FOR_LEARNING. Acesso em: 15 ago. 2023.
- SILVA, C. B. Paisagens ambulantes: as apropriações efêmeras na região da 44 em Goiânia. 2020. 191 f. Dissertação (Mestrado em Projeto e Cidade) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.
- SILVA, J.; SILVA, E. Ofício, Engenho e Arte: Inspiração e Técnica na Análise de Dados Qualitativos. 2016. Disponível em: https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/Joseli_Of%EDcio,%20engenho%20e%20arte.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.
- SONTAG, S. Sobre la fotografía. México: Alfaguara, 2006
- SOUZA, M. Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Editora, 2013.
- SKINNER, B. F. Sobre el Conductismo. Barcelona: Planeta, 1994.
- TOSTA, C. Vygotsky e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *Perspectivas em psicologia*, Uberaba, v. 16, n. 1, p. 57-67, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/27548>. Acesso em: 15 maio 2023.
- TYNER, J.; KIMSROY, S.; SIRIK, S. Landscape Photography, Geographic Education, and Nation-Building in Democratic Kampuchea, 1975–1979. *Geographical Review*, outubro 2015. DOI: 10.1111/j.1931-0846.2015.12037.x. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.jstor.org/stable/43916289&ved=2ahUKewjE1f3mhP2IAxUTTDABHfCYNeoQFnoECBMQAQ&usq=A0vVaw3GovLhd5YHtLxdCe6-TDNf>. Acesso em: 15 maio 2023.
- VERENIKINA, I. Understanding scaffolding and the ZPD in educational research. Faculty of Education, Australia, 2003, p. 1-9. Disponível em: https://ro.uow.edu.au/edupapers/?utm_source=ro.uow.edu.au%2Fedupapers%2F381&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages. Acesso em: 16 ago. 2023.

VIGOTSKY, L. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. España: Biblioteca de Bolsillo, 2009.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na Idade Escolar. In: LEONTIEV, A. [et al.]. Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

VIGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARD, Rodolfo. Fotografia: criação poética e construção política. In: **17.ART - 17º Encontro Internacional de Arte e Tecnologia**, 2018. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/779/o/44-Rodolfo_Ward.pdf. Acesso em: 23 maio 2023.

WYLIE, J. *Landscape: Key ideas in Geography*. New York: Routledge, 2007.

APÊNDICE A- PLANO DE AULA 1

Disciplina: Geografia

Ano/Bimestre Letivo: 2023/3

Conteúdo: A Transformação da Paisagem Urbana. Forma, Função, Estrutura e Processo.

Data: 05/09/2023

Carga Horária: 90 min.

Objetivos:

- Discutir a importância da fotografia
- Refletir sobre a necessidade de uma perspectiva geográfica para ver e compreender as paisagens

Recursos/materiais didáticos:

- Laptop.
- Projetor.
- Questionário impresso.

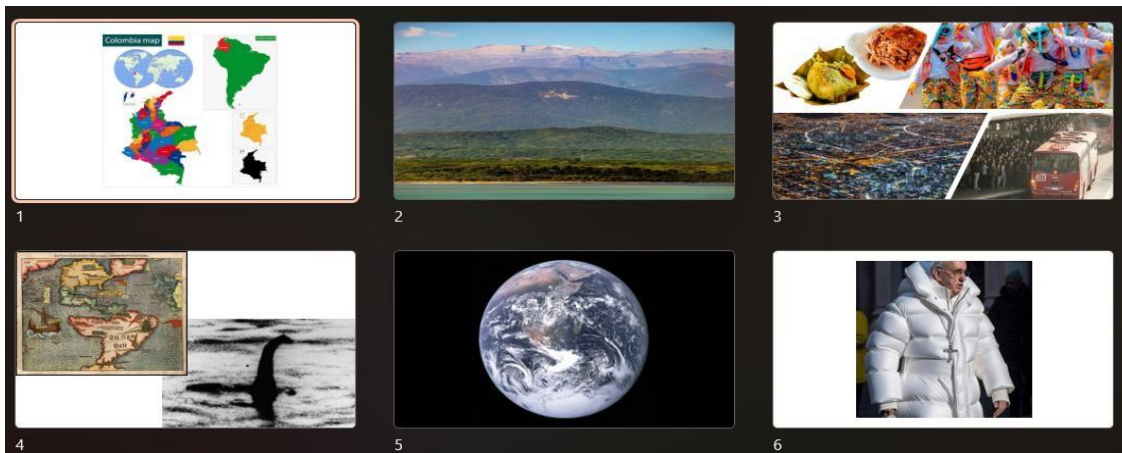
Estratégias de ensino:

A aula será desenvolvida por meio de um diálogo com os estudantes, utilizando equipamento de projeção de imagens com o intuito de realizar a problematização acerca da importância da fotografia em uma perspectiva geográfica para compreender as Paisagens

Detalhamento da dinâmica da aula:

10 min. - Primeiro momento: apresentação da pesquisadora e da pesquisa.

Imagem n° 11: Fotografias da internet



- Fuente:** Google (2023). Disponível em: 1. https://es.pngtree.com/freepng/colombia-map-province-map-colombian-vector_9505764.html Acesso em: 06 jul. 2023
2. <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=935165068220761&set=p.935165068220761&type=3> Acesso em: 06 jul. 2023
3. <https://www.eltiempo.com/bogota/transmilenio-preguntas-y-respuestas-para-entender-su-crisis-73944> Acesso em: 06 jul. 2023
4. https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2022-01-28/monstruo-lago-ness-2022-mito-animal-leyenda_3364617/ Acesso em: 06 jul. 2023
5. https://es.wikipedia.org/wiki/D%C3%ADa_Internacional_de_la_Madre_Tierra Acesso em: 06 jan. 2023
6. <https://elpais.com/tecnologia/2023-04-01/por-que-nos-hemos-creido-la-foto-del-papa-con-el-abrigo-blanco.html> Acesso em: 06 jul. 2023

25 min.- Segundo momento: apresentação do questionário e realização. O questionário terá como intuito identificar interesses e conhecimentos prévios sobre o universo das imagens, as fotografias e as paisagens para poder orientar o projeto em função do entendimento dos alunos.

20 min. - Terceiro momento: Problematização utilizando uma fotografia do Papa Francisco, gerada por IA. Situar a problemática da produção de imagens, fotografia e paisagens no regime da pós-verdade. Será trabalhada a importância de treinar o olho crítico no regime de pós-verdade

Imagem n° 12: Foto do Papa Francisco feita pela IA



Fonte: Google (2023). Disponível em: <https://elpais.com/tecnologia/2023-04-01/por-que-nos-hemos-creido-la-foto-del-papa-con-el-abrigo-blanco.html> Acesso em: 06 jul. 2023

Intervalo

20 min. - Quarto momento: Discutir o problema geográfico das paisagens nas fotografias com base na cidade no Amazonas. Os estudantes devem fazer um desenho em uma folha branca sobre como eles imaginam uma cidade no Amazonas? Depois será apresentada a seguinte imagem:

Imagem n° 13: Foto do Manaus



Fonte: Google (2023). Disponível em: <https://www.alamy.com/stock-photo-vista-de-cima-do-teatro-amazonas-localizado-no-largo-de-so-sebastiao-100467264.html> Acesso em: 06 jul. 2023

20 min. - Quinto momento: Os estudantes devem responder às seguintes questões, na mesma folha do desenho, na parte de atrás.

