



MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM REDE NACIONAL –
PROFGEO
INSTITUIÇÃO ASSOCIADA – INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA
CAMPUS RIACHO FUNDO

O ensino do conceito de paisagem com alunos do 6º ano em um espaço não formal de aprendizagem: a Serra do Taquaril no Município de UNAÍ-MG.

MAICON SIDNEY DE MORAES

Brasília/DF
2023

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM REDE NACIONAL –
PROFGEO
INSTITUIÇÃO ASSOCIADA – INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA
CAMPUS RIACHO FUNDO

O ensino do conceito de paisagem com alunos do 6º ano em um espaço não formal de aprendizagem: a Serra do Taquaril no Município de UNAÍ-MG.

MAICON SIDNEY DE MORAES

Trabalho de Conclusão apresentado ao Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO), como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino de Geografia.

Orientador: Dra. Raquel Lage Tuma

Coorientadora: Dra. Maria Elisabeth Alves Mesquita Soares

Brasília/DF
2023

MORAES, MAICON SIDNEY DE.

O ensino do conceito de paisagem com alunos do 6º ano em um espaço não formal de aprendizagem: a Serra do Taquaril no Município de UNAI-MG. / MAICON SIDNEY DE MORAES ; orientação Dra. Raquel Lage Tuma ; coorientação Dra. Maria Elisabeth Alves Mesquita Soares. — Riacho Fundo, DF: 2023.

134 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional) — Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, Riacho Fundo, DF, 2023.

Orientador(a): Dra. Raquel Lage Tuma ; Coorientador(a): Dra. Maria Elisabeth Alves Mesquita Soares.

1. Paisagem. 2. Aula de campo. 3. Aula expositiva e dialogada. 4. Sentidos. I. Tuma, Dra. Raquel Lage , orient. II. Soares, Dra. Maria Elisabeth Alves Mesquita , coorient. III. Instituto Federal de Brasília. IV. Título.

MAICON SIDNEY DE MORAES

O ensino do conceito de paisagem com alunos do 6º ano em um espaço não formal de aprendizagem: a Serra do Taquaril no Município de UNAÍ-MG.

Trabalho de Conclusão apresentado ao Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO), como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino de Geografia.

Aprovado em 15/12/2023

BANCA EXAMINADORA

Dra. Raquel Lage Tuma
Orientadora - PROFGEO-IFB

Dra. Maria Elisabeth Alves Mesquita Soares
Coorientadora – IFG

Dra. Marina Neves Delgado
Examinadora Externa – IFB

Dr. Sergio Magno Carvalho de Souza
Examinador Interno - PROFGEO-IFB

“Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante.”

Pequeno Príncipe

Às minhas filhas Helena e Heloísa (H²), meu coração fora do peito.

AGRADECIMENTOS

À Deus, começo e fim de TUDO. Ele que me sustentou em todos os momentos nesta jornada do mestrado. Foram quase dois anos viajando pela BR 251, entre idas e vindas de Unai - MG à Brasília - DF.

À Santa Mãe de Deus, sob o título de Nossa Senhora de Fátima, que cuidou e me protegeu de todo o mal durante os 450 km semanais que percorria até o Instituto Federal de Brasília.

À minha companheira e esposa, Paula Daiane, que cuidou e zelou das nossas filhas nos períodos em que estive ausente para cursar o mestrado. A você o meu mais sincero amor e gratidão.

Aos meus pais, Odesir e Anilce, que, mesmo sem entender bem o que era o mestrado, foram as primeiras pessoas que compartilharam comigo o sonho de conquistar esse título.

Às minhas filhas, Helena Kürten e Heloisa Kürten. Foi por e para vocês que comecei essa jornada, buscando cada vez mais ser um pai melhor e um profissional mais qualificado. Vocês são e serão sempre o motivo pelo qual lutei e lutarei por uma educação digna e emancipadora.

Às queridas: Orientadora Prof. Dra. Raquel Lage Tuma e Coorientadora: Dra. Maria Elisabeth Alves Mesquita Soares, pelo cuidado e atenção constantes dedicados a mim na realização desta pesquisa. O nosso grupo de orientação e acompanhamento no *WhatsApp* foi incrível demais. Obrigado pelos inúmeros elogios ao meu trabalho, que serviram de conforto e motivação quando eu mesmo não via tanta beleza assim devido ao cansaço em relação à escrita.

Aos professores e colegas do PROFGEO, em especial a minha base do mestrado, intitulada por nós mesmos de Tríade do PROFGEO, meus amigos e confidentes Luciano e Eliete, vocês deixaram uma marca profunda de companheirismo e diversão. Não existem adjetivos suficientes para classificá-los. Julgávamos sermos os mais ansiosos do programa, pois sempre sofríamos antecipadamente por tudo e como sempre falávamos, “no final tudo TEM que dar certo”.

Aos Diretores e amigos, Dardânia, Fernanda e Gildiney. Vocês entenderam a importância do título de Mestre para a minha carreira profissional e somaram esforços em me ajudar durante todo esse período.

Aos meus alunos do 6º ano do Colégio do Carmo da turma de 2018. Foram vocês que despertaram o desejo de realização desta pesquisa. Sou eternamente grato por aquela aula de campo, que culminou na realização prática desta pesquisa.

A todos os amigos e colegas do Colégio Novo Mundo, que sempre com uma palavra de carinho buscavam entender e me consolar na correria do Mestrado, agradeço em especial a Andréia, Ana Cristina, Erizam, Janaína, Murilo, Talles e Zaída.

Aos meus tios, Leacir e Fernanda, pela estada em sua casa no período em que foi preciso dormir em Brasília, antes de voltar para Unaí. Minha eterna gratidão pelo carinho e acolhimento.

Ao meu amigo, irmão e compadre, Wendel Valadares, pelas correções, puxões de orelha e inúmeras ajudas gramaticais, que muito contribuíram para a finalização desta pesquisa.

Por fim, agradeço e dedico este trabalho a mim mesmo, pela minha determinação, coragem, entrega e dedicação. Por acreditar que a educação é o caminho para a mudança. Por saber que investindo na minha formação terei mais possibilidades de ajudar a transformar o mundo num lugar melhor.

O ensino do conceito de paisagem com alunos do 6º ano em um espaço não formal de aprendizagem: a Serra do Taquaril no município de UNAÍ-MG.

MORAES, Maicon Sidney

TUMA, Raquel Lage

SOARES, Maria Elisabeth Alves Mesquita

RESUMO

A presente pesquisa envolve a discussão da importância do ensino do conceito de paisagem natural e cultural com os alunos da Educação Básica, por meio de metodologias de ensino diversificadas. A partir do exposto, problematiza-se: como as aulas expositivas e dialogada, extraclasse e de campo, envolvendo a Serra do Taquaril no município de Unaí – MG, podem contribuir para a melhor compreensão do conceito de paisagem em três turmas de 6º ano do ensino fundamental – anos finais? O objetivo geral é avaliar como as diferentes metodologias de ensino influenciam o aprendizado dos estudantes destas turmas acerca dos conceitos espaciais de paisagem natural e cultural. Os objetivos específicos são: discutir o conceito de paisagem no ensino de Geografia; compreender os elementos que compõem a paisagem da Serra do Taquaril no município de Unaí – MG, tais como cheiros, sons, cores, sabores e texturas; e, por fim, analisar a compreensão dos alunos referente aos conceitos espaciais de paisagem natural e cultural. Para tal, desenvolveu-se uma pesquisa a partir da fenomenologia, utilizando-se do questionário aplicado em duas etapas como instrumento de coleta de dados. A pesquisa envolveu 57 alunos de três turmas do 6º ano do ensino fundamental – anos finais do Colégio Novo Mundo, localizado no Município de Unaí – MG. Para melhor compreensão, as turmas foram nomeadas de Turma A, Turma B e Turma C. As aulas desenvolvidas foram do tipo expositiva e dialogada para a Turma A aula expositiva dialogada em sala de aula e aula de campo na Serra do Taquaril para a Turma B; e aula de campo para a Turma C. Como resultados da pesquisa pode-se indicar que todos os estudantes conseguiram se apropriar do conceito de paisagem nas três metodologias de ensino aplicadas. Com relação à percepção da paisagem pelos alunos, foi possível observar por meio dos desenhos e dos questionários prévios e posteriores que a principal diferença com relação à apropriação do conceito de paisagem está relacionada aos demais sentidos além da visão. Verificou-se que os alunos que vivenciaram a aula expositiva e dialogada reconhecem a paisagem principalmente pela visão, já os alunos que vivenciaram a aula de campo, reconhecem a paisagem também pela audição, olfato e tato. Portanto, os estudantes experimentaram a paisagem de formas diferentes, mas todos aprenderam o conceito. Assim, os resultados dessa pesquisa possibilitam demonstrar que tanto a aula expositiva e dialogada quanto à aula de campo possuem o seu lugar no ensino do conceito de paisagem, bem como de outros conceitos associados ao ensino de Geografia.

Palavras-chaves: Paisagem; Aula de campo; Aula expositiva e dialogada; Sentidos.

Teaching the concept of landscape to 6th graders in a non-formal learning space: the Serra do Taquaril in the municipality of UNAÍ-

MORAES, Maicon Sidney

TUMA, Raquel Lage

SOARES, Maria Elisabeth Alves Mesquita

ABSTRACT

This research involves discussing the importance of teaching the concept of natural and cultural landscape to primary school students, using a variety of teaching methodologies. Based on the above, the problem is: how can expository, dialogued, out-of-class and field lessons involving the Serra do Taquaril in the municipality of Unaí - MG, contribute to a better understanding of the concept of landscape in three 6th grade classes in the final years of elementary school? The general objective is to assess how the different methodologies influence the learning of the students in these classes about the spatial concepts of natural and cultural landscape. The specific objectives are: to discuss the concept of landscape in Geography teaching; to understand the elements that make up the landscape of Serra do Taquaril in the municipality of Unaí - MG, such as smells, sounds, colors and textures; and, finally, to analyze the students' understanding of the spatial concepts of natural and cultural landscape. To this end, a phenomenological study was carried out, using a questionnaire applied in two stages as a data collection tool. The research involved 57 students from three 6th grade classes in the final years of elementary school at Colégio Novo Mundo, located in the municipality of Unaí - MG. For the sake of clarity, the classes were named Class A, Class B and Class C. The lessons were expository and dialogued for Class A; expository and dialogued with an out-of-class activity for Class B; and a field lesson for Class C. The results of the research show that all the students managed to grasp the concept of landscape in the three methodologies applied. With regard to the students' perception of the landscape, it was possible to see from the drawings and the pre- and post-questionnaires that the main difference with regard to the appropriation of the concept of landscape is related to the senses other than sight. It was found that the students who experienced the lecture and dialogue class recognized the landscape mainly through sight, while the students who experienced the field class also recognized the landscape through hearing, smell and touch. Therefore, the students experienced the landscape in different ways, but they all learned the concept. Thus, the results of this research show that both the lecture and the field class have their place in teaching the concept of landscape, as well as other concepts associated with geography teaching.

Keywords: Landscape; Field lesson; Lecture and dialog; Senses

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 - O ENSINO DO CONCEITO DE PAISAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.	25
1.1 O Ensino de Geografia na Educação Básica.	25
1.2 A discussão do conceito de paisagem para o ensino da Geografia escolar.	37
1.3 Ensinando o conceito de paisagem para alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.	41
CAPÍTULO 2 – O TRABALHO DE CAMPO E O ENSINO DE GEOGRAFIA ENTRE CHEIROS, SONS, CORES, SABORES E TEXTURAS DA PAISAGEM.	50
2.1 O trabalho de campo como método didático no ensino de Geografia.	50
2.2 A importância dos espaços não formais de aprendizagem como facilitadores no ensino de paisagem.	53
2.3 Os cheiros, sons, cores, sabores e texturas no ensino do conceito de paisagem sentido pelos alunos.	57
CAPÍTULO 3 – CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.	65
3.1 Caracterização metodológica da pesquisa.	65
3.2 O lócus da pesquisa e os alunos participantes.	68
3.3 O planejamento das aulas.	71
3.4 A aula de campo: em foco a Serra do Taquaril	77
CAPÍTULO 4 – ANALISANDO AS AULAS MINISTRADAS E A COMPREENSÃO DO CONCEITO DE PAISAGEM PELOS ALUNOS DO 6º ANO.	85

4.1 O Ensino do conceito de paisagem entre a aula expositiva e dialogada e a aula de campo.	85
4.2 Os conceitos de paisagem natural e cultural: a compreensão dos alunos do 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental.	90
4.3 A Serra do Taquaril, no município de UNAÍ-MG: entre cheiros, sons, cores, sabores e texturas.	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	115
Apêndices	126
Apêndice A – Questionário prévio para as turmas A, B e C.	127
Apêndice B - Questionário posterior para as turmas A, B e C.	129
Apêndice C - Termo de autorização para uso de imagem em publicação.	131
Apêndice D - Termo de autorização para participação em pesquisa.	132
Apêndice E - Termo de autorização para realização da pesquisa no Colégio Novo Mundo.	133
Apêndice F - Seguro acidente para atividades extraclasse do Colégio Novo Mundo.	134

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	Localização Colégio Novo Mundo.	69
Mapa 2	Localização da cidade de UNAÍ-MG.	70
Mapa 3	Localização da Serra do Taquaril no Município de UNAÍ-MG.	77
Mapa 4	Percurso do Colégio Novo Mundo até a Serra do Taquaril no Município de UNAÍ-MG.	83
Mapa 5	Mapa topográfico da Serra do Taquaril no Município de UNAÍ-MG.	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Categoria paisagem no 6º ano do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular	47
Quadro 2	Apresentação do desenvolvimento da aula nas duas turmas do 6ª ano.	72
Quadro 3	Planejamento da aula na turma A de forma expositiva e dialogada.	72
Quadro 4	Planejamento da aula na turma B aula expositiva dialogada em sala de aula e aula de campo na serra do Taquaril.	73
Quadro 5	Planejamento da aula na turma C com visita de Campo.	75
Quadro 6	Palavras-chaves relacionadas a exemplos de paisagens nos questionários prévios.	92
Quadro 7	Palavras-chaves relacionadas a exemplos de paisagens nos questionários posterior.	93
Quadro 8	Respostas dos alunos nos questionários prévio e posterior apresentando a conceituação da diferença entre paisagem natural e cultural	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Fragmento de Cerrado na Serra do Taquaril, Unaí – MG. Paisagens e percursos.	78
Figura 2	Fragmento de Cerrado na Serra do Taquaril, Unaí – MG. Paisagens e percursos.	79
Figura 3	Fragmento de Cerrado na Serra do Taquaril, Unaí – MG. Paisagens e percursos.	79
Figura 4	Fragmento de Cerrado na Serra do Taquaril, Unaí – MG. Paisagens e percursos.	80
Figura 5	Fragmento de Cerrado na Serra do Taquaril, Unaí – MG. Paisagens e percursos.	80
Figura 6	Fragmento de Cerrado na Serra do Taquaril, Unaí – MG. Paisagens e percursos.	81
Figura 7	Fragmento de Cerrado na Serra do Taquaril, Unaí – MG. Paisagens e percursos.	82
Figura 8	Fragmento de Cerrado na Serra do Taquaril, Unaí – MG. Paisagens e percursos.	82
Figura 9	Desenhos dos alunos do 6º ano representando paisagens presentes no questionário prévio e posterior	87
Figura 10	Nuvem de palavras dos exemplos citados no questionário prévio	94
Figura 11	Nuvem de palavras dos exemplos citados no questionário posterior	94
Figura 12	Fotos da visita dos estudantes à Serra do Taquaril, percurso.	100
Figura 13	Fotos dos alunos conhecendo a Serra do Taquaril.	102
Figura 14	Fotos dos alunos lanchando na Serra do Taquaril.	104
Figura 15	Painel Serra do Taquaril: entre cheiros, sons, cores e texturas.	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBC	Currículo Básico Comum
CNG	Conselho Nacional de Geografia
ENEGE	Encontro Nacional de Ensino de Geografia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PROFGEO	Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino

LISTA DE APÊNDICES

Apêndices A	Questionário prévio para as turmas A, B e C	127
Apêndice B	Questionário posterior para as turmas A, B e C	129
Apêndice C	Termo de autorização para uso de imagem em publicação	131
Apêndice D	Termo de autorização para participação em pesquisa.	132
Apêndice E	Termo de autorização para realização da pesquisa no Colégio Novo Mundo.	133
Apêndice F	Seguro acidente para atividades extraclasse do Colégio Novo Mundo.	134

INTRODUÇÃO



O pequeno príncipe que saiu do planeta Asteroide B612, onde vivia sozinho, apenas com três vulcões, algumas mudas de baobás e uma rosa, vamos sair da nossa zona de conforto de ensinar paisagem entre as quatro paredes da sala de aula e cair de cabeça na aventura de ensinar esse conceito por meio de aulas de campo.... Nesse texto quero apresentar a minha aventura, a de um professor apaixonado pela Geografia, pelo conceito de paisagem e por ensinar...

(Antoine de Saint-Exupéry - O pequeno príncipe)

A Geografia, do grego *geo* e do latim *grafos*, é uma ciência que se ocupa dos estudos da Terra, ou seja, do espaço geográfico e tudo que o compõe, desde aspectos físicos até as relações entre o ambiente natural e a sociedade. Desse modo, o ensino da Geografia possibilita ao aluno a apropriação e a construção de saberes sobre a Terra que o permitem orientar-se, localizar-se, deslocar-se e agir no meio. A partir dos conhecimentos geográficos o ser humano tem a possibilidade de constituir-se sujeito do meio em que habita.

O ensino da Geografia precisa promover o desenvolvimento cognitivo, corporal, social e cultural do indivíduo, a fim de contribuir para o entendimento das formas de relacionamento humano, suas ações no ambiente e vice-versa. Nesse sentido, pode-se afirmar que a Geografia, necessariamente, deve possibilitar ao aluno compreender o seu presente e pensar o futuro com responsabilidade, ou ainda, preocupar-se com o futuro através do inconformismo com o presente. Este, por sua vez, não pode ser tomado como algo estático, linear, mas como algo que está sendo construído, algo que está em constante movimento (STRAFORINI, 2008).

A partir da vivência como professor de Geografia dos anos finais do ensino fundamental, observa-se a necessidade da diversificação das metodologias e recursos didáticos para promover a aprendizagem dos alunos diante dos diversos conteúdos geográficos, de modo que seja possível superar o ensino tradicional/mnemônico ou bancário (FREIRE, 2011), a partir de ações que permitam desenvolver novas habilidades e competências.

Cabe destacar que minha relação com a Geografia se inicia quando ainda era estudante do ensino médio e o conteúdo dessa disciplina me chamava atenção. Sempre tive boa relação com a escola e, como em minha família há muitos professores, as conversas nas reuniões familiares sempre envolviam a sala de aula. Uma das muitas brincadeiras da infância era a famosa “escolinha”, o que contribuiu para que eu optasse pela carreira de professor. Por ter afinidade com o conteúdo de Geografia, a escolha foi clara: cursar uma graduação de Licenciatura em Geografia.

O ensino superior foi um grande desafio, pois a faculdade ficava no município de Paracatu-MG, a 100 km de distância de onde eu morava. Foram três anos de muitas idas e vindas, mas também de muito aprendizado e realização. Comecei a lecionar logo no início da graduação e, desde as primeiras aulas, tive interesse por práticas educativas que levassem os alunos para fora das paredes da sala de aula. Um exemplo disso foi uma atividade desenvolvida em uma turma do 6º ano em uma escola pública rural do município de Unaí – MG. O objetivo da atividade era explicar a distribuição das águas no planeta e, para isso, levava para as aulas um pouco de água com sal em uma garrafa plástica, simulando o que seria a água do mar, visto que 100% da turma não conhecia o mar e, por isso, não sabia qual o gosto da água. Tal prática possibilitava aos alunos a experiência entre o real e o teórico, levando-os a despertar mais interesse pelo conteúdo das aulas.

Após concluir o curso de Geografia, passei no processo seletivo para analista educacional do componente curricular Geografia, na 47ª Superintendência Regional de Ensino de Unaí (SRE-Unaí) ligada à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) no Programa de Intervenção Pedagógica (PIP-CBC). Nesta função realizei diversas oficinas pedagógicas com os mais de 57 professores (efetivos e contratados) da SRE-Unaí, com foco em transpor as competências e habilidades do CBC (Currículo Básico Comum) para a prática diária da sala de aula. Este trabalho proporcionou-me um novo olhar sobre a importância de desenvolver práticas pedagógicas significativas que possibilitem aos alunos uma melhor compreensão do que é ensinado pelo professor.

No início de 2014 fui convidado para assumir o cargo de coordenador pedagógico no Colégio Cenecista Nossa Senhora do Carmo, também no município de Unaí-MG. Desliguei-me da função de analista educacional para assumir a coordenação dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Como coordenador pedagógico acompanhei todas as ações de ensino e aprendizagem do colégio, bem como as práticas desenvolvidas pelos professores de Geografia, em especial nas turmas de 6º ano.

Após uma reestruturação interna na instituição, voltei para a sala de aula em 2018, assumindo todas as turmas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. A partir desse momento comecei a colocar em prática tudo aquilo que havia planejado e ministrado como analista educacional nas oficinas pedagógicas na SRE-Unaí.

No primeiro dia de aula com os alunos das três turmas de 6º ano, fiz vários levantamentos de hipóteses e discussões sobre categorias espaciais. No decorrer das aulas, muitos assuntos foram discutidos e analisados, mas o que mais chamou atenção foram as discussões que surgiram acerca dos conceitos de paisagem natural e cultural. Notei que os alunos tinham dificuldade para compreender o conceito de paisagem. Todos os alunos faziam conexões apenas a ambientes naturais, não havia entre eles conotação de transformação do homem sobre o meio, percepção de cores, movimentos, odores, entre outros.

Buscando alguma alternativa de aprendizado diferente do tradicional, procurei a coordenação pedagógica da escola e sugeri uma aula de campo na Serra do Taquaril. No trajeto da escola até a serra¹ seria possível proporcionar aos estudantes a ampliação de seus conhecimentos sobre a paisagem através de um novo olhar sobre o município em que viviam. A proposta era fazer a subida por um caminho destinado às práticas esportivas, uma pista de caminhadas totalmente segura e que possibilitaria o contato com a natureza. Ao fim da subida todos teriam uma visão ampla do ambiente que circunda a cidade. Após o aval da coordenação, foram enviados comunicados e autorizações para os pais e/ou responsáveis, assegurando a saída dos alunos do prédio escolar.

A aula de campo foi um sucesso, tudo saiu como planejado, graças ao auxílio de outros professores e de alguns monitores. O retorno para a escola foi muito empolgante e descontraído. Embora cansados da caminhada, todos estavam maravilhados com o novo olhar que tiveram sobre a cidade. De volta à sala de aula, os alunos responderam a um questionário

¹ Serra: é um conjunto de montanhas. Normalmente, as serras são mais compridas do que largas, e designam cadeias de montanhas cuja altitude varia entre 400 a 3.000 metros. Recebe esse nome porque seus terrenos acidentados com fortes desníveis e muitos picos assemelham-se a uma serra (FLORENZANO, 1991).

e também fizeram uma atividade de criação artística, na qual deveriam criar histórias em quadrinhos sobre o que aprenderam na aula de campo. Foi uma experiência muito gratificante.

Em 2019 desenvolvi novamente esse trabalho com outras turmas de 6º ano. Nos anos 2020, 2021 e 2022 não foi possível desenvolver esta atividade, por causa dos protocolos do COVID-19. Agora, estando controlada a pandemia, retomo essa prática pedagógica por meio de uma pesquisa acadêmica no Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEO). O intuito foi fundamentar e demonstrar alternativas para a construção de uma prática pedagógica que rompa com o ensino tradicional, possibilitando aos docentes e discentes novas oportunidades para o processo de ensino-aprendizagem em Geografia.

De acordo com Straforini (2008), o objetivo principal do ensino tradicional era a transmissão de conhecimentos prontos, ou seja, a preocupação era puramente conteudista, o aluno não era considerado um agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, pelo contrário, era visto como um sujeito passivo, cuja tarefa era decorar e memorizar os conjuntos de conteúdos previamente selecionados pelo professor e transmitidos em aulas expositivas. Nesse modelo de educação bancária, termo cunhado por Paulo Freire, o conhecimento era concebido como uma informação que deveria ser apenas memorizada pelos alunos.

Em contrapartida, Cavalcanti (2015) aponta para a necessidade de um ensino de Geografia que seja crítico, questionador e que permita a relação com os diferentes saberes, tais como os que estão presentes no cotidiano dos alunos. O que demonstra a necessidade de que o ensino de Geografia parta da realidade, para que assim possa promover o desenvolvimento dos diferentes saberes.

Cavalcanti (2015) alerta para a necessidade de modificar a prática predominante no ensino de Geografia, de forma a aproximar os conhecimentos geográficos da realidade dos alunos. Nesse sentido, Freire (2011) destaca o papel modificador e emancipador da educação no sujeito à medida que o coloca em contato com sua realidade, recriando-a pela sua observação e intervenção.

Uma das formas que esta pesquisa buscou promover a diversificação foi por meio da aula de campo², que, mais que uma opção dinâmica, apresenta-se como um importante

² Neste trabalho, desenvolveu-se aulas de campo que, segundo Viveiro e Diniz (2009), ocorrem em um espaço não formal de aprendizagem e permitem o contato direto do estudante com o ambiente, possibilitando que ele interaja com situações reais, confrontando a teoria com a prática. Mas, observa-se que nos espaços não formais de aprendizagem ainda é possível ter aula do tipo visita técnica, que, para Moraes, Boiko e Rocha (2009), definem-se como visitas a organizações (empresas, institutos, fazendas, organizações não governamentais etc.), que permitem aos alunos visualizarem como os processos são empregados, praticados e gerenciados na prática, sendo assim, seu objetivo é proporcionar aos discentes o conhecimento e a vivência prática. Ainda, têm-se as aulas extraclasse, que podem ser exercícios, pesquisas, leituras, atividades de criação, análises, sínteses,

recurso didático, facilitador da aprendizagem, tendo em vista as necessidades por busca de estratégias didáticas que ampliem e melhorem a relação entre professores e alunos, pois o trabalho fora da sala de aula tende a auxiliar a construção do conhecimento (SOUSA *et al*, 2016).

De acordo com Lima e Assis (2005, p. 112), “o trabalho de campo se configura como um recurso para o aluno compreender o lugar e o mundo, articulando a teoria à prática, através da observação e da análise do espaço vivido e concebido”.

Além disso, Silva, Faria e Oliveira (2013) destacam que o professor deve desafiar seus alunos para que eles saibam analisar, compreender e contextualizar o conteúdo, o que é possível através da aula de campo, na qual o aluno terá contato com o conteúdo no mundo real, o que vai facilitar a sua compreensão. Desta forma, a aula de campo estabelece-se como um espaço não formal de aprendizagem.

Para Gadotti (2005), a educação não formal apresenta-se como uma estrutura e uma organização distintas do que ocorre na educação formal, uma vez que não ocorre a fixação de tempos locais, sendo flexível a adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto. Em outras palavras, a educação não formal promoverá a aprendizagem para além do espaço da escola, que é um local marcado pela formalidade. Portanto, uma aula de campo vai permitir ao aluno o contato com o conteúdo estudado através de um espaço informal, pois, como afirma Gadotti (2005, p. 3), “o espaço da aprendizagem é aqui, em qualquer lugar; o tempo de aprender é hoje e sempre”.

Dado o exposto, acredita-se que a apropriação do conhecimento mediante o contato direto com o objeto de estudo é de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, e que este pode ocorrer de forma mais significativa quando o professor proporciona momentos que ultrapassam os muros da escola, pois tal ação conecta os estudantes com os conceitos de abstrato e real. Assim, se aponta para a importância de colocar os estudantes em contato com a paisagem, para que eles se sintam pertencentes à ela, e assim possam desenvolver uma consciência ambiental e também de preservação.

A partir do exposto, problematizou-se como a aula expositiva-dialogada, a aula expositiva-dialogada com atividade extraclasse e a aula de campo, envolvendo a Serra do Taquaril no Município de Unaí - MG podem contribuir para a melhor compreensão do conceito de paisagem em três turmas de 6º ano dos anos finais do ensino fundamental?

comparações, etc., todas elas se enquadram no conceito de atividades extraclasse e representam a oportunidade para o aluno desenvolver diversas habilidades, já que o aluno irá desenvolvê-las sem auxílio do professor, o que pode proporcionar autonomia no aprendizado, como discute Silva Neto, Ávila e Ferreira (2016).

Como objetivo geral foi definido, avaliar a compreensão dos alunos de três turmas do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais acerca dos conceitos espaciais de paisagem natural e cultural através do desenvolvimento de aulas tradicionais e aulas de campo a partir da Serra do Taquaril, no Município de Unaí - MG.

Os objetivos específicos foram:

- (1) Discutir o conceito de paisagem no ensino de Geografia;
- (2) Compreender a paisagem da Serra do Taquaril, no município de UNAÍ-MG, entre cheiros, sons, cores, sabores e texturas;
- (3) Analisar a compreensão dos alunos referente aos conceitos espaciais de paisagem natural e cultural desenvolvidos ao longo das aulas ministradas com três turmas do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.

A partir do problema e dos objetivos propostos, buscou-se trabalhar com a seguinte hipótese: as aulas expositivas/dialogadas e aulas de campo tem possibilidades de garantirem que aos estudantes se apropriem do conceito de paisagem, tornando-se capazes de estabelecerem relações com as suas realidades.

Desse modo, desenvolveu-se em três turmas do 6º ano, pertencente aos anos finais do ensino fundamental, que totalizam aproximadamente cinquenta e sete alunos, as seguintes dinâmicas de aula: (1) aula expositiva e dialogada³; 2) expositiva e dialogada com atividade extraclasse⁴; e 3) aula de campo⁵. Destaca-se que a aula expositiva e dialogada foi igual nas Turmas A e B, bem como a aula de campo foi desenvolvida da mesma maneira nas Turmas B e C, considerando as especificidades de cada turma. É, importante ressaltar que a pesquisa utiliza o corpo como escala geográfica, os estudantes das três turmas possuem relações diferenciadas com o uso do corpo, principalmente com a movimentação, uns caminham e outros não.

A fim de desenvolver esse conceito com os alunos, foi necessário adotar um método adequado aos objetivos estabelecidos. Nesse caso, optou-se pelo método fenomenológico, que utiliza a dedução como base para realizar inferências, ou seja, o conhecimento parte do geral para o particular. Sendo assim, a partir desses três modelos aplicados nas três turmas, foi

³ Por aula expositiva e dialogada entende-se a aula que se limita ao espaço físico da escola, ou seja, a própria sala de aula, fazendo uso do quadro, pincel e livro didático.

⁴ Por aula expositiva e dialogada com atividade extraclasse entende-se a aula se utiliza os dois ambientes, sala de aula para as explicações teóricas e campo para as explicações práticas.

⁵ Por aula de campo compreende-se a aula que se dá fora do espaço escolar. Nesse modelo de aula os alunos estão em contato direto com a paisagem.

realizada uma pesquisa qualitativa com o objetivo de verificar como se dá a compreensão dos alunos sobre o conteúdo abordado.

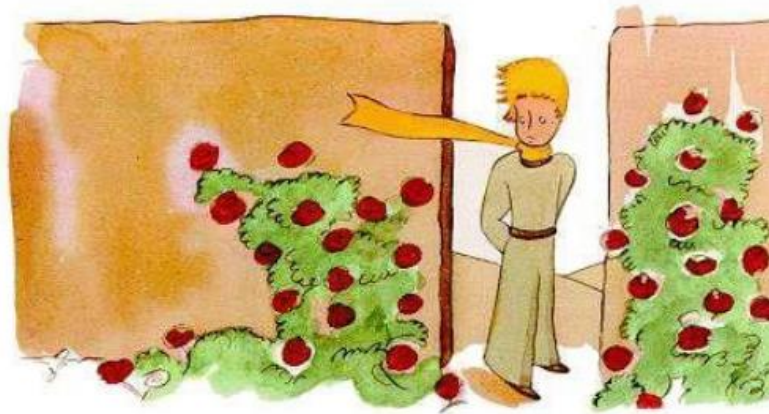
Dessa forma, a presente dissertação se organiza em quatro capítulos. O primeiro capítulo foi intitulado “O Ensino do Conceito de Paisagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental”. Nele abordou-se o processo de ensino e aprendizagem do componente curricular Geografia na educação básica, com foco na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

O capítulo dois recebeu o título “O trabalho de campo e o ensino de Geografia entre cheiros, sons, cores, sabores e texturas da paisagem⁶”, no qual se discute a aula de campo como um método didático para o ensino de Geografia, bem como a apropriação do conceito de paisagem a partir dos sentidos humanos, quais sejam: cheiro, som, cores, sabores e texturas. No terceiro capítulo são apresentados os caminhos metodológicos de desenvolvimento da pesquisa com base na pesquisa qualitativa e na fenomenologia.⁷ O quarto capítulo, cujo título é “Analisando as aulas ministradas e a compreensão do conceito de paisagem pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental”, apresenta os resultados do desenvolvimento das aulas desenvolvidas no 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Por fim, apresenta-se as considerações finais, onde são tecidas reflexões sobre a pesquisa desenvolvida, apontando sua contribuição para o ensino de Geografia.

⁶ Parece-nos haver uma dimensão ainda pouco explorada nos estudos históricos relativos ao processo de escolarização primária ou elementar. Trata-se daquilo que chamamos de educação do corpo, uma das marcas mais tangíveis da difusão mundial da educação primária entre as décadas finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Para sua realização, contribuíram discursos, dispositivos, práticas e saberes distintos em seu conteúdo e origem. Em trabalhos recentes, diferentes autores têm procurado lançar luzes sobre essa temática, e têm mostrado como os estudos sobre a história da educação do corpo se encontram entrelaçados a outras temáticas ou problemas de pesquisa, tais como: a educação dos sentidos e das sensibilidades, os rituais disciplinares, as prescrições científicas etc. - desdobramentos que fazem do corpo o lugar que abriga, rejeita, recebe, devolve, silencia ou anuncia a abundância de encontros com a natureza e com a cultura realizados pelos sujeitos (OLIVEIRA; LINHARES, 2011).

⁷ Esta dissertação utilizou em alguns momentos do método hipotético dedutivo, mas foi com a fenomenologia que a pesquisa se desenvolveu, criou endosso, e trouxe as respostas para os objetivos propostos desde o início.

CAPÍTULO 1 - O ENSINO DO CONCEITO DE PAISAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



O príncipezinho contemplou-as. Eram todas iguais à sua flor. - Quem sois? perguntou ele estupefato. - Somos rosas, disseram as rosas. - Ah! exclamou o príncipezinho. E ele sentiu-se extremamente infeliz. Sua flor lhe havia contado que ela era a única de sua espécie em todo o universo. E eis que havia cinco mil, iguaizinhas, num só jardim!

(Antoine de Saint-Exupéry- O pequeno príncipe)

Neste capítulo serão apresentados aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de Geografia na Educação Básica, especificamente os conteúdos determinados para o ensino fundamental - anos finais, tais como histórico, conceito de paisagem e possibilidades distintas de ensinar o conceito de paisagem aos alunos. Nesse sentido, o objetivo é discutir teoricamente o conceito de paisagem e o processo de ensino de Geografia.

A discussão tem como aporte teórico autores como: Claval (1998, 2004), Farias (2007), Cavalcanti (2010, 2012), Puntel (2012), Barbosa (2016), Pereira (2018), dentre outros.

1.1 O Ensino de Geografia na Educação

A Geografia decorre “das formas, das cores, dos cheiros, dos sons, dos ruídos”, não estando mais restrita somente ao que os olhos podem captar (CLAVAL, 2004). A partir da concepção de Geografia apresentada por Claval, observa-se a importância dessa ciência para o desenvolvimento do ser humano como sujeito social e ativo, uma vez que permite que este construa maneiras próprias de ver o mundo. Portanto, no ensino de Geografia, faz-se necessário que os recursos utilizados permitam aos alunos construírem essa visão.

Em relação à contribuição da Geografia para a formação do sujeito, a professora e pesquisadora Maria Edivani Silva Barbosa (2016) explica que:

A Geografia é a ciência que estuda o espaço geográfico e as transformações que nele ocorrem resultantes das relações estabelecidas entre as pessoas, os distintos grupos sociais e a natureza. Definida como o ramo científico que estuda a sociedade e sua organização sobre o espaço, a Geografia busca explicar como explora e dispõe dos recursos da natureza. Feita matéria escolar, a Geografia contribui para o educando situar-se no mundo, compreender a organização desse espaço e identificar os tipos de intervenção que a sociedade executa na natureza, com vistas a buscar explicações sobre a localização e a relação entre os fenômenos geográficos. O ensino dessa matéria permite ao estudante acompanhar e compreender o modo contínuo de transformação do mundo no tempo e no espaço (BARBOSA, 2016, p. 82-83).

A autora destaca que a Geografia estuda o espaço geográfico e suas transformações, de modo a contribuir para que o aluno construa uma visão crítica do mundo à sua volta. Desenvolver um ensino de Geografia em uma visão crítica significa proporcionar ao estudante a leitura do mundo, ajudando-o a compreender que a realidade é uma elaboração do social sobre a natureza (BARBOSA, 2016).

Na escola, a Geografia não deve ser apresentada apenas como um componente curricular, haja vista que faz parte da vida e do cotidiano das pessoas. Antes, é preciso pensar em práticas de ensino e aprendizagem que estimulem as crianças a aprender e a refletir sobre sua realidade (FARIAS, 2007), superando o senso comum de que a Geografia pouco tem a contribuir com o desenvolvimento dos alunos.

Essa concepção da Geografia Escolar, como uma disciplina caracterizada como mnemônica e simplista, foi construída ao longo da história em virtude de seus fundamentos teórico-metodológicos estarem ajustados à prática de ensino tradicional, que primava pela memorização dos dados e fatos geográficos.