- Esta foto de Manaus parece com o que você tinha pensado?

- O que você sente ao ver essa imagem? É linda? Parece segura? É quente? É grande? Está cheia de gente?
- Que elementos da cidade aparecem nessa paisagem?

5 min. – Sexto momento: orientação sobre atividade para casa. Os estudantes serão orientados a procurar no Google imagens de Goiânia centro, imprima ela de tal forma que a imagem fique centralizada e que ocupe menos da metade da folha, a continuação, desenhe no que na sua imaginação continuaria na foto, preenchendo a totalidade da folha.

Avaliação/Produto:

- Identificar o conhecimento prévio dos estudantes e seu desempenho inicial na apreciação, análise e produção de paisagens.

APÊNDICE B- PLANO DE AULA 2

Disciplina: Geografia

Ano/Bimestre Letivo: 2023/3

Conteúdo: A Transformação da Paisagem Urbana. Forma, Função, Estrutura e Processo.

Data: 26/09/2023

Carga Horária: 90 min.

Objetivos:

- Identificar os elementos estruturantes da paisagem urbana.
- Compreender os conceitos de ponto de vista, composição, exposição.

Recursos/materiais didáticos:

- Laptop;
- Projetor;
- Quadro;
- Material impresso.

Estratégias de ensino:

A aula será desenvolvida por meio de uma aula expositiva dialogada com os estudantes com o intuito de apresentar uma sistematização dos conceitos de paisagem, seus elementos estruturantes e formas de analisá-lo focando na espacialidade dos elementos apresentados de forma visual, isto

com o apoio do quadro, de fotografias e de recortes com os conceitos para colar no caderno para serem utilizados em todo o percurso didático.

Detalhamento da dinâmica da aula:

5 min- Primeiro momento: Recapitular a discussão realizada na aula passada trazendo ao palco os elementos levantados na problematização, assim como os elementos levantados pelos estudantes como significativos.

15 min- Segundo momento: (Continuação da problematização aula passada) discutir o problema geográfico das paisagens nas fotografias com base na cidade do Amazonas. Os estudantes devem fazer um desenho em uma folha branca sobre como eles imaginam uma cidade no Amazonas. Depois será apresentada a seguinte fotografia:

5 min.- Terceiro momento: Os estudantes serão orientados a responder a seguinte questão:

- Essa foto de Manaus parece com o que você tinha imaginado? Justifique sua resposta.

Imagem n° 14: Foto do Porto de Manaus



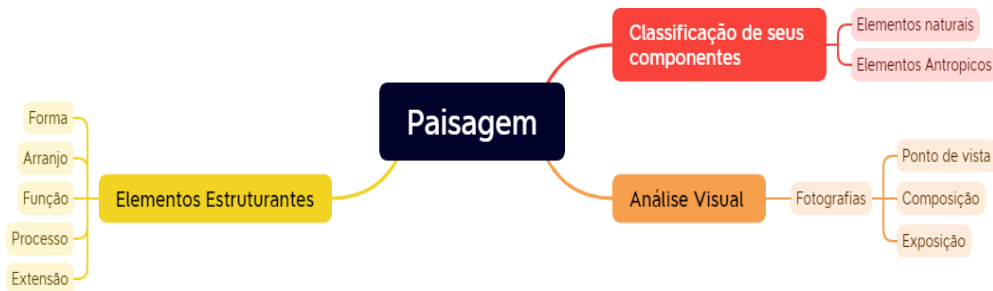
Fonte: Google (2023). Disponível em: https://es.wikipedia.org/wiki/Puerto_de_Manauas Acesso em: 05 ago. 2023

5 min.- Quarto momento: Os estudantes irão escrever no seu caderno uma aproximação ao conceito da Paisagem:

A paisagem é uma manifestação visual que reflete a disposição e organização dos elementos no espaço geográfico. Aquilo que se apresenta aos nossos olhos, provocando sensações e percepções, carrega em sua aparência pistas e indícios que nos remetem aos processos que a moldaram ao longo do tempo.

20 min.- Quinto momento. Os elementos estruturantes da paisagem.

Esquema n°3: Elementos estruturantes da paisagem



Presented with xmind

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Elementos estruturantes.

Arranjo: O arranjo refere-se à disposição e organização dos objetos na paisagem. Isso inclui a maneira como edifícios, estradas, árvores, e outros elementos estão posicionados em relação uns aos outros. O arranjo pode influenciar a acessibilidade, a estética e até mesmo a funcionalidade de uma área. Por exemplo, a forma como as ruas de uma cidade estão dispostas pode afetar o fluxo de tráfego e a facilidade de locomoção (Romero, 2009).

Extensão: A extensão se relaciona com o tamanho da área geográfica onde os objetos e fenômenos estão distribuídos. Pode variar desde pequenos espaços, como um jardim, até vastas regiões, como uma floresta ou um deserto. A extensão desempenha um papel fundamental na compreensão da escala da paisagem e na avaliação de seu impacto ambiental e social.

Forma: A forma diz respeito à aparência e contorno dos objetos na paisagem. Isso inclui a configuração das estruturas, as curvas das estradas, a geometria dos campos agrícolas e muito mais. A forma desempenha um papel importante na identificação e reconhecimento de lugares, bem como na estética visual. A forma também pode ser influenciada por fatores naturais, culturais e históricos.

Função: A função se refere ao propósito ou papel dos objetos que ocupam a paisagem em diferentes momentos e contextos. Por exemplo, um edifício que hoje abriga um museu pode ter sido originalmente construído como uma residência particular. Compreender a função dos elementos na paisagem ao longo do tempo é essencial para entender a evolução das comunidades e das áreas urbanas, bem como as mudanças culturais e sociais.

Processo: O processo se relaciona com as transformações que ocorrem na paisagem ao longo do tempo. Isso abrange as mudanças na forma, função e arranjo dos elementos da paisagem devido a fatores naturais e humanos. Por exemplo, a expansão de uma cidade ao longo das décadas é um processo que envolve o crescimento de áreas urbanas, a construção de novas estruturas e a modificação do arranjo das ruas. O entendimento dos processos é fundamental para o planejamento urbano e a gestão ambiental.

Além disso, as paisagens podem ser categorizadas em dois grupos principais:

Elementos Naturais: São aqueles que se formaram sem a intervenção direta do ser humano. Isso inclui características como rios, montanhas, vegetação natural e relevos geográficos. Esses elementos desempenham um papel importante na ecologia e na Geografia física de uma região.