De acordo com Cavalcanti (2010), às práticas mnemônicas, reconhecidas pela estruturação de fatos fragmentados ao longo do livro didático, dividindo e descrevendo aspectos físicos, humanos e econômicos, são características da Geografia tradicional e da Geografia quantitativa, herdadas pelo Brasil para o ensino da Geografia. Essa fragmentação também é reflexo da fragmentação da ciência, que é discutida por Santos (2008).

Lançando um olhar histórico sobre o ensino de Geografia no Brasil, Rocha (2000, p.129) explica que “até o século XIX, os conhecimentos geográficos ensinados nos estabelecimentos educacionais existentes no Brasil não estavam organizados a ponto de

constituírem uma disciplina escolar específica”. O autor explica que, no Brasil, durante o monopólio da educação jesuítica, a Geografia não teve assento nas escolas como componente curricular. Nesse sentido, observa-se que:

Ao longo de todo o período imperial, a situação não foi revertida e a Geografia escolar permaneceu sob influência do modelo francês. Só eram sentidas alterações no ensino desta disciplina em nossas escolas após estas terem sido implementadas anteriormente naquele país. Avesa a outras influências que não a francesa, permaneceu, hegemonicamente, nossa Geografia escolar “bitolada” ao modelo importado até nas primeiras décadas deste século [...]. (ROCHA, 1997, p. 51).

Portanto, no início da Geografia escolar no Brasil, houve forte influência da Europa na forma e no que ensinar. De acordo com Rocha (2000), foi somente após a criação do Imperial Colégio Pedro II, em 1837, localizado no Rio de Janeiro (antiga Corte), que:

[...] a disciplina Geografia passa a ter um novo status no currículo escolar. Influenciado pelo modelo curricular francês, no novo estabelecimento de ensino predominavam os estudos literários, mas apesar de não serem a parte mais importante daquele currículo estavam presentes as Ciências Físicas e Naturais, a História, as Línguas Modernas e a Geografia. Durante quase todo o Período Imperial, o ensino de Geografia manteve-se quase que inalterado em suas características principais, tendo sofrido poucas alterações no que diz respeito ao conteúdo ensinado ou mesmo na forma de ensinar. Praticou-se durante todo o período, a Geografia escolar de nítida orientação classista, ou seja, a Geografia descritiva, mnemônica, enciclopédica, distante da realidade do (a) aluno (a) (ROCHA, 2000, p. 131).

Nesse sentido, percebe-se que o ensino de Geografia dessa época era baseado no professor transmissor e no aluno receptor do conhecimento, de modo que os conteúdos ensinados aos alunos eram apenas os conceitos de pátria, povo, nação e território, por exemplo, o que reforçava a ideia ufanista de um país harmônico, exuberante, gigante e com um povo forte, totalmente desprovido de conflitos sociais (BARBOSA, 2016). Destaca-se ser importante refletir sobre a fazer e ensinar Geografia tradicional, que recebe muitas críticas, sem considerar as suas contribuições para o desenvolvimento da Geografia como ciência, e também para o desenvolvimento de diversas gerações de estudantes, há ainda que se considerar que em grande parte das escolas não existe infraestrutura para que outras formas de ensinar Geografia sejam desenvolvidas pelos professores, assim se aponta que o modelo de aulas expositivas, com o uso do livro didático, possuem contribuições para o processo de ensino e aprendizagem.

Zotti (2004, p.46) explica que “a primeira matriz curricular do Colégio Pedro II foi determinada pelo regulamento de 31/1/1838”. A Geografia aparece no currículo vinculada aos compêndios de Geografia e outros trabalhos, como, por exemplo, os de Delgado de Carvalho, que lecionou no Colégio Pedro II e publicou vários livros. Historicamente, “a Geografia francesa firmou-se no país a partir dos primeiros compêndios produzidos por brasileiros, embora dominados por conteúdos da Geografia francesa” (SILVA, 2012, p. 69).

Segundo Gouveia e Ugeda Júnior (2021), a Geografia ganhou características nacionais quando os primeiros livros didáticos específicos da área começaram a ser produzidos no Brasil com informações do país. Além disso, o conhecimento sobre o território brasileiro servia também aos interesses do Estado, visto que este a utilizava como sua legitimadora, impulsionando o patriotismo desde o período escolar. Nesse sentido:

Entendemos que a partir do estabelecimento da disciplina Geografia no Brasil, houve uma tentativa de se difundir uma Geografia patriótica. Nessa perspectiva, apoio-me em Albuquerque (2009) para afirmar que havia um movimento no sentido de divulgar esse patriotismo, mas não havia materiais didáticos que abordassem o Brasil, inicialmente, tendo em vista que a maioria dos livros era importada, porém, posteriormente, quando esses passam a serem produzidos no Brasil há sim uma maior divulgação desse ideal patriótico. (FERREIRA, 2018, p. 122).

Observa-se então que a partir da criação de livros didáticos, a Geografia no Brasil começou a construir uma identidade. Na década de 1920, o Brasil passou por intensos debates políticos e intelectuais, além de reformas voltadas à organização do sistema educacional brasileiro (MATE, 2002). Britto (2020) aponta uma discussão sobre o papel das disciplinas no currículo, com questionamentos sobre os programas de ensino e as metodologias adotadas pelos professores, dentre as quais encontrava-se a Geografia.

A partir de 1926, a Geografia passou por algumas modificações, como a definição dos tipos de Geografia, o estudo do território brasileiro a partir de obras de Delgado de Carvalho, debate sobre regiões, conforme destaca Ferreira (2018).

Para Gouveia e Ugeda Júnior (2021), a reforma de 1931, conhecida como Reforma Francisco Campos, trouxe para a Geografia importantes avanços e é por meio dela que a Geografia enquanto disciplina escolar passa a fazer parte de todos os anos do ensino secundário (DALLABRIDA, 2009).

Sobre esse período Britto (2020, p 9-10) aponta que:

Inaugura-se um segundo momento para a disciplina, marcado pela introdução da Geografia moderna. O principal responsável foi Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1980), de densa formação acadêmica em importantes universidades europeias. Exponente intelectual, foi autor de livros didáticos, obras sobre o ensino de Geografia e de produção científica em Geografia. Aproximou-se dos intelectuais que defendiam os pressupostos escolanovistas, chegando a participar do “Manifesto dos Pioneiros” (1932). Este veio ao Brasil na década de 1920 e atuou como lente do Colégio Dom Pedro II, ministrando as disciplinas de inglês e, posteriormente, Geografia e Sociologia.

O autor comenta sobre um período importante para a Educação brasileira, qual seja, o período da Escola Nova, que trouxe mudanças para o ensino de Geografia, principalmente no campo do raciocínio geográfico. Além disso, foi nesse período que a Geografia começou a ganhar os primeiros cursos de formação, conforme explica Pizzato (2001, p. 112):

É nesta década que o Estado passou a valorizar sobremaneira a ciência geográfica e a disciplina Geografia. Pode-se perceber que esta valorização se dá em vista das finalidades atribuídas ao seu ensino, no qual percebe-se a exacerbação do seu caráter de difusão da ideologia do nacionalismo patriótico. Foram criados os primeiros cursos de formação de geógrafos na Universidade de São Paulo e Universidade do Brasil, a criação do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e do CNG (Conselho Nacional de Geografia). (PIZZATO, 2001, p. 112).

Sobre a discussão dos primeiros cursos de formação voltados para a Geografia, Silva (2012) esclarece que foi a partir da concepção francesa de ensino de Geografia, em 1934, que houve a criação do primeiro curso superior de Geografia no país, tal, informa, se relaciona com a nacionalidade francesa dos primeiros mestres das universidades onde os cursos foram instalados, alguns destes eram: Pierre Monbeig, Pierre Deffontaines, Etienne Borne, Jean Mogüé, Robert Garric, Pierre Hourcade, François Perroux.

Petrone (1993) salienta que a formação de professores em Geografia constitui fator de mudança no ensino desta ciência, uma vez que, com a criação das faculdades de Geografia, pela primeira vez se colocava em sala de aula professores com formação superior em Geografia. Até então as aulas de Geografia eram ministradas por profissionais de diversas áreas, tais como advogados, engenheiros, médicos, seminaristas, entre outros.

Em 1942 tem-se início a reforma Capanema, que foi um conjunto de Leis Orgânicas de ensino implantado em 1946 e que vigorou até 1961, quando foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Na reforma Capanema a Geografia aparece no sentido de conhecimento do território brasileiro, porém com certa dualidade, conforme afirma Pizzato (2001, 114):

[...] a política educacional do “Estado Novo” acaba instituindo um sistema educacional dual sendo um dos segmentos destinados aos jovens da classe trabalhadora e outro aos jovens destinados ao comando, reproduzindo uma situação pré-existente. As pressões para a quebra desta dualidade chegam a nossos dias.

A Geografia então surge nesse contexto, com o intuito de difundir o patriotismo nos brasileiros, porém, há um certo hibridismo, conforme Rocha (1997), visto que o método clássico ainda estava presente nas escolas do país.

A ampliação dos cursos de formação voltados para a Geografia ocorreu a partir de 1950, quando houve a difusão dos cursos, que formavam novas turmas e qualificavam profissionais para atuar com a docência nos vários níveis de ensino (ROCHA, 2000). Nessa época surgem ainda, como aponta Barbosa (2016), os primeiros questionamentos sobre a validade da Geografia moderna (científica ou tradicional), dando destaque à análise mais rigorosa do espaço.

A partir dos anos 1960, em especial do período do regime militar, a Geografia, assim como as ciências humanas de uma maneira geral, perdeu o enfoque nas escolas, já que o principal intuito da educação naquele período era profissionalizante:

Se na Legislação anterior havia sofrido uma revalorização, de acordo com o Parecer Nº 853/71 e na Resolução nº 8/71, a Geografia passou à categoria de conteúdo na matéria de Estudos Sociais do Núcleo Comum do currículo de ensino de 1º Grau, ensinada concomitantemente com a História. No 2º Grau, a Geografia teve caráter de obrigatoriedade, porém com caráter opcional dependendo da natureza da habilitação. (PIZZATO, 2001, p. 119).

Nesse período histórico a Geografia, juntamente com a História, passou a compor a disciplina Estudos Sociais, que perdeu até a década de 1990. Este como um grande retrocesso para a disciplina que, de certa forma, perdeu espaço no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Básica. Complementando essa discussão, observa-se que:

Nos anos 1970, entretanto, sob o regime militar, a geografia escolar mostrada nos livros didáticos tornou-se um saber bastante empobrecido em seu conteúdo, desvinculado da realidade brasileira e descaracterizado pela proposta dos estudos sociais, oficializado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5. 692/71 (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 53).

Andrade (2018) explica que as décadas de 1960 e 1970 proporcionaram uma mudança radical, não só na Geografia, mas também nas outras disciplinas que, tradicionalmente, compõem os currículos escolares. Tais mudanças decorreram, fundamentalmente, do golpe militar que instituiu, a partir de março de 1964 (até 1985), o período da Ditadura. Durante esses 21 anos, sob um rígido controle ideológico, a disciplina Geografia (e posteriormente os estudos sociais) serviu aos militares como ferramenta ideológica, pois os conhecimentos previstos na organização curricular passaram a ter um caráter de exaltação à pátria, além de serem vazios de conteúdos pedagógico-geográficos significativos.

No caso brasileiro, nas décadas da ditadura, tanto o 1º como o 2º grau (hoje divididos em Ensino Fundamental e Médio) existia a preocupação com as habilitações profissionais, voltadas para a segunda fase do ciclo escolar da época, seguindo, conforme estabelecido, a instrumentalização das disciplinas especiais escolhidas pelas instituições de ensino regidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1971, a Lei 5.692 provocou mudanças na organização do ensino no Brasil. O documento afirma que:

I – No ensino de 1º Grau: a) Nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta, sob as formas de Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo Matemática), tratadas predominantemente como atividade; b) em seguida, e até o fim desse grau, sob as formas de Comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Matemáticas e Ciências, tratadas predominantemente como áreas de estudo; II – No ensino de 2º Grau sob as formas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Matemática e Ciências Física e Biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos. Parágrafo Único. Ainda conforme as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos, as Ciências Físicas e Biológicas, referidas no inciso II, poderão ser desdobradas em disciplinas instrumentais da parte de formação especial do currículo e, como tais, integrar também esta parte. (BRASIL, 1971, p. 399-400).

Kunzler e Wizniewsky (2007) aprofundam a crítica a este cenário da Geografia escolar, estritamente, e da educação em geral no período militar brasileiro: “Para assegurar a vitória do modelo que se propunha ao país era necessário não apenas garantir a supremacia de uma classe em relação à outra. Era necessário que as condições de dominação fossem reproduzidas.” (KUNZLER; WIZNIEWSKY, 2007, p. 202).

Esse foi um período em que o ensino da Geografia, tinha como objetivo a dominação da população. Segundo Kunzler e Wizniewsky (2007, p. 212), esta era a primazia da mensagem ideológica nos livros didáticos de Geografia do período militar brasileiro: “[...] os livros didáticos apontam, em suas entrelinhas, o povo como o responsável pelo atraso

econômico do país, sendo necessária a intervenção e o controle da mão forte do Estado para reverter esta situação. Este país “gigante pela própria natureza” precisava, então, para atingir seu objetivo, de um povo que o amasse e o exaltasse e trabalhasse por ele.”

Portanto, o período de 1964 e 1985 foi um momento de enfraquecimento da formação de professores, incluindo os de geografia, e da educação como um todo. Assim, observou-se que as disciplinas de ciências humanas foram as que mais sofreram com o golpe. Justamente por serem disciplinas que analisavam o presente e o passado referente as ações humanas, elas sofreram um retrocesso e foram severamente censuradas, característica comum do regime. Segundo Albuquerque (2011, p. 24) até:

Os anos de 1970, quando se institui no país os estudos sociais e se verifica o surgimento de uma Geografia escolar muito conservadora, atrelada à perspectiva pedagógica tecnicista. É quando entra em declínio a circulação de livros mais conservadores como os de Aroldo de Azevedo, Mario da Veiga Cabral, e também outros que já traziam uma perspectiva mais crítica como os de Manuel Correia de Andrade e Ilton Sete. Neste período outros livros didáticos passam a ser elaborados, agora destinados, especificamente, à disciplina então instituída pelo Governo Militar.

Como mencionado pela autora, foi criada a disciplina “Estudos Sociais” onde foram aglutinadas as disciplinas de Geografia e História. Nesse sentido, as disciplinas que já não ocupavam tanto tempo na grade, teve ainda mais reduzida a sua importância dentro do contexto escolar. As disciplinas passavam a ser meramente informativas, se aproximando das ciências exatas, tratando-as como ciências de verdades absolutas e perdendo a profundidade das concepções acerca do espaço e tempo.

De acordo com Resende Filho (2014), as temáticas de geografia presentes nos Estudos Sociais eram voltadas a descrição da Terra e aos fenômenos naturais, além de nomenclaturas referentes as divisões territoriais. Por esse ângulo, percebe-se uma retomada das premissas da Geografia tradicional, com um viés tecnicista, onde o foco era a memorização.

No Brasil, a ruptura com as teorias tradicionais tem como marco inicial o III Encontro Nacional de Geógrafos, promovido pela AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros) e realizado em Fortaleza – CE em julho de 1978. Segundo Kaercher (2010, p. 64), “ali fez-se veemente crítica à Geografia tradicional e despolitizada. (Re)inicia-se, mais uma vez, uma longa caminhada na busca da democratização da sociedade e da escola, e, por conseguinte, da própria Geografia”.

Esse viés crítico foi expandindo-se pelo Brasil e adentrando as discussões que transcorriam na escola. A chegada do movimento da Geografia crítica iniciou-se com um

processo que incitou mudanças na forma de dar aula, no próprio pensamento geográfico, na renovação dos conteúdos e também na valorização de certas atitudes (a ética, o combate aos preconceitos, o respeito às diferenças, etc.) e habilidades (raciocínio, capacidade de observação e crítica, etc.) necessárias aos novos tempos (VESENTINI, 2004).

Nos anos 1980, a produção do conhecimento pautada na corrente do pensamento geográfico, denominada Geografia crítica, ganhou muito destaque, o que trouxe elementos fundamentais para a tentativa de construir uma nova proposta teórico-metodológica, tanto para a ciência quanto para a matéria escolar, que tinha como proposta:

A preocupação básica do ensino proposto pelo movimento de renovação da Geografia crítica foi a de contribuir com as condições teóricas necessárias para que o aluno apreenda criticamente a realidade e possa participar ativamente das transformações que se fazem necessárias, possibilitando, assim, a conquista plena da cidadania; uma Geografia comprometida com o ser humano e a sociedade, não com o ser humano abstrato, mas com o ser humano concreto, com a sociedade tal qual ela se mostra, dividida em classes portadoras de conflitos e contradições e que contribua para a sua transformação (BARBOSA, 2016, p. 97).

Sobre a Geografia Tradicional, Menezes (2015) comenta que sua crise tem início na metade do século XX e se relaciona com a crise do positivismo. Houve mudanças na sociedade, nesse momento histórico, o capitalismo se fortaleceu e iniciou-se uma revolução tecnológica. Aliado a isso, as formulações teóricas e as técnicas tradicionais não eram suficientemente capazes para explicar a complexidade da organização do espaço e da realidade social que se apresentava.

Menezes (2015) ainda discute que a crise da corrente tradicional foi um momento importante da história da Geografia, pois propiciou uma discussão sobre os rumos que esta ciência estava tomando. Assim, levantaram-se questionamentos, realizaram-se reflexões, apresentaram-se propostas. Abriu-se um caminho para o novo, para novas possibilidades nesta ciência, de maneira que este também foi um momento profícuo aos que se dedicam à Geografia. Se se parte da perspectiva de que a crise acarreta um processo que visa sua superação, isso torna-se interessante e revigorante aos geógrafos.

A Geografia Crítica questionou os métodos (positivista e neopositivista), mas também os fundamentos das correntes tradicional e pragmática, como o empirismo e naturalismo demasiado. Adotou o materialismo histórico e dialético como método de interpretação e caracterizou-se pela articulação entre teoria e prática. Isto é, não bastava entender o mundo e a

realidade, era preciso transformá-los, portanto, foi uma correção que teve nas ideias de Marx sua base epistemológica (MOREIRA, 1982; MENEZES, 2015).

Defendeu a concepção de que “a geografia, através da análise dialética do arranjo do espaço, serve para desvendar máscaras sociais, vale dizer, para desvendar as relações de classes que produzem esse arranjo” (MOREIRA, 1982, p. 14). Menezes (2015, p. 351) complementa:

Esta linha teórica dedicou-se a analisar a relação entre a sociedade e a natureza na produção do espaço geográfico. Dessa maneira, diferentemente do pensamento anterior, considerou a realidade como mutável, dinâmica e em permanente movimento. No ensino, esta corrente esteve presente através da ênfase dada à construção do espaço permeado de tensões, conflitos e contradições sociais.

Verifica-se, desse modo, uma concepção de ensino de Geografia voltada para a formação do ser humano e articulada com os conhecimentos cotidianos. Diante da necessidade de debater sobre o ensino de Geografia no Brasil, em julho de 1987 os geógrafos reuniram-se em Brasília para o I Encontro Nacional de Ensino de Geografia - Fala Professor – I ENEGE. Esse encontro representou um marco para a categoria, pois os professores tiveram a oportunidade de questionar e propor mudanças no ensino. Os docentes de todos os estados do Brasil debateram sobre as condições de trabalho dos professores e, sobretudo, acerca da prática de ensino de geografia nos diversos níveis, com fundamentos na geografia crítica (BARBOSA, 2016). Não se pode deixar de citar a promulgação da Constituição Federal em 1988 que garante a educação como um direito de todos e um dever do Estado, o que promove a ampliação do acesso a escola da população brasileira e conseqüente promove avanço no processo de ensino e aprendizagem, pois novas formas de ensinar, começam a ser pesquisadas.

Sobre a discussão do ensino de Geografia, nos diferentes contextos históricos, Braga (2015, p. 137) salienta que:

As correntes das Geografias Críticas Marxistas e Humanistas que, nas décadas de 80 e 90 do século passado, impulsionaram o que ficou conhecido como movimento de renovação da Geografia. Em comum, as mesmas possuem o posicionamento teórico permanentemente crítico em relação às correntes Tradicionais, consideradas obsoletas quando se pensa nas necessidades dos novos tempos.

Na década de 1990, havia uma preocupação com as metodologias utilizadas para o ensino de Geografia, de forma que pesquisas começaram a ser desenvolvidas (SOARES;

SOARES; EDUVIRGEM, 2020). Temos no ano de 1996 a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 que promove mudanças na formação de professores e conseqüentemente na forma de ensinar.

Braga (2015) destaca que na década de 1990, mesmo tendo-se uma preocupação com o ensino didático pedagógico, o ensino de Geografia permaneceu centrado no professor, limitando-se a repassar temas prontos relacionados a ementa de estudo da disciplina, deixando a cargo e responsabilidade das instituições de ensino superior a responsabilidade da produção de conhecimentos, por meio de pesquisas desenvolvidas pelos profissionais técnicos e pesquisadores.

A nova proposta de ensino de Geografia apresentou mudanças na forma de ensinar alguns conceitos:

No ensino, a Geografia crítica, representante maior do movimento de renovação, denuncia o estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas, os procedimentos didáticos pautados na descrição e na memorização dos elementos que compõem as diversas paisagens terrestres e, a estruturação dos conteúdos dos livros didáticos pautados na sequência clássica elementos naturais, humanos e econômicos (BARBOSA, 2016, p. 101).

Os conteúdos geográficos, como o de paisagem, devem ser ensinados de forma a demonstrar que os alunos são parte constituinte da paisagem, que o homem é um ser histórico, cultural e social que modifica o espaço geográfico que habita e que todo esse contexto deve ser levado em consideração no processo educacional.

Segundo Mormul (2018), a principal alteração na Geografia escolar iniciou com a inclusão de conteúdos que detinham grande perspectiva econômica e maior enfoque nas questões humanas. Além disso, as discussões passaram a ter um novo foco, que seria as relações entre sociedade, trabalho, natureza e produção do espaço geográfico. Esse movimento de renovação da Geografia buscou modificar as suas finalidades escolares, principalmente pelo fato de negar o papel de disciplina neutra e começar a fazer os alunos refletirem sobre o espaço geográfico.

Corroborando com este raciocínio, Andrade (2018) afirma que os conteúdos da Geografia escolar devem ensinar aos alunos uma maneira de pensar o mundo geográfico, que os possibilitem aprender a ler a espacialidade diferencial, as origens naturais, sociais, políticas e econômicas da desigual produção do espaço. Estimular o olhar do aluno para a compreensão do espaço como produto e produtor das relações existentes na sociedade e da sua forma de organização.

Nesse sentido, vê-se fortalecer na contemporaneidade a ideia de que ensinar Geografia “[...] não é ensinar um conjunto de conteúdos e temas, mas é, antes de tudo, ensinar um modo de pensar, um modo de perceber a realidade, um modo de percebê-la espacialmente” (CALLAI, *et al.*, 2016, p. 54). Têm-se, assim, o pressuposto de que esse modo específico de compreender e de pensar o “raciocínio geográfico” é uma importante ferramenta para o entendimento do mundo.

Dentro do contexto de documentos que orientaram o ensino de Geografia ao longo do tempo, há os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental e Médio. De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 1997), os PCNs buscam orientar professores e equipe pedagógica, de maneira ampla e flexível, na construção de seus currículos. Na esfera do PCN de Geografia, observa-se que o documento apresenta a importância da interdisciplinaridade no ensino de geografia, de forma a relacionar a disciplina geográfica com outras áreas do conhecimento.

Nos anos 2000, No que tange a continuidade ao ensino de Geografia, concepções de interdisciplinaridade, tecnologia, trabalho e sociedade, foram ampliadas e favorecidas com melhora e acesso da tecnologia. Entre os anos de 2000 a 2010, enfatizou não somente a teoria, mas também a prática; não somente o estímulo para formar melhores alunos, mas também melhores pessoas com senso crítico e foco em soluções. O ensino de Geografia foi alavancado para fora das salas de aula, mesmo quando a tecnologia abarcou em massa no auxílio aprendizagem (SOARES; SOARES; EDUVIRGEM, 2020). Portanto, se observa uma busca pela diversidade na forma de ensinar e até mesmo a superação da forma tradicional de ensinar, mas, se aponta novamente para a necessidade da reflexão e análise das contribuições dessa forma de ensinar para os estudantes formados e em atuação, por exemplo.

Sobre a década de 2010 até a atualidade, observa-se avanço das tecnologias da informação, e conforme Coutinho (2020) onde, destaca o papel essencial que é ocupada pela geografia em quanto ciência que atua na análise do espaço, e destaca a forma como a geografia vem acompanhando as constantes transformações sofridas pelo espaço geográfico, bem como o surgimento de diversos recursos tecnológicos, como computadores, *tablets*, celulares, que conforme o autor promovem modificações no ensino de Geografia (SOARES; SOARES; EDUVIRGEM, 2020).

Nesse momento histórico, em 2018 ocorre a promulgação BNCC, um documento curricular obrigatório, tanto para a educação pública quanto privada. A Geografia está disposta na BNCC como um dos componentes curriculares pertencentes à área das ciências

humanas. O documento destaca justamente que a importância da Geografia para a Educação Básica reside na condição “de desenvolver o pensamento geográfico, capacitando o educando para interpretar as transformações no mundo e relacionar os elementos envolvidos nessas transformações” (BRASIL, 2018, p. 356). A BNCC traz um olhar menos conteudista e incentiva uma educação pelo viés das habilidades que podem ser desenvolvidas a partir de cada tema do componente curricular Geografia, facilitando a formação cidadã em âmbito escolar.

Dentro dos conteúdos geográficos, destaca-se o conceito de paisagem, que muito tem a contribuir com a construção do pensamento geográfico, ou seja, habilidades são desenvolvidas a partir do estudo da paisagem e com a capacidade dos alunos de interpretarem o mundo a partir dele, sendo que no próximo tópico serão discutidos os aspectos relacionados ao conceito de paisagem.

1.2 A discussão do conceito de paisagem para o ensino da Geografia escolar.

A Geografia mostra-se essencial para contribuir com o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem que possibilite um melhor entendimento da realidade em que se vive. Portanto, a Geografia escolar busca promover, junto aos educandos, meios eficazes de compreender o espaço (objeto de análise da ciência geográfica) e, por conseguinte, o mundo (SILVA; CARMO; ARAUJO, 2021).

Definida como o ramo científico que estuda a sociedade e sua organização sobre o espaço, a Geografia busca explicar como o ser humano explora e dispõe dos recursos da natureza (ANDRADE, 2018). Segundo Pichitelli, Rodriguero e Lopes (2015), o conceito de espaço geográfico é muito amplo e começou a ser mais discutido a partir da década de 1950, quando a Geografia crítica rompeu os paradigmas da Geografia clássica, que limitava o espaço a um recipiente de ações humanas, sendo apenas descrito e não compreendido de fato. A paisagem é intrínseca ao espaço geográfico e seu estudo é o ponto de partida para sua compreensão.

Observa-se que discutir o conceito de paisagem é algo muito importante para o ensino de Geografia, pois, como citado pelos autores, ele relaciona-se ao conceito de espaço geográfico. A partir do conceito de paisagem advém a “concepção de que os espaços têm uma forma (paisagem) que expressa seu conteúdo (o movimento social), de que a paisagem revela as relações de produção da sociedade, seu imaginário social, suas crenças, seus valores, seus sentimentos” (CAVALCANTI, 2010, p. 53). Neste sentido, Farias (2007, p. 9) afirma que:

A paisagem deve ser assumida como um tema de estudo do espaço geográfico. Na paisagem encontram-se diversos elementos e objetos, em várias formas, cultural e historicamente construídos pelas sociedades com a mediação do trabalho e em constante transformação.

O conceito de paisagem é complexo, para compreendê-lo faz-se necessário buscar o entendimento das realidades materiais que se constituem, dinamicamente, a todo instante, pois a paisagem não é só a observação da natureza, como muitos acreditam, mas é também constituída pelas relações concretas que nela podem ser percebidas.

Perante o desenvolvimento da Geografia como ciência, diversas foram as correntes de pensamento geográfico que se fizeram presentes, tais como: 1) Geografia tradicional; 2) Geografia teórico-quantitativa; 3) Geografia humanística; 4) Geografia crítica, entre outras. Em cada uma destas correntes de pensamento, o conceito de paisagem foi desenvolvido de formas variadas, ocupando mais ou menos espaço em suas definições.

Denominamos de Geografia Tradicional um conjunto de correntes que coexistiram durante o período de 1870, quando a Geografia se institucionalizou como uma ciência acadêmica, até aproximadamente 1950, período em que ocorreu a denominada revolução teórica-quantitativa. (CORRÊA, 2000). Essa vertente tradicionalista tinha o Positivismo como principal fundamento filosófico.

Do mesmo modo, para Corrêa (2005) Geografia tradicional, na diversidade de suas traduções, fez prevalecer os conceitos de paisagem e região, implicando, assim, na instituição de um debate sobre o objeto da Geografia e a sua identidade no âmbito das demais ciências. De acordo com o autor, “os debates incluíam os conceitos de paisagem, região natural e região-paisagem, [...] paisagem cultural, gênero de vida e diferenciação de área” (CORRÊA, 2005, p. 17).

Segundo Maximiano (2004), na Antiguidade Ocidental o antropomorfismo fazia parte das representações paisagísticas, enquanto na Antiguidade Oriental, a natureza era marcada pelo cosmocentrismo. A cultura influenciava muito nas representações das paisagens.

Na antiguidade oriental, a natureza e os aspectos culturais sempre estiveram em função da reflexão dos acontecimentos do cotidiano, enquanto na Europa (centro econômico e comercial do mundo naquele momento histórico) o Homem se achava em um estágio superior ao da Natureza. Esta, por sua vez, não era vista como um organismo vivo, e sim como uma forma representativa e passível de descrições. Neste caso, o homem assumia formas de Deuses e de elementos da natureza (BARROS, 2007).

Cosgrove (1998) explica que o conceito de paisagem foi introduzido no período do Renascimento europeu (início do século XV até fins do século XVI) com o objetivo de apontar uma relação entre o homem e o seu ambiente, uma vez que tal conceito, a princípio, era relacionado apenas à paisagem natural, ou seja, aos elementos da natureza (vegetação, solo, rios etc.), de modo que o homem não era entendido como sujeito que atuava nessa relação.

Claval (2001) corrobora com o pensamento do surgimento do termo paisagem data do século XV. Seu fundamento teórico inicial era a aplicação a pedaços da natureza, ou seja, o que era passível de ser visto pela janela, o que estava ao alcance dos olhos ou ainda uma espécie de retrato, de modo que os personagens tinham um papel apenas secundário nessa relação.

Desde a “antiguidade, podia-se perceber o uso do termo paisagem em função do conhecimento da realidade, ou seja, era necessário o conhecimento das realidades políticas, ambientais, socioeconômicas para entender e dialogar com a paisagem” (BARROS, 2007, p. 12).

Segundo Maximiano (2004), desde o Império Egípcio, passando pela Mesopotâmia, Roma, até a Idade Média, o conceito de paisagem estava sempre presente na organização espacial, representado, às vezes, pelo uso e ocupação do solo (plantio de alimentos no Egito), pelos jardins monumentais da Europa, pelos parques públicos romanos e outros.

A construção do conceito de paisagem, que primeiro se associou ao olhar dos artistas para representar o que estava à sua volta e, posteriormente, para estabelecer uma ciência, esteve sempre associada às questões de representação do modo como a natureza é transformada pelo homem.

Segundo Barros (2007), a sociedade (burguesia comercial) do fim do século XVIII e início do século XIX, juntamente com o surgimento do Estado-Nação europeu, principalmente o Alemão, redefiniu a paisagem num discurso novo e, contudo, meramente científico. Essa redefinição culminou no surgimento da paisagem como categoria de estudo.

Para Christofolletti (1982, p. 81), com o surgimento da corrente Teorético-Quantitativa, a paisagem passou a ser entendida como um “sistema espacial ou organização espacial, compreendendo a estrutura dos elementos e os processos que respondem pelo funcionamento de qualquer espaço organizado”. Com a corrente humanística, em 1970, o conceito de paisagem voltou a ganhar espaço nas discussões geográficas.

Corrêa (2017) explica que no domínio desta corrente o conceito de paisagem é:

Defendido de forma diferenciada, exemplificando com Sauer, geógrafo Americano, que a interpreta como ‘o conjunto de formas naturais e culturais associadas em área’ e com Cosgrove, geógrafo britânico, para o qual ela “não é apenas morfologia, mas insere-se também no mundo dos significados, estando impregnada de simbolismo” (CORRÊA, 2017, p. 41).

Desse modo, observa-se, então, que o conceito de paisagem se associa às formas naturais e culturais presentes no espaço geográfico. A Geografia crítica, que teve a intenção de inserir os estudos geográficos em um contexto social, político e econômico, teve como objetivo priorizar as questões sociais e não as puramente espaciais (CORRÊA, 2005). No âmbito desta interpretação do espaço, a paisagem é apresentada como um “conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre o homem e a natureza” (SANTOS, 2017, p. 103).

De acordo com Santos (2004, p. 103), paisagem “[...] é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza”. Pode-se afirmar que a relação homem – natureza é formadora da paisagem em que o ser humano vive e vivencia.

As paisagens são marcadas pelos significados culturais nos quais estão inseridas. Desse modo, a realidade emerge como uma nova fase da história humana. Cada época se caracteriza pelo aparecimento de novas possibilidades concretas, que modificam equilíbrios preexistentes e procuram impor sua lei. Esse conjunto é sistêmico. Pode-se admitir que tal fenômeno constitui-se em um paradigma para a compreensão dos diferentes aspectos da realidade contemporânea (FARIAS, 2007).

Apresentando uma definição de paisagem, Santos (2008) explica que esta se refere a tudo aquilo que é visível, o que a visão alcança, sendo formada por cores, movimentos, odores, sons etc., ou seja, ela é um conjunto de formas heterogêneas, de diferentes tempos históricos de construção do espaço.

Para Claval (2004), a paisagem não se limita à descrição do meio ambiente no qual vivem e trabalham os homens, ela vai além. O que se procura compreender são as relações complexas estabelecidas entre os indivíduos e os grupos, o ambiente que eles transformam e as identidades que ali nascem ou se desenvolvem. A paisagem não é uma imagem estática de algo natural, mas uma construção social que representa a cultura e as complexas relações de poder que formam a(s) identidade(s).

O autor destaca que “não há compreensão possível das formas de organização do espaço contemporâneo e das tensões que os afetam sem levar em consideração os dinamismos culturais. Eles explicam a nova atenção dedicada à preservação das lembranças do passado e a conservação das paisagens” (CLAVAL, 1999, p. 420).

Em sua produção científica, Claval (1999) não só atribui ao homem a responsabilidade de transformar a paisagem, como destaca que diferentes grupos culturais são capazes de provocar transformações diferenciadas, criando uma preocupação maior com os sistemas culturais do que com os próprios elementos físicos da paisagem. Não se trata mais da interação do homem com a natureza na paisagem, mas sim de uma forma intelectual na qual diferentes grupos culturais percebem e interpretam a paisagem, construindo nela os seus marcos e significados.

Nesta perspectiva, a paisagem é a realização e materialização de ideias dentro de determinados sistemas de significação. Ela é humanizada, não apenas pela ação humana, mas igualmente pelo pensar. Cria-se a paisagem como uma representação cultural. A partir do exposto pelos autores, Claval (1999), Farias (2007) e Santos (2008), observa-se que a paisagem se configura como uma marca da civilização da qual o homem faz parte. Portanto, compreendê-la constitui um modo de se relacionar com ela. O que não é diferente no processo de ensino e aprendizagem desse conceito, pois este conteúdo, embora seja complexo de ser ensinado em sua plenitude, pode facilmente ser compreendido pelos alunos a partir do momento que deixa de ser entendido apenas como algo abstrato e ganha relevância e significação no cotidiano dos estudantes.

A partir da complexidade do conceito de paisagem apresentado neste tópico, observa-se a dificuldade que é discuti-lo teoricamente com os alunos, entretanto, verifica-se a sua importância para que estes construam a sua visão de mundo. Para garantir que o conceito seja apropriado pelos alunos, faz-se necessário diversificar a forma de ensinar, sendo este o tema de discussão do próximo tópico.

1.3 Ensinando o conceito de paisagem para alunos dos anos finais do ensino fundamental.

A Educação Básica é dividida em três etapas, são elas: a Educação Infantil, que atende crianças de zero a cinco anos, o Ensino Fundamental, com duração de nove anos, de modo que, essa etapa se divide em Anos Iniciais, que contempla do 1º ao 5º ano, e Anos Finais,

envolvendo os estudantes do 6º ao 9º ano (BRASIL, 2010). O texto oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010) (BRASIL, 2010, p. 3), em seu art. 8º, diz o seguinte: o Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e estende-se, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

Segundo a BNCC, essa é uma etapa de “transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais” (BRASIL, 2018, p.62), o que representa um momento de fortalecer a autonomia dos alunos, por isso a necessidade de proporcionar a estes a vivência de diferentes experiências no processo de ensino e aprendizagem.

Dentro da ciência geográfica, o conceito de paisagem tem grande importância para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O estudo da paisagem, assim como os demais conceitos, é fundamental no processo de educação geográfica (MACIEL; MARINHO, 2011). Este conteúdo é dinâmico e revela-se como palco das várias formas de apropriação humana ao longo das diversas épocas e culturas. Segundo Farias (2007, p. 4):

As paisagens são marcadas pelos significados culturais nas quais estão inseridas. Portanto, a realidade emerge como uma nova fase da história humana. Cada época se caracteriza pelo aparecimento de novas possibilidades concretas, que modificam equilíbrios preexistentes e procuram impor sua lei. Esse conjunto é sistêmico. Podemos admitir que tal fenômeno se constitui em um paradigma para a compreensão dos diferentes aspectos da realidade contemporânea.

Portanto, verifica-se, pelos dizeres da autora, que a paisagem possui marcas culturais e relações com a história da humanidade, de forma que ela se modifica assim como a própria sociedade. Para apreender esse conceito o aluno precisa sentir-se parte da paisagem, investigar seu papel nela, como membro de uma realidade histórica constituinte. Se o professor o afastar dessa posição, seu aprendizado será apenas de memorização, o que não é interessante para a formação de um cidadão crítico e atuante na sociedade (FARIAS, 2007).