Elementos Antrópicos (Humanos): São elementos que existem devido à intervenção humana. Isso abrange estruturas como estradas, edifícios, torres de transmissão, campos agrícolas e qualquer outra coisa construída ou modificada pela atividade humana. Esses elementos refletem a influência da sociedade e da cultura na paisagem.

Intervalo

5 min- Sexto momento: Os estudantes analisaram as paisagens de Manaus e do Rio Amazonas

Imagem n° 15: Foto do Rio Amazonas



Fonte: Google (2023). Disponível em: <https://elcomercio.pe/vamos/peru/avistamiento-de-ballenas-en-peru-cuanto-cuesta-y-como-puedes-vivir-esta-experiencia-los-organos-piura-vichayito-noticia/?ref=nota&ft=autoload> Acesso em: 05 ago. 2023

Imagem nº16: Foto do Porto de Manaus



Fonte: Google (2023). Disponível em: https://es.wikipedia.org/wiki/Puerto_de_Manauas Acesso em: 05 ago 2023

15 min- Sétimo momento: Os estudantes serão orientados a responder às seguintes questões:

a) Que elementos em comum podemos reconhecer nessas paisagens?

Resposta: Nas paisagens, pode-se reconhecer o relevo (meandros), à vera do rio como elementos em comum.

b) Que elementos diferenciam uma paisagem da outra? Explique.

Resposta: As diferenças nas paisagens podem ser percebidas pelo uso e pela ocupação que nelas ocorreram, como a diferença no nível de urbanização entre Manaus e um trecho do rio Amazonas.

c) Classifique as paisagens analisadas em paisagem natural ou paisagem antrópica.

d) Observando as paisagens que aparecem nas fotos, como os prédios, a vegetação, as ruas e o rio, podemos dizer que Manaus e o Trecho do rio Amazonas têm o mesmo propósito econômico, como serem usados para negócios, moradia, indústria, turismo, ou algo diferente?

e) Realizar reflexão coletiva com a seguinte pergunta: explorando as fotos que tiramos das cidades, o que podemos aprender sobre elas? (Tempo para discussão).

10 Min.- Oitavo momento: Neste momento, iniciará a etapa de sistematização, por meio da qual, a partir de uma exposição/diálogo oral do professor com os estudantes, será trabalhada a categoria

de paisagem urbana, a partir da análise espacial sob o ponto de vista, a composição e a exposição da imagem (GOMES, 2013). Durante esse momento serão entregues definições sobre os conceitos trabalhados, será realizada uma leitura em conjunto e essas definições serão discutidas e avaliadas com os estudantes, que serão orientados a sublinhar as partes importantes e colá-las em seus cadernos.

20 min- Nono momento: Logo após, o diálogo continuará trabalhando 6 fotografias, em busca de identificar junto aos estudantes de que maneira podem ser identificados os seguintes aspectos:

1. Ponto de vista das fotografias.
2. Tipo de composição.
3. Exposição de seus elementos.

Imagem n° 17: Manaus



Fonte: Google (2023). Disponível em: <https://fui goste icontei.com.br/manaus-amazonas/> Acesso em: 10 ago. 2023

Imagem n° 18: Teatro Amazonas, Manaus



Fonte: Google (2023). Disponível em: <https://it.pinterest.com/pin/481392647659475526/> Acesso em: 10 ago. 2023

Imagem n° 19: Foto antiga do Bandeirante, Goiânia



Fonte: Google (2023). Disponível em: <https://www.aredacao.com.br/colunas/152781/monumento-ao-bandeirante-de-bacamarte-na-mao-o-anhanguera-vigia-goiania> Acesso em 11 ago. 2023

Imagem n° 20: Foto atual do bandeirante, Goiânia



Fonte: Google (2023). Disponível em: <https://www.shutterstock.com/es/image-photo/goiania-brazil-july-19-2023-bandeirante-2372313397> Acesso em: 11 ago. 2023

Imagem n° 21: Região da 44, Goiânia



Fonte: Google (2023). Disponível em: <https://www.guiaturisticodegoias.com.br/blog/109-regiao-da-44-em-goiania> Acesso em: 11 ago. 2023

Imagem n° 22: Comercio na Região da 44, Goiânia



Fonte: Google (2023). Disponível em: <https://opopular.com.br/cidades/comercio-da-rua-44-em-goiania-so-reabre-na-quarta-feira-1.1516341> Acesso em: 11 ago. 2023

Avaliação/Produto:

A avaliação será realizada a partir da participação dos estudantes no debate e dos conceitos expostos para realizar a atividade de análise espacial das paisagens.

Material de apoio da professora:

Ponto de vista: indica um lugar específico, seja concreto ou metafórico. A partir de uma certa perspectiva é possível enxergar algo que é invisível por um outro ponto de vista. Isto quer dizer, quando você assume um ponto de vista, assume sempre uma posição que vai privilegiar

determinado campo de observação, deixando de lado outras partes que fazem parte do mesmo campo de observação.

Composição: entende-se como a mistura entre formas, cores ou coisas que produz algo novo, ou seja, vários elementos unidos, cada um ocupando uma parte do espaço, integram-se e dão lugar a um novo elemento, uma composição.

Exposição: aquilo que tem destaque e encontra-se em uma posição de externalidade, a diferença entre o que deve ser visto e o que não deve ser visto. O que aparece como exposição é o que a pessoa acha que precisa ser visto, apreciado, julgado, observado.

Definições que serão entregues para os estudantes:

Ponto de vista: Imagine que você está em um parque. Se você estiver em pé em um canto do parque, verá algumas árvores e flores, mas não verá o lago do outro lado. Se você se mover para o centro do parque, agora poderá ver o lago, mas talvez não veja algumas flores do seu lado anterior. O ponto de vista permite que você enxergue algumas coisas, mas não outras, conforme você se desloca ou desvia o seu olhar para outras direções os elementos que você enxerga são diferentes. Isso influencia na sua percepção sobre um local.

Composição: Pense em uma pintura. Ela é feita usando muitas cores e formas diferentes. Quando essas cores e formas se misturam formam uma composição com diferentes elementos que resultam em uma nova imagem. A composição é como juntar coisas diferentes para fazer algo novo.

Exposição: Imagine que você tem um mural na parede da sua casa. Você coloca suas fotos favoritas nele. As fotos que você escolheu mostrar no mural são as que você quer que as pessoas vejam e admirem quando visitam sua casa. Essas fotos estão em destaque, enquanto as outras fotos que não estão no mural não são tão visíveis. A exposição é o que você escolhe mostrar e destacar para as outras pessoas verem.

Arranjo: Disposição e organização de objetos na paisagem. Influência, acessibilidade, estética e funcionalidade.

Exemplo: Arranjo das ruas em uma cidade

Extensão: Tamanho da área onde objetos e fenômenos estão distribuídos. Varia de pequenos espaços a vastas regiões. Impacto ambiental e social.

Exemplo: Extensão de uma floresta

Forma: Aparência e contorno dos objetos na paisagem. Configuração de estruturas, curvas de estradas, geometria de campos. Identificação de lugares e estética visual. Influenciada por fatores naturais e culturais.

Função: Propósito ou papel dos objetos na paisagem em diferentes momentos. Evolução das comunidades, áreas urbanas e mudanças culturais.

Exemplo: Edifícios que mudam de residências para museus

Processo: Transformações na paisagem ao longo do tempo. Mudanças na forma, função e arranjo de elementos. Planejamento urbano e gestão ambiental.

Exemplo: Crescimento de uma cidade ao longo das décadas

Tipos de Elementos na Paisagem. Elementos Naturais: Formaram-se sem intervenção humana, inclui rios, montanhas, vegetação natural, relevos.

Elementos Antrópicos (Humanos): Resultado da intervenção humana.

Exemplo: Estradas, edifícios, torres de transmissão, campos agrícolas.

APÊNDICE C- PLANO DE AULA 3

Disciplina: Geografia

Ano/Bimestre Letivo: 2023/3

Conteúdo: A Transformação da Paisagem Urbana. Forma, Função, Estrutura e Processo.

Data: 18,19 e 20 /10/2023

Carga Horária: 45 min.

Objetivos:

12. Compreender os Conceitos de ponto de vista, composição, exposição.
13. Realizar a comparação entre fotografias de paisagens urbanas usando os conceitos trabalhados em aula.

Recursos/materiais didáticos:

- Laptop;
- Projetor;
- Quadro;
- Material impresso.

Estratégias de ensino:

A aula será conduzida através de um formato expositivo interativo, promovendo um diálogo com os estudantes, com o propósito de examinar tanto a forma como o conteúdo das fotografias relacionadas a Paisagens Urbanas. Além disso, pretende-se fomentar uma reflexão sobre o impacto da fotografia na construção de ideias e imagens do ambiente urbano. Esse processo de análise será facilitado por meio de recursos visuais, como o quadro e a projeção de fotografias, permitindo uma exploração mais aprofundada das características estéticas e conceituais presentes nas fotografias, sem enfatizar demasiadamente a abordagem.

Detalhamento da dinâmica da aula:

2 min- Primeiro momento: Recapitular a discussão realizada na aula passada.

Imagem n° 23: Mega Moda Hotel na Região da 44, Goiânia



Fonte: Google (2023). https://www.tripadvisor.fr/LocationPhotoDirectLink-g303324-d7827616-i357533911-Mega_Moda_Hotel-Goiania_State_of_Goias.html Acesso em: 11 ago. 2023

Imagem n° 24: Shopping Gallo na Região da 44, Goiânia



Fonte: Google (2023). <https://images.app.goo.gl/r8vCDp4s9oCxuvZr7> / Acesso em: 11 ago.2023

Imagem n° 25: Comercio na 44, Goiânia



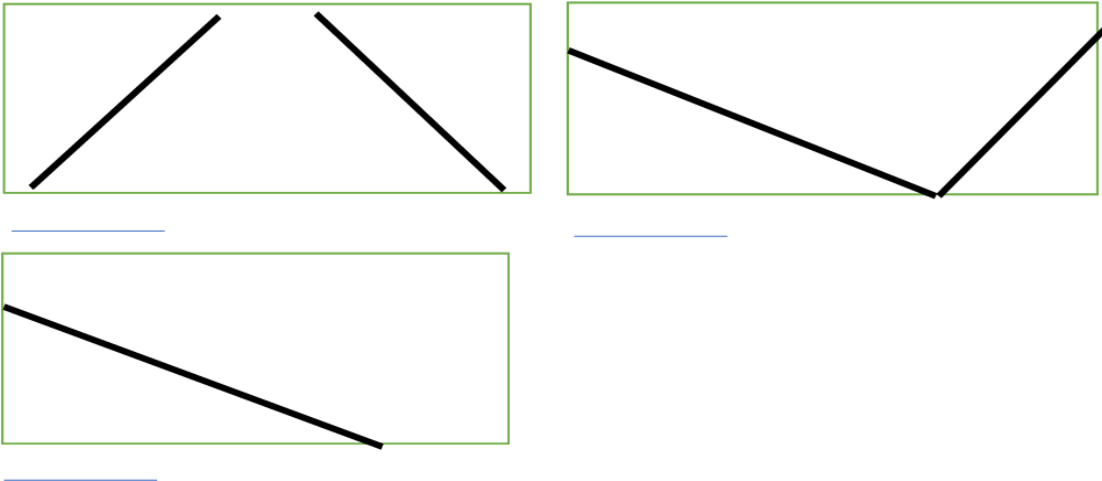
Fonte: Google (2023). <https://go.agenciasebrae.com.br/economia-e-politica/regiao-da-44-em-goiania-recebeu-mais-de-16-milhoes-de-visitantes-em-2022/> Acesso em: 11 ago. 2023

40 min- Segundo momento: Discutir sobre a paisagem urbana a partir da análise visual e as definições de ponto de vista, composição e exposição. Será entregue uma folha com 3 fotos de paisagens urbanas de Goiânia para que, em duplas, os estudantes respondam às seguintes perguntas:

- a. Conhece esse lugar?

- b. Que título colocaria você para essa foto?
- c. Descreva o que você vê nesta paisagem.
- d. Qual é o objeto central na fotografia?
- e. Quais são os elementos naturais da paisagem nesta fotografia?
- f. Quais são os elementos antrópicos da paisagem nesta fotografia?
- g. Nesta paisagem quais são os elementos que têm destaque?
- h. Nesta paisagem quais são os elementos que não tem importância?
- i. Relacione a forma da paisagem com a fotografia correspondente.

Imagem n° 26: Formas da paisagem



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

- j. Compare:
 - a. A participação das pessoas na paisagem?
 - b. A extensão da paisagem.
 - c. Escreva sobre a foto as funções dos elementos que compõem a paisagem.

Disciplina: Geografia

Ano/Bimestre Letivo: 2023/3

Conteúdo: A Transformação da Paisagem Urbana. Forma, Função, Estrutura e Processo.

Data: 31/10/2023

Carga Horária: 90 min.

Objetivos:

- d. Determinar qual é o fenômeno geográfico destacado nas fotografias. (Ler o fenômeno espacial)
- e. Identificar as mudanças nas Paisagens Urbanas e os Atores Sociais Envolvidos.
- f. Exercitar o raciocínio geográfico descrevendo localização, extensão, escala, causalidade e conectividade das práticas espaciais que influenciam essas transformações. (Interpretar a espacialidade do fenômeno)

Recursos/materiais didáticos:

- Laptop;
- Projetor;
- Quadro;
- Material impresso.