O professor deve buscar a formação de um conceito de paisagem que se desenvolva no e para o aluno, uma vez que este permite que várias conexões e interações com as experiências vividas pelas crianças sejam organizadas e sistematizadas para a sua assimilação, na medida em que a paisagem é uma materialidade social e culturalmente construída ao longo

do tempo-espaço (BARROS, 2007), portanto, observa-se que a paisagem apresenta uma marca expressiva da sociedade.

Pereira (2018) salienta que a paisagem cultural é constituída a partir dos valores e significados atribuídos pelas pessoas que a veem e a percebem, ou seja, são as representações que as paisagens têm para os seus observadores que dão a ela a definição de paisagem cultural. Desse modo, a categoria paisagem cultural revela-se como objeto de estudo da Geografia por elencar suas expressões culturais e suas memórias. É de suma importância que este seja um conteúdo presente no processo de ensino e aprendizagem da Geografia, de forma que os alunos percebam que paisagens são mais do que árvores, flores, serras etc., mas uma forma de se expressar culturalmente e de identificar as memórias.

Os dizeres da autora reforçam a ideia de que o processo de ensino e aprendizagem em Geografia deve contribuir para que os alunos superem as visões (entendimento) estanques entre paisagem natural e cultural, de modo que o conceito de paisagem auxilie na compreensão das relações e contradições que se estabelecem no espaço geográfico. Dentre algumas possibilidades para o ensino de paisagem, destaca-se que este pode ser associado a diversas metodologias e recursos didáticos, tais como: aulas contextualizadas e interdisciplinares, jogos pedagógicos, visita de campo, desenhos, entre outros.

A despeito da relação que a criança estabelece com a paisagem, Faria (2007, p.16-17) reforça que:

Ao desenhar uma paisagem, escrever e falar (verbalizar) sobre ela, a criança expressa algo e isto ocorre em consonância com seus conhecimentos prévios e seu modo de ver e entender a realidade que a cerca e na qual ela está inserida (mesmo que ainda não tenha consciência disto). A criança seleciona o que quer expressar e representar, é aquilo que para ela faz sentido e tem algum significado, relacionados ao seu repertório de vida. Conforme se processa o trabalho do professor, essa criança pode, aos poucos, sistematizar tais informações, promover um diálogo entre as mesmas (prévias e escolares) e construir o conceito de paisagem em Geografia, sem necessariamente abandonar aquilo que já traz consigo.

A autora apresenta exemplos simples, tais como desenhar, falar e escrever e que contribuem para o desenvolvimento do conceito de paisagem, pois fogem do modelo de transmissão e recepção do conteúdo. Nesse sentido, como exposto por Straforini (2001) e Tamaio (2002), no desenvolvimento das atividades, as crianças atuam diretamente na paisagem, interagindo entre si e entre os elementos do meio físico constituinte. Na paisagem, o mundo se torna real, nela viabiliza-se o entendimento de múltiplas perspectivas, nela as

responsabilidades devem ser partilhadas e nela é possível ensinar com estímulo e desafio na construção do conhecimento.

Bofete (2007) desenvolveu um projeto com alunos da Educação Básica, no qual buscou discutir com mais profundidade o conceito de paisagem. O projeto se constituiu a partir da elaboração e desenvolvimento de um material didático que recebeu o título “Seu espaço de vivência sofre metamorfose?” que trata da produção e organização da paisagem do município em que o aluno mora. Esse projeto envolveu diversas atividades, tais como: análise de imagens da paisagem da cidade em diferentes épocas e visita de campo e exposição do material produzido pelos alunos. Como resultado, a autora explica que os alunos se motivaram mais pela aprendizagem, pois puderam sentir-se membros da sociedade e da construção da paisagem.

Santos, Melo e Batista (2019) fizeram uso da fotografia para trabalhar o conceito de paisagem com os alunos:

O uso da fotografia possibilita ao educando caminhos alternativos para a construção do conhecimento. Assim, são utilizados procedimentos que dão significados à paisagem. Desse modo, a fotografia, revela-se enquanto uma valiosa ferramenta de auxílio na relação ensino-aprendizagem em Geografia. A busca pela fotografia, enquanto recurso na construção do conceito de paisagem pretende aproximar o aluno do espaço vivido para que possa perceber-se como integrante do mesmo. De tal modo, o professor poderá auxiliar o educando a desenvolver uma reflexão, percebendo-se enquanto sujeito integrante da paisagem, e agente transformador do espaço. Assim, propusemos considerar o estudo da paisagem através da fotografia como mediação para que os educandos entendam o espaço e suas relações, compreendendo suas mudanças. (SANTOS; MELO; BATISTA, 2019, p. 39).

Para o desenvolvimento do conteúdo de paisagem os autores demonstraram as mudanças e transformações através das fotografias, levando os alunos a interpretá-las, de forma que este recurso didático contribuiu para que as dificuldades de se apropriarem do conceito de paisagem fossem superadas (citação do Santos, Melo e Batista).

Estes são apenas alguns exemplos de metodologias e recursos didáticos que podem ser desenvolvidos com os alunos para garantir que eles compreendam o conceito de paisagem e que reforçam que este deve ser ministrado de forma diversificada para tanto. Nesse sentido, Barbosa (2016) destaca que o ambiente escolar em que se inscrevem os professores e os estudantes no exercício das práticas de ensino de Geografia deve dialogar com as propostas curriculares dos documentos oficiais, a fim de que sejam identificadas as condições concretas para sua implantação.

Dessa forma, faz-se primordial voltar o olhar para a BNCC e o modo como o documento determina que deve ocorrer o ensino do conceito de paisagem para alunos do 6º ano. Conforme estabelece o documento, o ensino de Geografia precisa possibilitar ao aluno a capacidade de argumentar baseando-se em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018).

De acordo com Valadão, Roque Ascensão e Botelho (2018), a BNCC estabelece que o ensino de Geografia possibilita a compreensão do espaço. Não obstante, para que os alunos realizem, fundamentados em preceitos geográficos, a leitura do mundo em que vivem, esta mesma Base afirma como essencial o estímulo a pensar espacialmente, mediante desenvolvimento de uma modalidade específica do raciocínio geográfico.

Portanto, o documento pretende que a disciplina de Geografia garanta aos alunos o desenvolvimento do pensamento geográfico, que, segundo Cavalcanti (2019), representa a capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos ou fenômenos. Na busca pelo desenvolvimento de tal pensamento, o documento apresenta o conteúdo de espaço e, dentro dele, a possibilidade da discussão do conceito de paisagem:

Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem (BRASIL, 2018, p. 361).

A BNCC vincula o conceito de paisagem ao conceito de identidade, conforme se verifica no excerto abaixo:

[...] a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade [...] (BRASIL, 2018, p. 359).

Observa-se, pois, que o conceito de paisagem expresso na citação acima não pode ser compreendido fora do contexto de totalidade do espaço geográfico (SILVA; CARMO; ARAÚJO, 2021). Desse modo, coaduna-se com Santos (2008, p. 61) na concepção de que a “paisagem é a materialização de um instante da sociedade, ao passo que o espaço geográfico contém o movimento dessa sociedade, por isso paisagem e espaço constituem um par

dialético.” E prossegue: “numa perspectiva lógica, a paisagem é já o espaço humano em perspectiva” (SANTOS, 2017, p. 106).

Como é demonstrado no quadro 1, algumas das habilidades presentes na BNCC são, EF06GE01 - comparar modificações das paisagens dos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos, EF06GE02 - analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários, EF06GE06 - identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização, EF06GE07 - explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.

A BNCC apresenta a categoria paisagem no Ensino Fundamental, buscando estabelecer a relação do aluno com o mundo e a sociedade, de forma que o documento propõe o estudo da paisagem no 6º ano do Ensino Fundamental⁸, baseado em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

O quadro 1 apresenta as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades que se relacionam ao conteúdo de paisagem para o referido ano:

Quadro 1 – Categoria paisagem no 6º ano do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular

Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens dos lugares ⁹ de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
Mundo do trabalho	Transformações das paisagens naturais e antrópicas	(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. (EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018, p. 384-385).

⁸ Apresenta-se, nesta pesquisa, apenas a discussão do conteúdo paisagem para a turma do 6º do Ensino Fundamental, por ser esta a turma em que a pesquisa será desenvolvida, mas sugere-se que o leitor se aprofunde na categoria paisagem presente no documento para as demais turmas que compõem a Educação Básica.

⁹ Para Tuan (1983, p. 198), o lugar é uma área que foi apropriada afetivamente, transformando um espaço indiferente em lugar, o que por sua vez implica na relação com o tempo de significação desse espaço em lugar. "O lugar é um mundo de significado organizado."

Observa-se, a partir do quadro 1, que a categoria paisagem, na turma do 6º ano do Ensino Fundamental, desenvolve-se em duas unidades temáticas, a saber: “O sujeito e seu lugar no mundo” e “Mundo do trabalho”. Quanto à primeira unidade, verifica-se que esta prioriza a abordagem da categoria paisagem através das concepções de pertencimento e identidade, visto que, os objetivos de aprendizagem encontram-se voltados para promover comparações quanto às modificações das paisagens nos lugares de vivência dos alunos e, em decorrência dos usos desses lugares, em diferentes tempos, além de analisar modificações realizadas por diferentes sociedades, com destaque para os povos originários (BRASIL, 2018).

Observa-se que esta é uma unidade temática que destaca a relação do conceito paisagem com o cotidiano do aluno. A paisagem pode ser compreendida como algo vivo, dinâmico, construído pelo homem. Esse modo de conceber a paisagem deve ser desenvolvido na escola pelo professor, ou seja, “caberia ao ensino trazer a paisagem para o universo do aluno, para o lugar vivido por ele, o que quer dizer trazer a paisagem conceitualmente como instrumento que o ajude a compreender o mundo em que vive” (CAVALCANTI, 2010, p. 101).

Para tanto, é necessário considerar a vivência dos alunos como parte do conhecimento, ponderando que “levar em conta o mundo vivido dos alunos implica apreender seus conhecimentos prévios e sua experiência em relação ao assunto estudado [...]” (CAVALCANTI, 2010, p. 148). Essa dinâmica está em consonância com a proposta da BNCC.

Para a segunda unidade temática, toma-se como foco central o processo de produção do “espaço agrário e industrial em sua relação entre o campo e a cidade, destacando as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais” (BRASIL, 2018, p. 363). Ou seja, voltado para levar o aluno a observar a ação do homem na paisagem e como esta ação promove mudanças, tais como o surgimento das cidades, por exemplo.

Pode-se associar a concepção de paisagem, nessa unidade temática, às reflexões de Schier (2003, p. 80), para quem “a transformação da paisagem pelo homem representa um dos elementos principais na sua formação”. Assim como esclarece Santos (2008), quando diz que “a paisagem é a materialização de um instante da sociedade.” Portanto, a paisagem deve ser discutida “como um produto cultural resultado do meio ambiente sob ação da atividade humana” (SCHIER, 2003, p. 80).

Silva, Carmo e Araújo (2021) destacam ainda que essa unidade temática permite a reflexão de que a BNCC traz a possibilidade de se discutir a categoria paisagem por meio da perspectiva da cidade, apresentando a escola como espaço educativo:

Ainda nessa perspectiva de abordagem, a escola, como espaço educativo, tem a possibilidade de abordar a paisagem, suscitando nos alunos a importância de zelar pelo meio ambiente. Despertando, concomitantemente, o senso de cidadania, além de fomentar o interesse em compreender as diferentes relações entre a sociedade e a natureza. Além de possibilitar o entendimento das transformações da paisagem urbana e rural pela ação do homem, para que tenham condições de associar sua vida cotidiana com a paisagem local, aquela na qual ele está inserido. Portanto, ao abordar a categoria paisagem no contexto escolar, é necessário fazê-lo sob uma perspectiva que traga significado para o aluno e, conseqüentemente, viabilize a aprendizagem (SILVA; CARMO; ARAÚJO, 2021, p. 128).

Essa discussão possibilita a obtenção de informações e a formação de conceitos imprescindíveis no desenvolvimento espacial, tais como: paisagem urbana, urbanização, metropolização e rede urbana. A cidade precisa ser concebida como espaço que ensina, uma vez que: “Sua estruturação se dá de tal modo, que ela educa seus habitantes e pode educá-los, por exemplo, para a vida solidária ou, ao contrário, para o isolamento e a segregação” (CAVALCANTI, 2012, p. 55).

Pensando no conceito de paisagem apresentado por Cavalcanti (2010), observa-se que a presente pesquisa indica um possível caminho para superar os limites propostos pela BNCC, haja vista que o documento apresenta o conceito de paisagem de forma esvaziada, não considerando a sua importância para o desenvolvimento dos alunos. O caminho que a pesquisa sugere é o desenvolvimento do trabalho de campo, pois essa estratégia vai permitir aos alunos irem além do desenvolvimento das competências apresentadas.

A discussão do conceito de paisagem a partir do trabalho de campo possibilitará aos alunos o desenvolvimento do conhecimento científico, a compreensão de que a paisagem passa por transformações a partir da ação do homem e a consciência de que a paisagem é uma representação cultural da história e da memória da cidade. O que, acredita-se, vai proporcionar aos alunos uma formação crítica e a ampliação da sua visão de mundo, de forma a se reconhecerem como parte dele e capazes de modificá-lo.

Por meio da análise da BNCC compreende-se que, em relação ao conteúdo geográfico, as unidades temáticas, os objetos de aprendizagem e as habilidades mostram-se esvaziadas, o que pode representar uma orientação para que o professor desenvolva metodologias e recursos

didáticos diversificados para ministrar o conteúdo. Dentre eles, o conteúdo relacionado à paisagem, pois o documento cita a necessidade de se considerar a vivência dos alunos.

Nesse tópico apresentam-se alguns exemplos de metodologias e recursos didáticos que podem ser desenvolvidos para garantir que os alunos compreendam o conceito de paisagem e que reforçam que este deve ser ministrado de forma diversificada, permitindo, desse modo, que ocorra a transposição didática dos conhecimentos.

Com base no exposto, o próximo capítulo traça caminhos e ressalta possibilidades entre o trabalho de campo e o ensino de Geografia que podem ser são enriquecidos ao envolver os sentidos dos alunos, permitindo que eles explorem e compreendam a paisagem geográfica de forma mais completa e envolvente, por meio da experiência direta com cheiros, sons, cores e texturas em espaços não formais de aprendizagem.

CAPÍTULO 2 – O TRABALHO DE CAMPO E O ENSINO DE GEOGRAFIA ENTRE CHEIROS, SONS, CORES, SABORES E TEXTURAS DA PAISAGEM.



Quem és tu? perguntou o príncipezinho. Tu és bem bonita... - Sou uma raposa, disse a raposa - Vem brincar comigo, propôs o príncipezinho. Estou tão triste - Eu não posso brincar contigo, disse a raposa. Não me cativaram ainda. - Ah! desculpa, disse o príncipezinho. Após uma reflexão, acrescentou: - Que quer dizer "cativar"?

(Antoine de Saint-Exupéry - O Pequeno Príncipe)

Neste capítulo serão apresentados aspectos relacionados ao trabalho de campo como um método didático para o ensino de Geografia, a importância dos espaços não formais de aprendizagem como ações que contribuem para o ensino do conceito de paisagem a partir dos sentidos humanos, focando nos cheiros, sons, cores e texturas, que são de fundamental importância para que os estudantes compreendam melhor o conceito de paisagem nos anos finais do ensino fundamental.

Para o desenvolvimento do capítulo partir-se-á dos conceitos e ideias de pesquisadores como: Cavalcanti (2010; 2012), Barbosa (2016), Moreira (2016), Pereira (2018), Roque Ascensão e Valadão (2018), Paternostro e Fontes (2022), entre outros.

2.1 O trabalho de campo como método didático no ensino de Geografia.

Observa-se que, o ensino de Geografia ainda se baseia na aula expositiva e dialogada que possui contribuições para o desenvolvimento dos sujeitos, mas este ensino precisa ir além de apenas promover aos alunos o acesso aos conteúdos que constam nos currículos oficiais e nos conteúdos programáticos dos livros didáticos. O ensino de Geografia precisa promover a formação crítica e estimular o uso desta ciência para a interpretação do mundo.

Nesse sentido, Boligian (2003) salienta que os conteúdos trabalhados na escola estão desatualizados, haja vista que são oriundos de uma Geografia tradicional e descritiva, bem como os métodos de ensino, que são baseados na memorização de conceitos. Os autores afirmam que tais conteúdos não acompanharam as mudanças epistemológicas e conceituais ocorridas na esfera da Geografia acadêmica nas últimas décadas, o que também é apontado por outros autores, como Cavalcanti (2010; 2012), Barbosa (2016), Roque Ascensão e Valadão (2018) e Pereira (2018).

Portanto, faz-se necessário, a partir do que é discutido pelos autores, sugerir ações que possam promover avanços no ensino da Geografia. Nesse sentido, apresenta-se o trabalho de campo como um método didático no ensino de Geografia, uma vez que vai permitir que o estudante compreenda melhor a sua realidade de forma associada aos conceitos teóricos.

Corroborando com o exposto, Mafra e Flores (2017) comentam que o trabalho de campo no ensino de Geografia na Educação Básica é uma excelente possibilidade para romper com o chamado “ensino tradicional”, pois permite que os alunos realizem a verificação de determinados processos, aspectos naturais e/ou sociais da realidade e os relacionem com o seu cotidiano, proporcionando a observação direta dos fenômenos estudados e o rompimento com uma visão abstrata dos conteúdos, facilitando a apropriação do conhecimento.

Marcos (2006), em relação ao trabalho de campo, apresenta a seguinte concepção:

Penso que a maior parte dos geógrafos concordam com o fato de que a ida a campo seja um instrumento didático e de pesquisa de fundamental importância para o ensino e pesquisa da Geografia. Enquanto recurso didático, o trabalho de campo é o momento em que podemos visualizar tudo o que foi discutido em sala de aula, em que teoria se torna realidade, se ‘materializa’ diante dos olhos estarecidos dos estudantes, daí a importância de planejá-lo o máximo possível, de modo a que ele não se transforme numa ‘excursão recreativa’ sobre o território, e possa ser um momento a mais no processo ensino/aprendizagem/produção do conhecimento (MARCOS, 2006, p. 6)

A partir do exposto pela autora, observa-se a crença de que o trabalho de campo se constitui como um método amplamente conhecido pelos professores de Geografia. Contudo, ressalta-se a necessidade de refletir sobre tal método, para que se torne frequente na prática docente, pois ainda é expressivo o número de estudantes que concluem a Educação Básica sem terem vivenciado uma aula de campo. As aulas práticas promovem um salto no desenvolvimento escolar, pois, além do conhecimento geográfico, permitem aos estudantes desenvolverem a observação da sua realidade. Destaca-se que uma das possibilidades para

que estas aulas não aconteçam pode ser associada à falta de recurso humano e/ou financeiro que as escolas, principalmente as públicas, vivenciam.