Estratégias de ensino:

A aula será conduzida por meio de uma abordagem expositiva interativa, envolvendo os estudantes na análise das transformações no espaço geográfico ao longo do dia e da noite. O foco estará na análise de imagens de Paisagens Urbanas, permitindo uma reflexão sobre as variações visuais e funcionais nesse contexto. Para alcançar os objetivos, foram planejadas atividades descritivas e analíticas, relacionadas à localização, escala e causalidade das mudanças observadas nas fotografias, com o propósito de enriquecer a compreensão dos processos que moldam as paisagens urbanas durante diferentes momentos do dia e da noite.

Detalhamento da dinâmica da aula:

15 min- Primeiro momento: Voltar sobre os conceitos trabalhados na aula 2. Os elementos estruturantes da paisagem e como estes estão presentes nas atividades que foram realizadas até o momento.

10 min. Segundo momento: Apresentar uma sequência de fotos da região da 44 em Goiânia para sua apreciação, tomar nota dos conhecimentos que os alunos têm desta região e de sua opinião

sobre as fotos. As fotos que apresentam a região de dia foram tiradas do Google Maps, no entanto que as noturnas foram tiradas pela professora/pesquisadora.

15 min. Terceiro momento: Tomar notas sobre o conceito de região dos alunos, os limites que a definem usando, usando ferramentas SIG, projetadas no quadro na sala de aula, que permita um exercício de cartografia coletiva que localize os pontos onde foram tiradas essas fotos.

15 min. Quinto momento: Organização

Foi solicitado aos alunos que organizassem as fotografias que correspondiam ao mesmo local, mas que foram tiradas em datas e horários diferentes. (Dia: obtidas de Google Street View e tiradas em 2022 na tarde) (Noite: Tiradas pela professora no dia 15 de outubro às 23 horas) Em seguida, foi solicitado que eles colocassem as fotos em uma folha de papelão que seria entregue para os docentes. Anote nela o título correspondendo ao lugar e a data em que foi tirada, assim como também uma descrição breve do lugar.

10 min. Quarto momento: Descrição.

- A. Descreva no seu conjunto as fotos que foram tiradas no dia
- B. Descreva no seu conjunto as fotos que foram tiradas na noite.

45 min. Sexto momento: Compare as fotos sobre os critérios propostos pela tabela.

Texto para os alunos: As fotografias que você tem em mãos são de ruas que talvez conheça na região conhecida como "44". Note que são diferentes em um aspecto muito importante: a hora do dia. As fotos tiradas à tarde foram capturadas em maio de 2022 pelo Google, enquanto as fotos noturnas foram tiradas pela professora em 15 de outubro de 2023.

Tabela nº 16: Critérios de comparação

Foto 1/2/3/4/5/6/7/8	Dia	Noite
Experiência estética: Te parece linda? Quisera estar ali? Por quê?		
Que muda na paisagem?		

Práticas espaciais: Que estão fazendo em esse lugar? E por quê?		
Atores sociais presentes: Quem aparece ali? E por quê?		
Composição. Que elementos estão presentes.		
Exposição. Qual dos elementos que estão na paisagem tem maior destaque		

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Imagem n° 27: Região da 44 na noite



Fonte: Foto tirada pela autora (2023)

Imagem n° 28: Região da 44 na noite



Fonte: Foto tirada pela autora (2023)

Imagem n° 29: Rua 44 no dia



Fonte: Google Maps (2022). <https://www.google.com/maps/@15,-2.970703,3z?hl=es> Acesso em: 15 set.

2023

Imagem nº 30: Rua 44 no dia



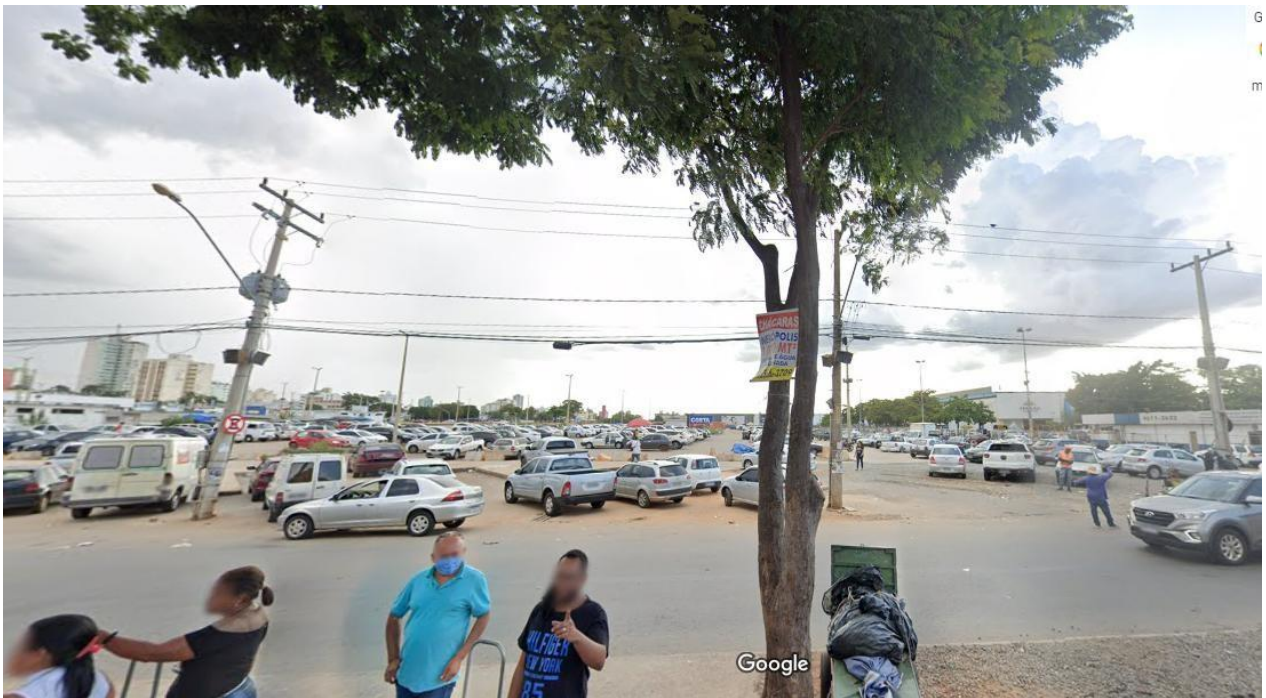
Fonte: Google Maps (2022). <https://www.google.com/maps/@15,-2.970703,3z?hl=es> Acesso em: 15 set. 2023

Imagem nº 31: Rua 44 na noite



Fonte: Foto tirada pela autora (2023)

Imagem nº 32: Rua 44 no dia



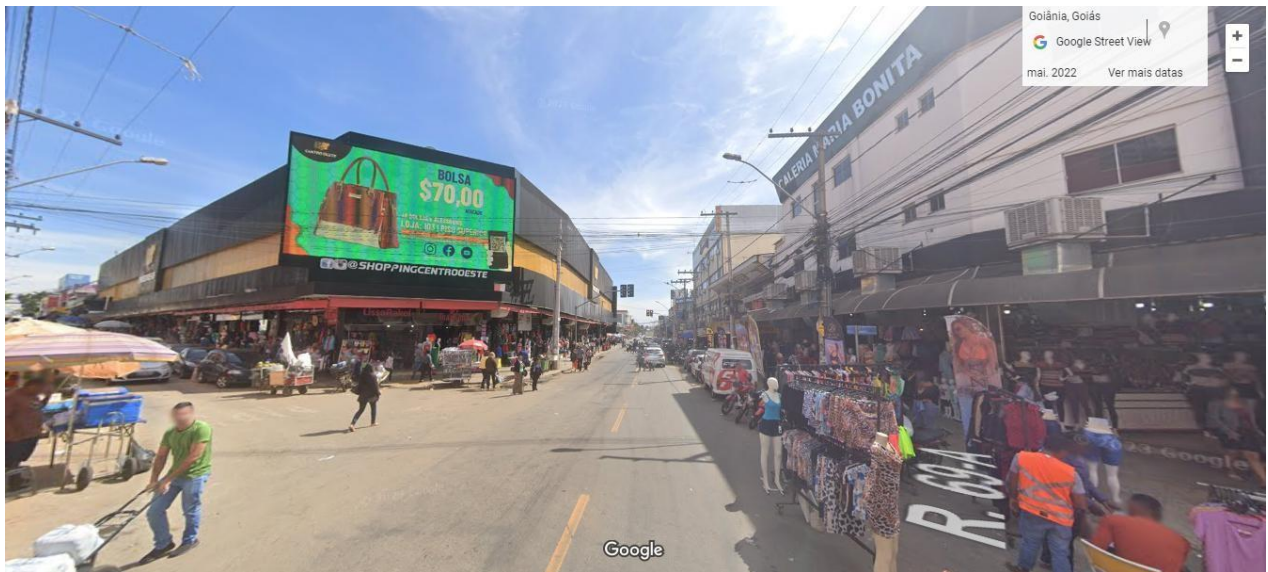
Fonte: Google Maps (2022). <https://www.google.com/maps/@15,-2.970703,3z?hl=es> Acesso em: 15 set. 2023

Imagem n° 33: Rua 44 na noite



Fonte: Foto tirada pela autora (2023)

Imagem n° 34: Comercio na Rua 44



Fonte: Google Maps (2022). <https://www.google.com/maps/@15,-2.970703,3z?hl=es> Acesso em: 15 set. 2023

10. min. Sétimo momento. Refletir em grupo sobre a escala dos fenômenos presentes na paisagem. O fenômeno do comércio de modas, sua multiescalaridade, entre o global e local, e como a Paisagem Urbana apresenta elementos desse contato entre escalas.

10 min. Será entregue um roteiro técnico de como tirar uma foto de uma paisagem do bairro onde moram, assim como instruções para seu envio via e-mail. Isto com o intuito de que o aluno crie uma paisagem a partir de uma fotografia, com a qual irá participar de uma galeria, explicando suas decisões ao momento de criar.

Avaliação. A avaliação é formativa, tendo em consideração o uso de material trabalhado em aulas anteriores como apoio para resolver as questões e poder elaborar análises sobre a Paisagem Urbana a partir do exercício de raciocínios geográficos.

APÊNDICE D- PLANO DE AULA 4

Disciplina: Geografia

Ano/Bimestre Letivo: 2023/3

Conteúdo: A Transformação da Paisagem Urbana. Forma, Função, Estrutura e Processo.

Data: 31-7/10/2023

Carga Horária: 90 min.

Objetivos:

- g. Caracterizar o fenômeno geográfico destacado nas fotografias.
- h. Identificar as mudanças em Paisagens Urbanas e os atores sociais envolvidos.
- i. Interpretar a espacialidade de fenômenos geográficos a partir de sua localização, extensão, escala, causalidade e conectividade, expressas em práticas espaciais.

Recursos/materiais didáticos:

- Laptop;
- Projetor;
- Quadro;
- Material impresso.

Estratégias de ensino:

A aula será conduzida por meio de uma abordagem expositiva interativa, envolvendo os estudantes na análise das transformações no espaço geográfico ao longo do dia e da noite. O foco estará na análise de imagens de Paisagens Urbanas, permitindo uma reflexão sobre as variações visuais e funcionais nesse contexto. Para alcançar os objetivos, foram planejadas atividades descritivas e analíticas, relacionadas à localização, escala e causalidade das mudanças observadas nas fotografias, com o propósito de enriquecer a compreensão dos processos que moldam as paisagens urbanas durante diferentes momentos do dia e da noite.

Detalhamento da dinâmica da aula:

15 min- Primeiro momento: A aula iniciará com uma revisão dos conceitos trabalhados na aula 2, abordando os elementos estruturantes da paisagem e como estes estão presentes nas atividades que foram realizadas até o momento.

10 min. Segundo momento: Posteriormente, será apresentado aos estudantes uma sequência de fotos da região da 44, em Goiânia. Será solicitado que eles apreciem as imagens e tomem nota da sua opinião sobre as fotos e de seus conhecimentos sobre essa região. As imagens que apresentaram

a região durante o dia foram obtidas na plataforma Google Maps, já as imagens noturnas foram fotografadas pela professora/pesquisadora.

15 min. Terceiro momento: Neste momento o conceito de região será mobilizado em uma atividade onde os limites da região da 44 serão delimitados, usando ferramentas SIG projetadas no quadro na sala de aula. Os estudantes ainda realizarão um exercício de cartografia coletiva, onde irão localizar os pontos onde foram tiradas essas fotografias que foram analisadas no momento anterior.

INTERVALO

10 min. Quinto momento: Posteriormente, será solicitado que os estudantes (tres), organizem fotografias que correspondem ao mesmo local, mas que foram tiradas em momentos distintos (Dia: obtidas de Google Street View e fotografadas no período vespertino, do ano 2022; (Noite: fotografadas pela pesquisadora no período noturno, do ano 2023). As imagens serão entregues impressas para os estudantes, que deverão recortá-las e colá-las em uma folha de papelão que também será disponibilizada pela professora. Nesta folha, os estudantes deverão anotar o título correspondendo ao lugar e a data em que a fotografia foi tirada (que será disponibilizada).

10 min. Quarto momento: Neste momento os estudantes realizarão uma descrição em grupo do conjunto de fotos que foram tiradas durante o período diurno e do conjunto de fotos que foram tiradas a noite.

C. Descreva no seu conjunto as fotos que foram tiradas no dia

D. Descreva no seu conjunto as fotos que foram tiradas na noite.

10 min. Sexto momento: Neste momento os estudantes serão orientados a comparar as fotos utilizando os critérios estabelecidos na tabela.