Sobre a importância da observação, Furlan (2005, p.109) salienta que:

[...] É importante apurar e treinar a observação. O hábito da observação, de seu registro e de sua interpretação, leva à compreensão do nosso ambiente. A importância da observação não consiste apenas em aproveitar informações visuais, que podem levar à inferência de propriedades menos aparentes do meio. É preciso considerar seu papel na educação do olhar a favor de uma maior sensibilização sobre o ambiente que nos cerca.

Como apontado pelo autor, a observação contribui para a interpretação do mundo. De acordo com Stefanello (2011, p. 52), o trabalho de campo, “[...] propicia ao aluno a observação de belas paisagens, de ambientes poluídos ou, ainda, de paisagens degradadas, é fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, bem como de seu senso crítico”.

A partir das ideias de Stefanello (2011, p. 52), reforça-se a ideia da observação desenvolvida na aula de campo como método do ensino de Geografia que permite a compreensão do mundo, pois ao identificar alguns fatores, como, por exemplo, a poluição, o sujeito tem a possibilidade de refletir sobre o modo como o desenvolvimento da sociedade gera consequências na paisagem, de forma que os estudantes passam a desenvolver atitudes positivas com relação ao meio ambiente a partir da construção do olhar geográfico (NEVES, 2010). Portanto, os estudantes conseguem compreender a vida é uma sequência de causas e consequências.

Outro aspecto a ser destacado no uso da aula de campo como método do ensino de Geografia, é o fato de que esta leva os estudantes a identificarem os fatores ambientais que estão em seu cotidiano. Nesse sentido, Kimura (2014, p.78) destaca que:

Os alunos podem verificar as mudanças das condições reais de temperatura, umidade, insolação e compará-las em diferentes locais. São procedimentos para o aluno transpor o nível da percepção imediata e elaborar paulatinamente o conceito, construindo-o a partir dos elementos da realidade percebidos, observados, analisados, compreendidos e, assim, incorporados, na aceção de que estão interiorizados no corpo.

Verifica-se, portanto, que a aula de campo é um método importante e muito utilizado nas escolas. A partir dele os alunos têm a possibilidade de compreender melhor o conceito de paisagem e sua significação para a compreensão de mundo necessária para a constituição de

um sujeito ativo. Pensando na importância de práticas de ensino mais participativas, será discutido no próximo tópico a importância dos espaços não formais como facilitadores no ensino do conceito de paisagem.

2.2 A importância dos espaços não formais de aprendizagem como facilitadores no ensino de paisagem.

Para compreender um conceito como o de paisagem faz-se necessário que o aluno tenha contato real com ele, de forma a reconhecê-lo e apropriá-lo, o que, muitas vezes, não é possível no espaço escolar, devido à falta de estrutura, a ausência de equipamentos e materiais que possam suprir as necessidades da prática docente.

Paternostro e Fontes (2022) explicam que, diversas vezes, a paisagem no ensino de Geografia tem sido trabalhada de maneira estática, através de imagens nos livros didáticos, sendo que, no entorno da escola ou na cidade, por exemplo, existe uma riqueza de paisagens que podem ser analisadas em sua dimensão real e com toda sua dinamicidade.

Pereira (2018) explica que a leitura da paisagem está relacionada a forma de ver o mundo e, para isso, no estudo didático da paisagem, o foco deve ser o estudo da paisagem local, principalmente a partir dos primeiros anos da educação básica, de forma que o discente compreenda que a sua realidade local se relaciona com o contexto global.

Sobre o estudo da paisagem, Puntel (2007, p. 292) afirma que:

A partir do estudo da paisagem, pode-se vivenciar num primeiro plano de identificação do lugar, criar elos afetivos e se sentir parte integrante daquele espaço. Essa construção de significados acontece a partir das relações que se estabelecem entre o que se observa e o que se vivencia. Somente no momento em que se estabelecem laços afetivos com o lugar em que se vive é que as pessoas poderão tornar-se participativas e capazes de operar transformações no espaço vivido, porque estão se sentindo integrantes do mesmo.

A partir dos dizeres de Puntel (2007), observa-se que levar os alunos a estudarem o conceito de paisagem permite, além do desenvolvimento científico, uma aproximação dos alunos da paisagem local, para que eles compreendam, por exemplo, paisagens que fazem parte da sua realidade através do contato com a própria cidade. Nessa perspectiva, o ensino de Geografia nos espaços não-formais permite uma saída alternativa das salas de aula, proporcionando ao estudante o contato direto com outras possibilidades de aprendizado

(SANTOS, J., 2019), e o contato destes com as paisagens locais que podem contribuir com o seu desenvolvimento de visão de mundo.

O espaço em que se vive é cheio de representações e é de suma importância que o aluno tenha essa percepção; uma praça pode ter várias funções além da diversão, pode ser comércio, ponto de encontros, passagem de pedestres; como pode ter sido, em outro momento, testemunha de fatos históricos imprescindíveis para a construção e evolução da cidade (CAVALCANTI, 2012).

Quando o aluno encontra, na escola, a possibilidade de associar os conteúdos curriculares com as experiências que o inserem no mundo exterior, como a cidade, por exemplo, o papel da escola torna-se mais eficaz (PEREIRA, 2018). Neste sentido, “a utilização dos espaços não formais de educação contribui para a construção contextualizada dos conhecimentos à medida que o aluno tem a oportunidade de investigar e problematizar situações” (NASCIMENTO; SGARBI; ROLDI, 2014, p. 2130).

Portanto, promover o ensino de Geografia em espaços que são comuns aos alunos, como a própria cidade, com sua paisagem costumeira, vai motivá-los a apropriarem-se do conhecimento. Ademais, conforme orienta Santos (2019), “é de grande importância o trabalho fora dos muros da escola, uma vez que os estudantes são levados a analisar o mundo em que vivem, trazendo sentido à realidade” (SANTOS, 2019. p. 89).

Sobre os espaços não formais de ensino, Jacobucci (2008) destaca que podem ser divididos em duas categorias: locais que são instituições e locais que não são instituições. Como exemplo de instituições existem museus, centros de ciências, parques ecológicos, observatórios, zoológicos, entre outros; estes contam com uma equipe responsável pelas atividades desenvolvidas. Por outro lado, os espaços que não são instituições são aqueles como o teatro, parque, casa, rua, praça, terreno, cinema, praia, caverna, rio, lagoa, campo de futebol, entre outros inúmeros espaços.

Contata-se, portanto, a grande variedade de espaços não-formais que podem potencializar a construção do ensino de Geografia, principalmente o ensino relacionado ao conceito de paisagem, pois cada um desses espaços permite observar diferentes nuances. Em um museu, por exemplo, é possível observar pinturas de paisagens e reconhecer a mudança ao longo dos tempos.

Valer-se das aulas de campo para trabalhar o conceito de paisagem tem muito a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem do conceito, pois vai colocar o aluno em

contato, permitindo que este reconheça as suas especificidades, as análises e aproprie-se delas. Complementando as discussões, observa-se que:

[...] o trabalho de campo é um dos recursos que podem e devem ser utilizados no processo de leitura da paisagem, por ser o mesmo uma oportunidade de exercitar a atitude científica de investigar, entrevistar, examinar, observar, comprovar, estabelecer o elo entre o conhecimento teórico e empírico. Não é simplesmente contemplar o meio, é trazer a realidade para dentro da sala de aula. O aluno retorna enriquecido quando sai a campo para o estudo do meio, e tende a adotar a mesma atitude investigativa em outras oportunidades de observação (VEIGA; SILVA; ELIEVI, 2010, p. 5).

A partir do exposto, verifica-se a grande quantidade de atividades que podem ser associadas a uma aula de campo que aborde o conceito de paisagem, pois, segundo Jesus e Santos (2019, p. 189), esse tipo de aula desperta oportunidades, permite que o conhecimento escolar extrapole os muros da escola e aproxime os educandos de realidades que, na maioria das vezes, não estão distantes. Também oportuniza ao professor e ao aluno fazerem pesquisas e entenderem as complexidades do espaço cotidiano, traçando paralelos com conteúdos trabalhados em sala, não só aqueles da disciplina Geografia, mas de outras áreas do conhecimento.

De acordo com Lima e Assis (2005, p. 112), “o trabalho de campo se configura como um recurso para o aluno compreender o lugar e o mundo, articulando a teoria à prática, através da observação e da análise do espaço vivido e concebido”. Viveiro e Diniz (2009, p. 29) afirmam que a aula de campo permite o contato direto do estudante com o ambiente, possibilitando que ele interaja com situações reais, confrontando a teoria com a prática. Além de abordar conteúdos específicos, a metodologia aproxima o professor de seus alunos, permitindo que o processo de aprendizagem se dê de forma significativa e colaborativa, favorecendo que novos conceitos sejam criados e que experiências vividas sejam expostas (JESUS; SANTOS, 2019).

Todavia, é importante destacar que essa é uma atividade que exige planejamento do professor para que tenha sucesso e contribua com o aprendizado dos alunos. Para tanto, há que ser ter bastante clareza que, antes de qualquer aula de campo, é necessário o conhecimento prévio do conteúdo e do espaço geográfico a ser estudado (SOUZA; CHIAPETTI, 2012).

O professor precisa fazer uma visita prévia à área desejada, com o objetivo de esclarecer possíveis dúvidas que possam ocorrer no campo. Isso demonstra que a saída para o

campo não compreende apenas o movimento para fora da sala de aula, mas o planejamento, a definição dos pontos a serem visitados, a execução e exploração dos resultados. Assim, entende-se que “limitar essa atividade apenas à visita constitui-se em um desperdício das potencialidades possíveis de serem trabalhadas por meio dessa modalidade didática” (VIVEIRO et al, 2009, p. 30).

Como citado por Vivero e Diniz (2009), bem como por Souza e Chiapetti (2012), é preciso que o professor tenha clareza da atividade e dos objetivos que pretende alcançar, de forma que a aula não se transforme apenas em um passeio sem relação com o conceito científico. A aprendizagem constitui a parte primordial para que as atividades desenvolvidas em espaços não formais cumpram com o seu objetivo de aproximar os alunos de diferentes realidades, demonstrando as alterações que ocorrem no cotidiano e que muitas vezes não são percebidas por eles, além de permitir que o conhecimento não se limite aos muros da escola, motivando os alunos para novas descobertas e experiências.

Nesse sentido, a aula de campo é entendida como uma metodologia ativa no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Geografia, por incutir nos alunos motivações através de suas realidades que os levem a aprender os conteúdos curriculares, tendo-os como protagonistas do processo escolar-educacional (BELIZARIO, 2020). O que também é apontado por Moraes e Castellar (2018), que apresentam o trabalho de campo como um exemplo do que é considerado metodologia ativa, isto ocorre por colocar os alunos em destaque no processo de aquisição de conhecimento.

Santos e Castaman (2022) concluem que a principal característica das metodologias ativas estabelecidas no posicionamento do estudante, que é entendido como o sujeito que assume o papel central da ação. O protagonismo desses sujeitos é valorizado por meio de atitudes e da autonomia como princípios do conhecimento a se construir, fruto da mediação pedagógica do professor.

Tal prática faz com que os alunos exerçam a sua capacidade de se posicionar, de elaborar e aplicar projetos, de trabalhar em grupo (incita a cooperação e a interação entre os alunos de maneira produtiva), entre outros, dando-lhes suporte intelectual e material. Também cria um ambiente favorável à existência das diversidades e singularidades entre seus alunos e estabelece relações entre o que se está aprendendo, o que se sabe e a prática.

Ao desenvolver um trabalho de campo, os professores envolvidos devem estimular as sensações e procurar identificar, na prática, as percepções sensoriais por meio dos cinco sentidos (visão, audição, paladar, olfato e tato), reconhecendo os detalhes das imagens que o

ambiente oferece, os diferentes sons, cheiros, sabores e texturas, compreendendo as sensações que são despertadas e suas implicações no campo sentimental, de modo que agucem os sentidos e expressões “[...] capazes de associar as informações sensoriais à memória, à cognição e gerar conceitos sobre o mundo, sobre nós mesmos e os outros”, evocando reações afetivas (ASSUMPCÃO JUNIOR; ADAMO, 2007, p. 5).

Portanto, observa-se que a construção do conceito de paisagem vai além do conhecimento teórico, mas passa também pelos sentidos. Os alunos precisam sentir-se parte do ambiente para compreendê-lo. O próximo tópico detalha a importância dos sentidos no processo de aprendizagem do conceito de paisagem.

2.3 Os cheiros, sons, cores e texturas no ensino do conceito de paisagem sentido pelos alunos.

Como discutido ao longo do trabalho, o conceito de paisagem possui grande relevância para a aprendizagem dos estudantes, o que demonstra a sua importância para a humanidade, conforme está se desenvolvendo, também se desenvolveu a paisagem, pois o homem fez uso da paisagem para suprir as suas necessidades. Santos (2008, p. 37) esclarece que:

A paisagem nada tem de fixo, de imóvel. Cada vez que a sociedade passa por um processo de mudança, a economia, as relações sociais e políticas também mudam, em ritmos e intensidades variados. A mesma coisa acontece em relação ao espaço e à paisagem que se transforma para se adaptar às novas necessidades da sociedade.

A presença do homem e de suas ações modifica a paisagem e dá a ela novos cheiros, sons, cores e texturas, como por exemplo, a fumaça liberada pelos carros e caminhões, o lixo produzido pelas pessoas, lojas e indústrias, as ruas asfaltadas promovem essas mudanças. A experiência do corpo, como papel dos sentidos, é aspecto relevante para a Geografia. Claval (2004, p.23) aponta:

A nova curiosidade pelo gosto, pelo olfato e pela audição sobre novos caminhos para pesquisa: a música torna-se um símbolo dos lugares e uma expressão muito forte do seu ambiente; a cozinha torna-se um assunto fascinante: ela explora um aspecto essencial das relações entre os homens e o ambiente. Ela exprime também a dimensão social do beber e do comer [...]. É todo o corpo que deve ser estudado pelos geógrafos: daí seu interesse [...].

Nesse sentido, Torres e Kozel (2010, p. 124) argumentam que, “cada paisagem é produto e produtora da cultura, e é possuidora de formas, cores, cheiros, sons e movimentos que podem ser experienciados por cada pessoa que se integra a ela, ou abstraído por aquele que a lê através de relatos e/ou imagens”. Nesse sentido, buscou-se, neste tópico, discutir os cheiros, sons, cores e texturas das paisagens e como observá-los pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Fortuna (2012) afirma que na maioria das paisagens culturais coexistem paisagens sonoras e olfativas, já que os sons e os cheiros são demarcadores territoriais, criam relações para afirmar a lugaridade e são elementos da composição da paisagem.

Joly (2007) esclarece que um signo possui uma materialidade da qual apercebemos com um ou vários dos nossos sentidos. “Podemos vê-lo (um objeto, uma cor, um gesto), ouvi-lo (linguagem articulada, grito, música, ruído), cheirá-lo (diversos odores, perfume, fumo), tocá-lo ou ainda saboreá-lo” (JOLY, 2007, p.35). Os sons descritos são signos da paisagem que fazem a serra ser ocupada por ela através da sonoridade produzida.

Ao tratar da paisagem olfativa, deve-se entender o cheiro como fator importante na relação de afetividade com os espaços, como demonstra Lindstrom (2007):

Existem aproximadamente 100.000 odores no mundo – uma centena deles classificados como odores primários. A partir destes existe uma miríade de combinações de múltiplos odores. Cada odor primário tem o poder de influenciar nosso humor e nosso comportamento. Todo mundo percebe os odores de maneira diferente, já que muitos fatores entram em jogo. Para mencionar apenas algumas das variáveis que intervêm na percepção olfativa temos a idade, a raça e o gênero (LINDSTROM, 2007, p. 101).

Kozel (2012) aponta a necessidade de reconhecer que a paisagem é portadora de elementos visuais, sonoros, olfativos e táteis, e que estes têm significados dados pelas pessoas que os vivenciam. Estes elementos possuem memória, de modo que o cheiro de um bolo de fubá, de um café ou de um perfume podem lembrar algum momento da infância ou da adolescência, o que se torna específico para cada sujeito. A memória que é retomada por meio do cheiro também faz o sujeito lembrar do espaço que a ela se associa.

Destaca-se que uma das primeiras formas de se reconhecer uma paisagem é pela visão. A visão é o sentido do qual mais dependemos e que usamos de maneira mais consciente. Duas de nossas maiores habilidades visuais, em comparação com outros animais, são o discernimento de cores e a compreensão de profundidade e perspectiva, que criam imagens em três dimensões (TUAN, 1982). Há uma primazia da visão sobre os outros sentidos. Abrir os olhos e ver é descortinar um mundo variado, nítido, amplo e colorido. Além disso, a visão

fornece as sensações que melhor podemos compartilhar com as outras pessoas. Uma coisa que a visão nos fornece, e que não registramos conscientemente, é a felicidade das cores e da presença do mundo (TUAN, 1993).

Entretanto, a visão é um sentido distanciador. Para olhar não precisamos estar perto (PÁDUA, 2013). Tuan (2011), alega que a visão não envolve a emoção, ela cria espectadores. Ao olharmos a cidade de uma janela fechada, vemos o mundo, mas ele nos parece estático, distante, sem vida.

Segundo Pereira (2018), a percepção do espaço por meio dos odores tem a consistência não só na impressão provocada pelos próprios cheiros, ou seja, de agradável ou repulsivo, como também nas experiências e emoções que lhe estão associadas. Desse modo, os cheiros remetem os indivíduos às diversas espacialidades, provocando reações emocionais que vão de uma experiência positiva a uma lembrança infeliz, de uma simbologia profana a uma representação sagrada, entre outras espacialidades constituídas por ele.

Lima (2007) complementa a discussão, apontando que é, prioritariamente, vendo, cheirando, apalpando, degustando e ouvindo que o sujeito passa a existir no espaço, captando informações sobre o meio em que está inserido para, a partir de então, selecionar o que é agradável e desagradável, o que interessa e desinteressa, para que seja possível interpretar e responder aos estímulos do ambiente e, por fim, interagir com ele.

Os cheiros, sons, cores, sabores e texturas também são específicos de cada paisagem. Por exemplo, a paisagem de um centro urbano é marcada pelo movimento e barulho dos carros, pelo comércio e serviços formais e informais, pela textura do asfalto. As paisagens mudam conferindo novos elementos e atributos ao espaço urbano, ao passo que “conjugam-se sons tradicionais e sons modernos, configurando-se no espaço e no tempo que lhes confere uma identidade própria” (CASILEIRO; QUINTELA, 2008, p. 2). Para Fortuna (1999), a cidade soa e ressoa, os sons constituem os aspectos sensíveis da paisagem. Comentando sobre a paisagem urbana, Moreira (2016, p. 190) aponta:

No cotidiano da cidade, em que os movimentos e o uso dos espaços demarcam uma função para aquela paisagem, associada ao trabalho, ou ao lazer. Os passos apressados, o tráfego dos automóveis, as paradas de ônibus ocupadas por dezenas de indivíduos, as filas nos bancos e a exposição de mercadorias nas lojas, são marcas na paisagem que denunciam o uso daquele espaço pelo trabalho, que somam-se aos elementos pretéritos resultando em uma paisagem complexa, à qual é reinventada em suas formas de uso.