Texto para os alunos: As fotografias que você tem em suas mãos são de ruas que talvez você já tenha visto, na região conhecida como "44". Note que são diferentes em um aspecto muito importante: o horário que foram fotografadas. As fotos tiradas à tarde foram capturadas em maio de 2022 pelo Google, enquanto as fotos noturnas foram tiradas pela professora em 15 de outubro de 2023.

Tabela n° 17: Critérios de comparação

Foto 1/2/3/4	Dia	Noite
--------------	-----	-------

Experiência estética: Ela é bonita? Você gostaria de estar no local retratado? Por que?		
O que muda na paisagem?		
Práticas espaciais: Quais atividades estão sendo desenvolvidas nesse lugar? E por quê?		
Atores sociais presentes: Quem aparece ali? E por quê?		
Composição. Que elementos estão presentes nessas fotografias?		
Exposição. Qual dos elementos que estão na paisagem tem maior destaque?		

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Imagem n° 35: Rua 44 na noite



Fonte: Foto tirada pela autora (2023)

Imagem n° 36: Rua 44 na noite



Fonte: Foto tirada pela autora (2023)

Imagem n° 37: Região da 44 no dia



Fonte: Google Maps (2022). <https://www.google.com/maps/@15,-2.970703,3z?hl=es> Acesso em: 15 set. 2023

Imagem nº 38: Rua 44 no dia



Fonte: Google Maps (2022). <https://www.google.com/maps/@15,-2.970703,3z?hl=es> Acesso em: 15 set. 2023

Tabela nº 18: Critérios de comparação

Foto 5 e 6	Dia	Noite
Experiência estética: Ela é bonita? Você gostaria de estar no local retratado? Por que?		
O que muda na paisagem?		
Práticas espaciais: Quais atividades estão sendo desenvolvidas nesse lugar? E por quê?		
Atores sociais presentes: Quem aparece ali? E por quê?		

Composição. Que elementos estão presentes nessas fotografias?		
Exposição. Qual dos elementos que estão na paisagem tem maior destaque?		

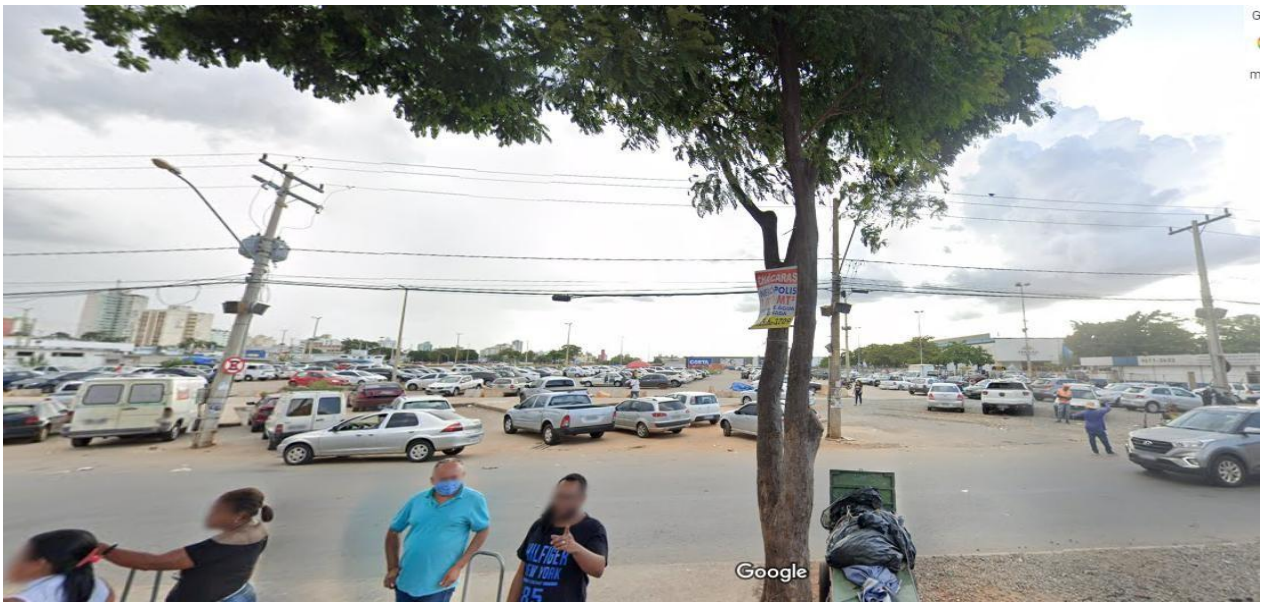
Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Imagem n° 39: Rua 44 na noite



Fonte: Foto tirada pela autora (2023)

Imagem n° 40: Rua 44 no dia



Fonte: Google Maps (2022). <https://www.google.com/maps/@15,-2.970703,3z?hl=es> Acesso em: 15 set.

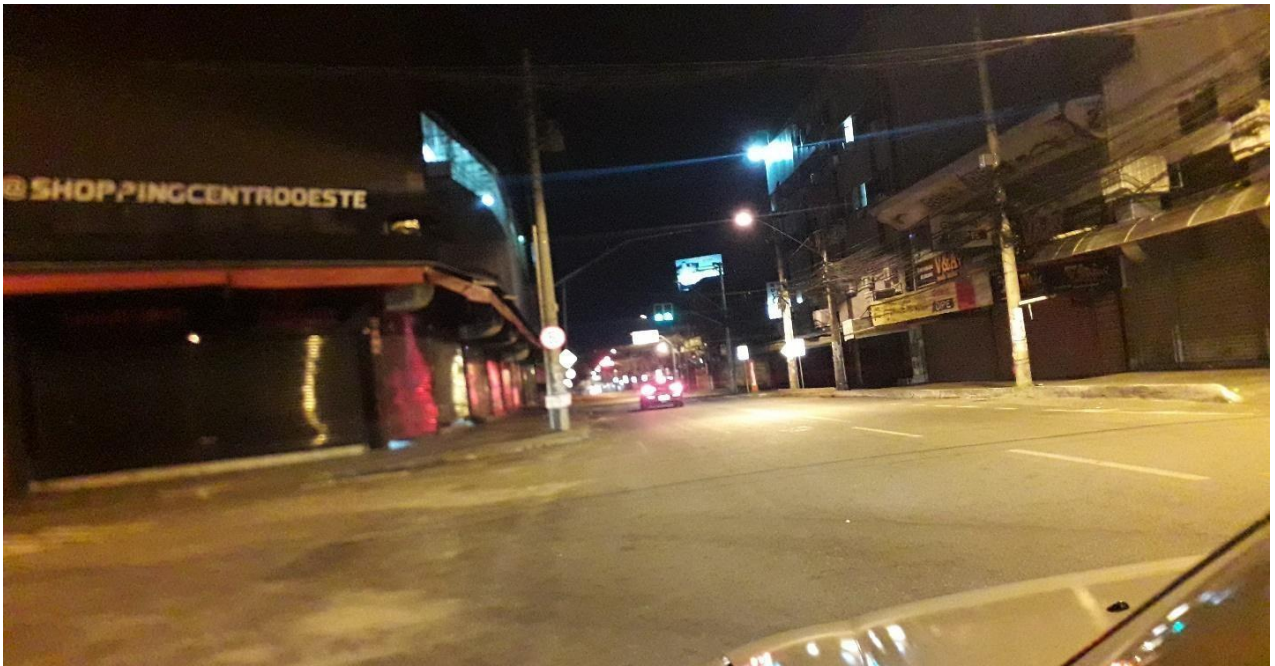
2023

Tabela nº 19: Critérios de comparação

Foto 7 e 8	Dia	Noite
Experiência estética: Ela é bonita? Você gostaria de estar no local retratado? Por quê?		
O que muda na paisagem?		
Práticas espaciais: Quais atividades estão sendo desenvolvidas nesse lugar? E por quê?		
Atores sociais presentes: Quem aparece ali? E por quê?		
Composição. Que elementos estão presentes nessas fotografias?		
Exposição. Qual dos elementos que estão na paisagem tem maior destaque?		

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Imagem n° 41: Rua 44 na noite



Fonte: Foto tirada pela autora (2023)

Imagem n° 42: Rua 44 no dia



Fonte: Google Maps (2022). <https://www.google.com/maps/@15,-2.970703,3z?hl=es> Acesso em: 15 set.

2023

5 min. Sétimo momento: Nesse momento os estudantes serão orientados a refletir em grupo sobre a escala dos fenômenos presentes nas paisagens que foram retratadas nas fotografias analisadas. O fenômeno do comércio de modas, sua multiescalaridade, entre o global e local, e como a Paisagem Urbana apresenta elementos desse contato entre escalas.

5 min. Oitavo momento: Os estudantes serão orientados a fotografar uma paisagem do bairro onde moram. Para isso, eles irão receber um roteiro técnico de como realizar fotografias e instruções para o envio da atividade via e-mail. O intuito dessa atividade é que o aluno crie uma paisagem a partir de uma fotografia. As fotografias irão compor uma galeria.

Avaliação. A avaliação é formativa, tendo em consideração o uso de material trabalhado em aulas anteriores para resolver as questões e poder elaborar análises sobre a Paisagem Urbana a partir do exercício de raciocínios geográficos.

APÊNDICE E- PLANO DE AULA 5

Disciplina: Geografia

Ano/Bimestre Letivo: 2023/3

Conteúdo: A Transformação da Paisagem Urbana. Forma, Função, Estrutura e Processo.

Data: 7/ 11/ 2023

Carga Horária: 90 min.

Objetivos:

Recursos/materiais didáticos:

- Laptop;
- Projetor;
- Quadro;
- Material impresso.

Estratégias de ensino:

A aula visa ser um momento de síntese do processo didático. Propõe-se a criação de uma galeria escolar de fotografias sobre Paisagens Urbanas trazidas pelos próprios alunos. Criar uma paisagem através de fotografia e expor oralmente seu aprendizado e sua obra, são os desafios propostos.

Detalhamento da dinâmica da aula:

10 min. Primeiro momento. Acomodação do espaço da sala de aula para poder realizar a galeria escolar.

60 min- Segundo momento. Apresentar Fotografias que Representam a Identidade do Bairro: Cada participante apresentará uma fotografia que capta aspectos significativos da identidade do seu bairro. Eles fornecerão o título da imagem, a situação geográfica do local, seu ponto de vista pessoal, os elementos que refletem a identidade do bairro e informações sobre o enquadramento da imagem.

10 min. Terceiro momento. A galeria também serve como concurso, o trabalho da turma que receba mais fichas analíticas feitas pela outra turma será o ganhador e sua paisagem será impressa e colocada num marco para fazer parte da decoração da sala.

10 min. Quarto momento. Fechamento da atividade. Organização da sala. Refletir grupalmente sobre o percurso didático, os aprendizados, os resultados obtidos e o processo de avaliação por parte da professora pesquisadora.

Avaliação:

A avaliação se baseará na participação ativa dos estudantes na atividade proposta. Cada aluno terá dois papéis? rol. O primeiro será expor sua paisagem e o segundo será de parecerista, elaborando uma ficha analítica da Paisagem que mais chamou sua atenção. Um elemento essencial será a coevolução, que resultará do feedback dos alunos que desempenham o papel de espectadores na galeria.

APÊNDICE F- QUESTIONÁRIO FEITO PELA PROFESSORA.

Imagem n° 43: Questionário realizado preenchido pela professora de Geografia

1. Você acha relevante ensinar sobre as paisagens brasileiras na aula de Geografia?
 Sim. Permitir aos alunos reconhecerem a diversidade que há no Brasil e trabalhar com suas cores, clima e paisagens.

2. Você alguma vez trabalhou o conteúdo das paisagens utilizando as fotografias?
 Sim. Trabalho de sala, mas eu usava as fotografias.

3. Você gosta de tirar fotos? Sim Não ()

4. O que você gosta de fotografar?
 A família e as paisagens quando viajamos.

5. Você acha que as fotos são importantes nas nossas vidas? Por quê?
 As fotos trazem lembranças, permite reviver momentos.

6. Qual é seu lugar favorito da cidade? Por quê?
 A região Norte (onde mora) Alice Brasil, Itaipava. Gosto muito da região da Zoninha.

7. Qual é o lugar que você menos gosta em Goiânia? Por quê?
 A região dos bairros de cima (os 13 bairros) é muito mais deserta e montosa.

8. Você tem alguma rede social? Quais você costuma usar?
 Sim. Instagram

9. Que cidade ou cidades você gostaria de conhecer? Por quê?
 Holambra. É a cidade das flores como plantas.

10. O que você gostaria de aprender sobre fotografia? Por quê?
 Técnicas de ângulos, iluminação, bom horário para tirar fotos.

11. Qual forma você acha que é a melhor para ensinar Geografia?
 Quando há a participação dos alunos e consigo fazer os exemplos que relaciona as situações com conteúdos da Geografia permite que aprendam mais ou compreendam ~~mais~~ sua aprendizagem.

Fonte: Foto do questionário tirada pela autora (2023)

APÊNDICE G- LINKS DE ACESSO AOS DADOS.

1. Link da pasta com as fotografias (467) dos trabalhos realizados nas duas turmas de Geografia:
https://drive.google.com/drive/folders/1Z_NdU8oh3oS6x8jFfIE1PhOj660B_1GU?usp=drive_link
2. Link da pasta com os slides usadas na sala de aula (5 documentos)
https://drive.google.com/drive/folders/1R5vb2ylpbQZbI5GvW0xXw5RA_c_ZOKeT?usp=sharing
3. Link da Pasta com os diários de campo (7 documentos).
https://drive.google.com/drive/folders/1DJjkmWAXGY1ENejvku2X0kfoUMvtqS0?usp=drive_link