No interior, a paisagem vai ser marcada pela presença de árvores, pelo pouco barulho, pelas pessoas sentadas nas calçadas, pela caminhada calma, pela textura de chão de Terra. A paisagem do campo não possui ou emite os mesmos sons e cheiros daqueles que insurgem no espaço urbano, ou na praia ou no espaço de um shopping. Os aspectos invisíveis reforçam o conteúdo e valor simbólico da paisagem observada. Torres e Kozel (2010) também apontam a diferença entre os sons da paisagem urbana e da paisagem rural:

Nas cidades, os sons dos veículos automotores, das pessoas caminhando e/ou conversando, das propagandas comerciais, dos aparelhos eletroeletrônicos, das manifestações religiosas, da construção civil, entre outros, compõem o universo sonoro. Em comunidades rurais, os sons que compõem suas paisagens sonoras são outros, uma vez que os sons produzidos pelo homem e suas técnicas aparecem em menor intensidade que na cidade, proporcionando que os sons da natureza – como o canto dos pássaros ou os sons dos rios e do vento – sejam mais perceptíveis. Da mesma forma, a cultura presente nesses lugares marca a paisagem diferentemente do meio urbano (TORRES; KOZEL, 2010, p. 125-126).

Observa-se que o som é uma das formas de caracterizar e identificar as diferentes paisagens. Para Fortuna (1999, p. 106), “o som, o movimento e o espaço concedem à Geografia, enquanto ciência social, um grau maior de sensibilidade perante as sonoridades sociais”. Os sons estão na paisagem, mas também são delas, são elementos que as caracterizam e as tornam específicas e únicas (MOREIRA, 2016).

Assim, identifica-se a paisagem sonora, que é cultural, pois reflete a identidade de um lugar e de seus habitantes nos sotaques dos grupos sociais, por exemplo (TORRES; KOZEL, 2010). Segundo Schafer (1991), criador do termo, a paisagem sonora pode ser definida como uma forma de entender o modo pelo qual as relações humanas acontecem, considerando os sons vivenciados nos locais em que se inserem. A paisagem sonora é o resultado da soma de todos os sons de determinado espaço:

Como os espaços diferem entre si, cada paisagem sonora é singular e soa de modo peculiar. Ela é dinâmica e está em constante mutação, devido a uma série de fatores: estações do ano, hora do dia ou da noite, clima, presença ou ausência de máquinas, eletrodomésticos, pessoas, animais, vento, chuva..., exemplos que podem se suceder ao infinito (FONTEERRADA, 2022, p. 12).

A partir das discussões apresentadas por Fonterrada, é possível observar a relação do ensino de paisagem e sonoridade, o que possibilita levar os estudantes e reconhecerem outros aspectos da paisagem, como por exemplo, os sons dos animais, os sons dos fenômenos da natureza (vento, chuva, trovões, mar, etc.), os sons advindos dos objetos construídos pelos

seres humanos (meios de transporte, ferramentas de trabalho, aparelhos eletrodomésticos, etc.), os sons dos seres humanos (falas, sotaques, ato de caminhar ou correr, as músicas, etc.), entre outros (TORRES; KOZEL, 2010).

Os sons provocam sensações tão marcantes que somos capazes de distinguir uma variedade de estados emocionais. Apenas pelo tom de voz de uma pessoa sabemos se ela está sendo hostil ou amigável (TUAN, 2013). Os sons nos envolvem, colocam-nos “dentro”, eles afetam nosso estado de espírito. Por exemplo, um som repetido em demasia, alto, ou em um tom desagradável ao ouvido é extremamente estressante.

Segundo Pádua (2013), o som mais arrebatador para a humanidade é a música, não por acaso, é um dos tipos mais disseminados de arte, não há registro de grupo cultural que não a pratique, quase todas as culturas do mundo se reúnem em torno da música, porque ela convida à participação, à celebração em comum.

Para Cosgrove (2004), o fato de que todas as formas presentes na paisagem devem ser levadas em consideração, tanto as visíveis, quanto as percebidas por meio dos outros sentidos humanos. A paisagem relaciona natureza e sociedade, ou o meio e o homem, ao passo que este toma consciência do esquema da natureza que o envolve. Entender a paisagem como portadora de elementos visuais, sonoros, odoríferos e tácteis, e portadora também dos significados dados a esses elementos pelas pessoas que os vivenciam (TORRES; KOZEL, 2010).

As paisagens noturna e diurna possuem muitas características que as diferenciam, mas que pouco são percebidas, como por exemplo, o som, em que na noite há a redução no movimento e durante o dia é mais intenso (MOREIRA, 2016). Para Mendes (2008), ao analisar obras literárias do romantismo, o sol, como símbolo do dia, possui papel de destaque na construção das paisagens em detrimento da noite. Segundo o autor, a luz natural dinamiza as paisagens, dando a elas cores e movimentos, transformando o espaço em seus aspectos simbólicos. O dia e sua luminosidade natural são responsáveis pelos cenários característicos da rotina de trabalho e suas atividades em mutação ao longo da euforia diurna. Nesse sentido, verifica-se que o olhar, assim como a própria luz, produz uma nova concepção e forma de perceber a paisagem.

Um dia de sol e um dia de chuva também remetem a diferenças nas paisagens, por exemplo, de cheiros e sabores. Ao referir-se aos cheiros presentes na paisagem, Gaspar explica que “embora menos consciencializada que outras paisagens, a olfativa deixa impressões fortes na memória dos lugares e dos monumentos” (GASPAR, 2001, p. 89). Com

relação aos cheiros e paisagens, Kozel (2012) afirma que ele também é um fator que permite diferenciar as paisagens urbanas e rurais, por exemplo:

Os odores causados pela poluição causada por emissão de gases oriundos de áreas industriais, aterros sanitários, emissores de esgoto a céu aberto etc. podem influenciar na desvalorização de uma área, sobretudo no tecido urbano. Os odores na área rural provenientes de estrume de gado, suíno ou aves podem ser repulsivos para algumas pessoas, mas representam vida para os que vivem nessas áreas agrícolas, incorporado as suas vidas aos seus mundos e sentidos (KOZEL, 2012, p. 70)

Portanto, os sons são próprios de cada lugar, conforme sinaliza Schafer (1991) e Fortuna (1999). A audição e o olfato, assim como a visão, também possibilitam uma leitura dos fenômenos espaciais (MOREIRA, 2016). A percepção dos cheiros está impregnada de significados, remetendo à memória. O olfato é capaz de evocar as lembranças mais vívidas e emocionalmente fortes que temos. Um único cheiro é capaz de criar nítidas e detalhadas imagens mentais (TUAN, 1980).

Seguindo este raciocínio, Claval (1997) explica sobre a participação dos sentidos na construção das memórias, como por exemplo, o olfato, uma vez que alguns “lugares estão associados aos odores dos quais eles são portadores” (CLAVAL, 1997, p. 84). Cada lugar possui um cheiro singular que caracteriza sua paisagem, como o cheiro do mar, da terra molhada, das flores que florescem ao anoitecer, do café fresco, ou mesmo os cheiros desagradáveis, como lixo, remédios, poluição, animais em processo de decomposição etc. (MOREIRA, 2016).

Assim, como os sabores, têm-se o exemplo do pequi em Goiás, estado marcado pelo cerrado (GRATÃO, 2014), o churrasco e o chimarrão no Rio Grande do Sul, que tem nos Pampas uma de suas fortes características (MOREIRA, 2016) e o pão de queijo em Minas Gerais, e o Cerrado como marcas de suas paisagens. As paisagens citadas possuem montanhas, belas cachoeiras, matas com animais nativos da região, além de uma vasta vegetação que são lembradas pelos sabores citados. Portanto, sabores, podem lembrar paisagens.

Moreira (2016) também comenta que os sabores contribuem para a interpretação das paisagens culturais de determinado lugar. O pequi é associado aos conteúdos culturais de Goiás, como as Cavalhadas, uma vez que possui forte ligação com a tradição rural das cidades goianas. O churrasco e o chimarrão se associam às danças Chula e Vaneira, por exemplo, e em Minas Gerais ao Congado.

Segundo Marandola Junior e Gratão (2010), a Geografia o sabor faz parte de toda a experiência corporal com a paisagem, porque o sabor também é tato (textura), é som, cheiro e cor. Almeida (2011) afirma ainda que os sabores populares transformam a paisagem natural em uma paisagem cultural. Pádua (2013) comenta que o olfato e o paladar estão tão intimamente ligados quanto a visão e o tato. Frequentemente, alegamos conhecer o sabor de um alimento sem tê-lo provado, apenas pelo odor.

Valentini (2012) cita três sentidos associados à sua percepção da paisagem e faz referência à relação entre cheiro, textura e sabor. Perceber a paisagem é compreender a sutileza dos perfumes dos alimentos e bebidas, que a possibilita recordar o sabor e a presença destes no espaço, permitindo uma ancoragem à paisagem.

No aspecto da textura, podemos citar também o tato, que por sua vez é um dos sentidos mais sofisticados que temos. Somos capazes de distinguir alterações muito sutis de textura. Tuan (1980; 2013) constata que sem o tato uma pessoa não é capaz de sobreviver, porque é a sensibilidade da pele que estimula o funcionamento, por exemplo, do sistema digestivo. O tato promove uma experiência direta do mundo, exige proximidade e sua sensação é imediata (raramente deixa marcas na memória).

Olhar e reconhecer essa diferença entre as paisagens é importante e diferente em cada local. Collot (2013, p. 17) afirma que “a noção de paisagem envolve pelo menos três componentes, unidos numa relação complexa: um local, um olhar e uma imagem”.

Berque (1985) argumenta que a paisagem está entre o homem e o lugar, como se fosse a mediação entre o sujeito e o objeto. A paisagem é tomada por uma posição de percepção, sem ela o espaço não existiria, isto é, nem o circundante (meio) ou cercado (sujeito) não existiriam, pois, é a partir da paisagem que esse conjunto se forma mutuamente.

Corroborando com o pensamento acima, Moreira (2016) explica que a paisagem é vista pelo olhar, apreendida pela consciência e valorizada pela experiência.

O mundo percebido pelos olhos é mais abstrato que o conhecido por nós por meio de outros sentidos” (TUAN, 2012, p. 28). Portanto, os sentidos (visão, olfato, audição, tato) influenciam as maneiras pelas quais o homem responde, reconhece e atua no mundo, com os estímulos ambientais nos tocando, de maneira diferente de outros animais, que o homem aprecia a sensação de compressão do espaço, pelo acúmulo de informações simultâneas táteis, auditivas, visuais, olfativas que permitem que os humanos sintam as distâncias, às direções dos eventos, todos esses sentidos fazem parte do processo de reconhecimento espacial (TUAN, 2012).

O homem é um ator geográfico, ou seja, utiliza o lugar para constituir o seu espaço de vida. Este envolve uma teia de ligações que refletem nossos sentimentos, memórias, valores, símbolos e aspirações (TUAN, 2012).

Além desses cinco sentidos tradicionais, já reconhecidos desde os tempos de Aristóteles, existem outros ainda menos estudados, como a sensibilidade à pressão atmosférica, o sentido de direção, a cinestesia e a sinestesia (TUAN, 1980; 2013). A propriocepção, ou cinestesia – kinesthesia em inglês –, é o sentido que nos permite perceber o equilíbrio, a posição e o deslocamento, primordial para o nosso fundamento espacial. Movimento é vida, por meio desse sentido aprendemos a nos sentar, a andar e, junto com as propriedades da visão, a compreender a verticalidade, a horizontalidade e as distâncias (TUAN, 1993).

A sinestesia é a fusão de dois ou mais sentidos, ou seja, quando uma impressão ativa órgãos sensoriais diversos. Algumas pessoas, chamadas de sinestésicas, possuem a fusão destas sensações em tal nível que, ao ouvir uma música, sentem determinados gostos e/ou veem uma cor.

Tuan (2014) ressalta que, com certa facilidade, associamos, por exemplo, sons muito graves com imagens escuras e sons muito agudos e esganiçados com claridade. Esta capacidade sinestésica, segundo o autor, é o que nos permite criar metáforas que podem ser compreendidas por outras pessoas, como na expressão “estou verde de fome”, ou outras tão conhecidas na geografia, em que elementos naturais recebem nomes com referências anatômicas, como o “pé da montanha”, ou a “boca do rio”.

Portanto, a partir das discussões elencadas neste tópico foi possível observar que os cheiros, sons, cores e texturas são pontos importantes a serem considerados no ensino do conceito de paisagem, pois eles facilitam aos estudantes reconhecerem as diversas possibilidades que as diferentes paisagens possuem, e ainda a perceberem que o homem, ou seja, eles mesmos fazem parte dela. Além de permitirem os estudantes desenvolverem uma relação efetiva com o espaço que estão observando, promovendo uma associação do aluno com o lugar/paisagem.

CAPÍTULO 3 – CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA



A gente só conhece bem as coisas que cativou, disse a raposa. Os homens não têm mais tempo para conhecer coisa alguma. Compram tudo prontinho nas lojas. Mas como não existem lojas de amigos, os homens não têm mais amigos. Se tu queres um amigo, cativa-me!

(Antoine de Saint-Exupéry - O Pequeno Príncipe)

Este capítulo tem por objetivo apresentar os caminhos que nortearam esta pesquisa, que se baseou na perspectiva qualitativa e na fenomenologia. Assim sendo, o objetivo deste capítulo é apresentar a contextualização, o universo e a população. Tais discussões foram realizadas com base em autores como Tuan (1979 e 1982), Bogdan e Biklen (1994), André (2007), Amado (2015), dentre outros.

A presente análise possui como objeto de estudo a construção do conceito de paisagem discutido com três turmas do 6º ano dos anos finais do ensino Fundamental, a partir de diferentes metodologias de ensino em um espaço não formal de aprendizagem, a Serra do Taquaril no município de Unaí – MG. A pesquisa recorreu a três diferentes metodologias de ensino, sendo que cada metodologia foi aplicada somente em uma das turmas.

3.1 Caracterização metodológica da pesquisa

O caminho traçado nesta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, sendo esse o tipo de pesquisa mais usual na área de ensino, uma vez que essa área, em sua maioria, envolve sujeitos. Os métodos qualitativos de pesquisa têm suas raízes no final dos séculos XVIII e XIX, momento em que os cientistas começaram a questionar se o método de investigação

adotado pelas ciências físicas e naturais, fundamentado no positivismo, continuava adequado para o estudo de fenômenos humanos e sociais (ANDRÉ, 2007; GATTI; ANDRÉ, 2013).

Bogdan e Biklen (1994, p. 48) afirmam que a pesquisa qualitativa se caracteriza por coletar os dados no “ambiente natural”, por meio “do contato direto do pesquisador com a situação estudada”, apresentá-los de maneira descritiva e desvendar a “perspectiva dos participantes, valorizando o processo” de construção de dados. Ressalta-se que esse contato com a situação estudada na presente pesquisa deu-se a aplicação das aulas nas turmas em que a pesquisa foi desenvolvida, assim como dos questionários prévio e posterior aplicados aos alunos.

Mól, Souza e Silva (2017) discutem que a pesquisa qualitativa compreende a ciência como uma área do conhecimento que é construída pelas interações sociais no contexto sociocultural que as cercam. Por isso, seu foco é compreender os significados dos fenômenos a partir de quem os vivencia, considerando tempos e espaços de atuações e reflexões. Nesse tipo de pesquisa o pesquisador participa, compreende e interpreta os dados.

Em uma perspectiva ampliada, Amado (2015) apresenta-nos uma definição arguta sobre o tema investigado:

Investigação qualitativa consiste numa pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos (multiparadigmáticos) e em atitudes éticas, realizada por indivíduos teórica, metodológica e tecnicamente informados e treinados para o feito. Esta pesquisa tem como objetivo junto dos sujeitos a investigar (amostras não estatísticas, casos individuais e casos múltiplos) a informação e a compreensão (o sentido) de certos comportamentos, emoções, modos de ser, de estar e de pensar; modos de viver e de construir a vida; trata-se de uma compreensão que se deve alcançar tendo em conta os contextos humanos (institucionais, sociais e culturais) em que aqueles fenômenos de atribuição de sentido se verificam e tornam únicos (perspectiva naturalista, ecológica) (AMADO, 2015, p. 57-58).

Segundo González (2020), na pesquisa qualitativa o pesquisador se assume como um sujeito que pensa, percebe, sente e expressa interesse pelo assunto que deseja pesquisar, um sujeito cognoscente. Assim, o pesquisador, enquanto sujeito senti-pensante, não pode se afastar do acontecimento que está pesquisando e em que se dá a sua percepção.

Adams (2018) afirma que os pesquisadores devem frequentar os locais de estudo, de forma a conhecer o contexto, sendo que o *lócus* da pesquisa deve ser compreendido em sua totalidade histórica, social e cultural. Dessa forma, para a presente pesquisa realizou-se contato, com o universo investigado, qual seja, turmas do 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Colégio Novo Mundo.

Dessa forma, a pesquisa teve como base a Fenomenologia, haja vista que as propostas desenvolvidas nas aulas permitem aos alunos reconhecerem o espaço a sua volta, qual seja, o do caminho de sua casa até a escola, ou mesmo o espaço da Serra do Taquaril, de forma a se sentirem partes desse espaço. Com este método é possível aumentar ainda mais a visão de mundo dos estudantes, faz com que eles leiam na paisagem os códigos, símbolos, signos, sinais e toda semiologia tanto da paisagem natural como cultural, e assim diferenciá-las.

Nesse sentido, Corrêa (2000) chamou a atenção para o pensamento de Yi-Fu Tuan, no que se refere ao estudo do espaço, para mostrar que “[...] no âmbito da Geografia humanista consideram-se os sentimentos espaciais e as ideias de um grupo ou povo sobre o espaço a partir da experiência” (CORRÊA, 2000, p. 30).

Tuan argumentou ainda que “[...] existem vários tipos de espaços, um espaço pessoal, outro grupal, onde é vivida a experiência do outro, e o espaço mítico-conceitual que, ainda que ligado à experiência, extrapola para além da evidência sensorial e das necessidades imediatas e em direção a estruturas mais abstratas” (TUAN, 1979, p. 58).

Portanto, Tuan tratou ainda do espaço sagrado como sendo “[...] o lócus de uma hierofania, isto é, uma manifestação do sagrado” (PÁDUA, 2013, p. 31), enquanto o lugar se reveste de outro significado: tem um espírito, uma “personalidade”, havendo um sentido de lugar que se manifesta pela apreciação visual ou estética e pelos sentidos a partir de uma longa vivência.

A conduta de Yi-Fu Tuan, por exemplo, estabeleceu o sentido particular de cada cultura em relação a seu espaço. No entanto, em um dado momento de sua análise, não hesitou em utilizar as oposições binárias universais (morto-vivo, luz-obscuridade, indivíduo-sociedade etc.), como se elas fizessem parte de um pensamento dialético fenomenológico. Esta abordagem tem profundas semelhanças com o pensamento da Antropologia Estrutural de Lévi-Strauss. Sem dúvida esse raciocínio é fundado sobre princípios claramente diferentes, até mesmo irreconciliáveis, em relação a uma conduta fenomenológica (PÁDUA, 2013).

Nas palavras de Merleau-Ponty (1994, p.01) a fenomenologia:

[...] é o estudo das essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira se não a partir de sua ‘facticidade’. [...] É a ambição de uma filosofia que seja uma ‘ciência exata’, mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo ‘vivido’. É a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é e sem nenhuma referência à sua gênese psicológica e às explicações causais que [...] dela possam fornecer.

A Fenomenologia, na Geografia Humana, “[...] diz respeito ao que Kirk denominou de ambiente dos fenômenos” (JOHNSTON, 1986, p. 211). O conteúdo daquele ambiente é único para cada indivíduo, pois cada um de seus elementos é o resultado de um ato de intencionalidade. Acrescentou ainda esse autor, “que o seu significado é atribuído pelo indivíduo, sem o qual ele não existe, mas com o qual ele influencia o comportamento” (JOHNSTON, 1986, p. 211). A Fenomenologia vai estudar como tais significados são definidos.

Tuan (1980) salienta a importância da abordagem fenomenológica em Geografia, uma vez que ela não procura compreender o homem ou o mundo como abstrações, mas o ser-no-mundo, a natureza da experiência e o sentido de ser. A Fenomenologia dá a possibilidade de restabelecer o contato entre o mundo e as significações, por possuir a verdadeira medida da subjetividade, pois conhecer o mundo é conhecer a si mesmo (TUAN, 2012).

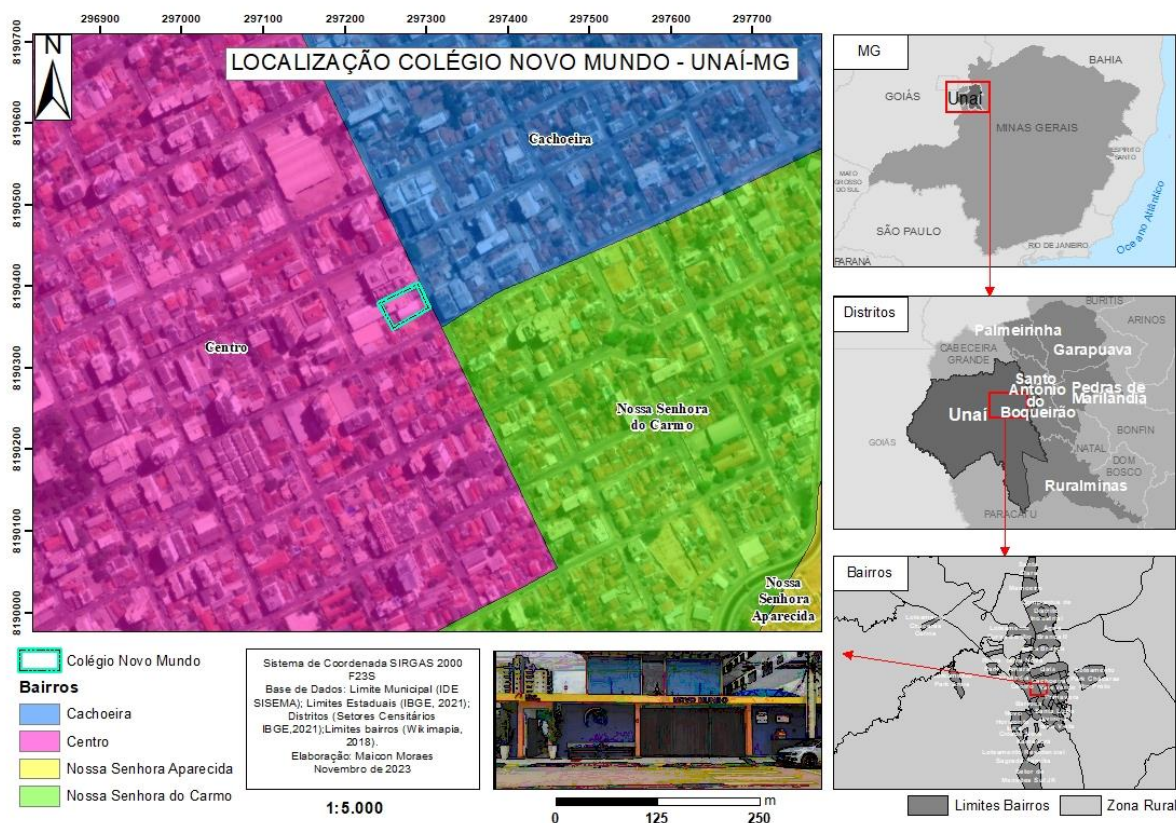
Pádua (2013) afirma que a fenomenologia com a qual Tuan compõe sua geografia é, fundamentalmente, baseada em Merleau-Ponty, que é, talvez, um dos mais “espaciais” fenomenólogos. Desse modo, os conceitos de mundo vivido, de intencionalidade e de intersubjetividade são imprescindíveis para a construção das noções de espaço e lugar e, em certo sentido, de toda a geografia tuaniana.

Verifica-se que, a partir da fenomenologia adotada por Tuan, a análise e compreensão dos dados desta pesquisa tornam-se possível, haja vista que tal prática permite que as análises levem em conta o espaço e lugar e, com sentido a partir do expresso pelos estudantes do 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

3.2 O *locus* da pesquisa e os alunos participantes

A pesquisa foi desenvolvida no Colégio Novo Mundo, que é uma instituição particular de ensino localizada na cidade de Unai – MG, especificamente na Rua Buritis, nº 658, Bairro Centro. A escola trabalha com turmas da Educação Infantil ao Ensino Médio. O mapa 1 apresenta a localização do Colégio Novo Mundo na cidade de Unai – MG.

Mapa 1 - Localização do Colégio Novo Mundo na cidade de Unai – MG.



Fonte: MORAES (2023).

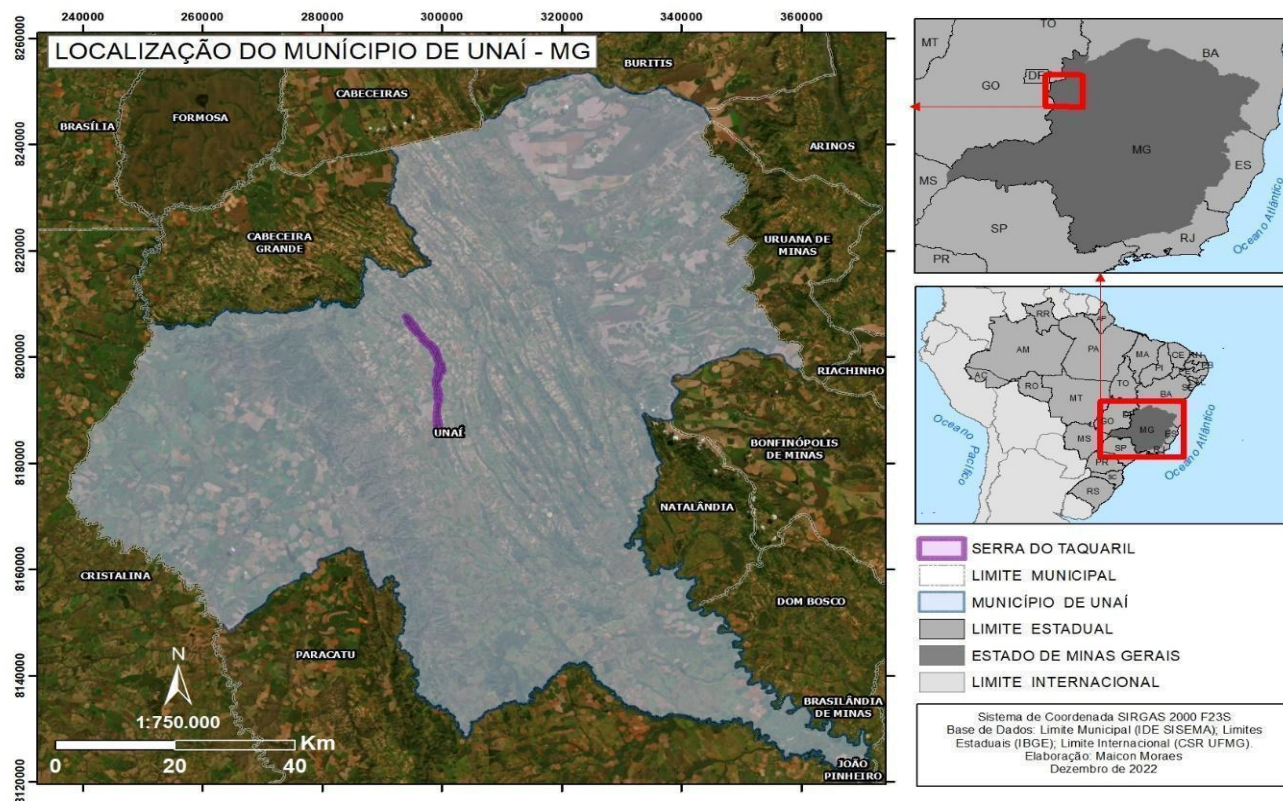
Unai é uma cidade localizada na região noroeste do estado brasileiro de Minas Gerais. Possui uma área total de 8445 km², em 2022, a população era de 86.619 habitantes e a densidade demográfica era de 10,26 habitantes por quilômetro quadrado, conforme aponta os dados do IBGE, 2022.

Com um histórico de ocupação intimamente ligado ao contexto de desenvolvimento da região Centro-Oeste brasileira, a cidade teve o início do seu povoamento a partir do século XVII. Por meio da Lei n° 843 de 7 de setembro de 1923, recebeu seu atual nome, que é um topônimo indígena para “Águas Escuras”, referência ao Rio Preto, rio que banha grande parte da cidade. Atualmente, Unai se coloca como um forte expoente no cenário da produção agropecuária nacional, graças a fatores como boa qualidade dos solos da região e moderna mecanização agrícola adotada no processo de produção (PREFEITURA, 2018).

Com uma altitude máxima de 1001 metros acima do nível do mar, Unai apresenta uma topografia plana em 60% de seu território, ondulada em 25% e montanhosa em 15%, fazendo parte da bacia hidrográfica do São Francisco. O clima pode ser considerado tropical típico, com temperaturas máximas de 35°C e mínimas de 10°C, e precipitações anuais médias de

1200 mm (PREFEITURA, 2018). O município está inserido dentro da vegetação do bioma Cerrado, mais precisamente na fitofisionomia cerrado sentido restrito, que pode ser observada em vários locais, incluindo a Serra do Taquaril. Dessa forma, no mapa 2, apresenta-se a localização da cidade de Unaí – MG.

Mapa 2 - Localização da cidade de Unaí – MG.



Fonte: MORAES (2023).

Com relação ao Colégio Novo Mundo, quando da sua criação, surgiu como Escola Mundo Mágico de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Foi fundado no ano de 2003, pelas sócias Cristiane Viana da Silva, Zaida Luzia da Costa e Zenaide Aparecida da Costa Lara. Iniciou com média de 50 alunos, divididos em cinco turmas. Inicialmente atendia apenas alunos da Educação Infantil.

No ano de 2007 a escola iniciou com suas primeiras turmas de Ensino Fundamental, sendo uma de 1º ano e outra de 2º ano. Nos anos subsequentes foram implantadas de forma gradativa as turmas de 3º, 4º e 5º anos. A escola atende aos turnos matutinos e vespertinos

O Colégio Novo Mundo conta com o apoio de uma coordenadora pedagógica para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) e uma coordenadora pedagógica para

Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio. Elas orientam todo o trabalho pedagógico exigido em uma escola.

No ano de 2023 a escola possui 700 alunos matriculados, divididos em 28 turmas. A parte técnica da escola conta com o apoio de duas secretárias, um departamento pessoal, um técnico de informática, dois analistas financeiros, um auxiliar de faturamento, cinco auxiliares de serviços gerais, dois porteiros, quarenta e nove professores, quinze monitoras, uma psicóloga escolar, duas coordenadoras pedagógicas, uma orientadora educacional e a diretora geral.

Com relação à infraestrutura, o Colégio possui uma quadra coberta, um laboratório de informática, parquinhos para os alunos da educação infantil e trinta e duas salas de aula divididas em três andares.

O currículo do Colégio Novo Mundo é organizado a partir da, mas também é complementado por conteúdos diversificados que surgem das demandas culturais, regionais e locais da cidade. Há uma preocupação em ampliar o currículo ofertando disciplinas como Música, História do Brasil, Língua Espanhola, além do ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, bem como outros conteúdos relevantes para a formação dos alunos. O Colégio adota o Sistema Positivo de Ensino em todos os níveis ofertados, a sede do Sistema Positivo fica na cidade de Curitiba - PR.

Participaram da pesquisa 57 alunos do 6º ano de três turmas do Colégio Novo Mundo, dos quais 34 eram do sexo feminino e 23 do sexo masculino. Os alunos tinham idades entre 10 e 11 anos e a divisão das turmas deu-se da seguinte maneira: 20 alunos da Turma A, 19 alunos da Turma B e 18 alunos da Turma C.

3.3 O planejamento das aulas

O trabalho consistiu em apresentar os conceitos de paisagem natural e cultural para três turmas do 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental. As turmas foram denominadas de Turma A, B e C. Na Turma A foi desenvolvida uma aula expositiva e dialogada em sala de aula, ou seja, a aula foi ministrada na sala de aula e baseou-se no conteúdo proposto pelo livro didático, o que implica que nesta turma a discussão do conceito de paisagem ocorreu apenas na sala de aula, utilizando livro didático, o quadro e o pincel. Na turma B a aula ocorreu de duas maneiras: aula expositiva dialogada em sala de aula e aula de campo na Serra do

Taquaril, ou seja, nesta turma a discussão do conceito de paisagem ocorreu tanto na sala de aula, quanto na Serra do Taquaril.

Na Turma C a aula foi toda em formato de trabalho de campo, articulada com a aula expositiva e dialogada na Serra do Taquaril, ou seja, nesta turma a discussão do conceito de paisagem ocorreu na Serra do Taquaril. Assim, foi possível realizar um comparativo entre o aprendizado e o interesse dos alunos das três turmas em diferentes modelos de aula.

O quadro 2 apresenta brevemente a organização da metodologia de desenvolvimento das aulas.

Quadro 2 – Apresentação do desenvolvimento da aula nas duas turmas do 6ª ano.

TURMA A	TURMA B	TURMA C
Passo 01: Aplicação do questionário prévio	Passo 01: Levantamento do conhecimento prévio e Aplicação do questionário prévio	Passo 01: Aplicação do questionário prévio
Passo 02: Apresentação dos conceitos através de aula expositiva-dialogada.	Passo 02: Apresentação dos conceitos através do desenvolvimento aula expositiva dialogada em sala de aula e aula de campo na serra do Taquaril.	Passo 02: Apresentação dos conceitos através do desenvolvimento de aula expositiva. Apresentação dos conceitos por meio da aula de campo à Serra do Taquaril. Discussão final.
Passo 03: Aplicação do questionário posterior utilizando questões discursivas e objetivas.	Passo 03: Aplicação do questionário posterior utilizando questões discursivas e objetivas.	Passo 03: Aplicação do questionário posterior utilizando questões discursivas e objetivas.

Fonte: MORAES (2022)

Nos quadros baixos, apresenta-se a organização de como as aulas foram desenvolvidas em cada uma das turmas em que a pesquisa foi realizada. Destaca-se que a ordem em que as atividades são apresentadas no quadro representa a ordem em que elas foram desenvolvidas em cada uma das turmas. O quadro 3 apresenta o planejamento da aula na turma A.

Quadro 3 – Planejamento da aula na turma A de forma expositiva e dialogada.

TURMA A			
AULA EXPOSITIVA E DIALOGADA			
SEQUÊNCIA	TEMPO	RECURSOS DIDÁTICOS	DESCRIÇÃO
1ª aula	45min.	Questionário	Aplicação do questionário prévio.

2ª aula	45min.	Quadro, pincel e apostila do Sistema Positivo. 6º ano. Edição 2022.	Introdução da temática: discussão do conceito de paisagem com os alunos fazendo uso da apostila e fotos da serra do Taquaril, onde os conceitos foram apresentados aos alunos e estes, ao final, realizaram anotações das definições em seus cadernos.
3ª aula	45min.	Quadro, pincel e apostila do Sistema Positivo. 6º ano. Edição 2022.	(1) vocês conhecem a Serra do Taquaril? (2) O que vocês acham da Serra do Taquaril? (3) Como é a paisagem da Serra do Taquaril? (4) A paisagem da serra é igual ou diferente da paisagem da cidade? Discussão do conceito de paisagem: nesta aula foi realizada a discussão sobre as mudanças observadas no município ao longo dos anos, discutindo com os alunos o conceito de paisagem, em seguida uma nova questão foi feita aos alunos: (1) O que será que promoveu as mudanças na paisagem do município de Unaí ao longo dos anos? Para responder a essa questão, os alunos foram divididos em duplas ou trios e deveriam apresentar uma hipótese para tal mudança, por meio da construção de um texto argumentativo.
4ª aula	45min.	Questionário	Aplicação do questionário posterior.

Fonte: MORAES (2022)

O quadro 4 apresenta o planejamento da aula na turma B, que consistia em uma aula mista: aula expositiva dialogada em sala de aula e aula de campo na Serra do Taquaril.

Quadro 4 – Planejamento da aula na turma B aula expositiva dialogada em sala de aula e aula de campo na Serra do Taquaril.

TURMA B			
AULA EXPOSITIVA E DIALOGADA COM VISITA DE CAMPO			
SEQUÊNCIA	TEMPO	RECURSOS DIDÁTICOS	DESCRIÇÃO
1ª aula	45min.	Questionário	Levantamento dos conhecimentos prévios e aplicação do questionário prévio.

2ª aula	45min.	Quadro, pincel e apostila do Sistema Positivo. 6º ano. Edição 2022.	<p>Introdução da temática: discussão do conceito de paisagem com os alunos fazendo uso da apostila e fotos da serra do Taquaril, onde os conceitos foram apresentados aos alunos e estes, ao final, realizaram anotações das definições em seus cadernos.</p> <p>Resolução de exercícios sobre o conceito de paisagem presentes no material didático.</p>
3ª aula	45min.	Quadro, pincel, imagens e apostila do Sistema Positivo. 6º ano. Edição 2022.	<p>Foi realizada aula expositiva e dialogada, em algumas questões foram lançadas aos alunos para que eles expressassem o seu conhecimento sobre a Serra do Taquaril, quais sejam: (1) vocês conhecem a Serra do Taquaril? (2) O que vocês acham da Serra do Taquaril? (3) Como é a paisagem da Serra do Taquaril? (4) A paisagem da serra é igual ou diferente da paisagem da cidade?</p> <p>A partir das semelhanças e/ou diferenças que os alunos destacaram, foi construída uma nuvem de palavras no quadro, dando destaque às mais citadas.</p>
4ª aula	45min	Aula expositiva e dialogada, imagens, caderno, atividade em grupo.	<p>Discussão do conceito de paisagem: nesta aula foi realizada a discussão sobre as mudanças observadas no município ao longo dos anos, discutindo com os alunos o conceito de paisagem, em seguida uma nova questão foi feita aos alunos: (1) O que será que promoveu as mudanças na paisagem do município de Unaí ao longo dos anos?</p> <p>Para responder a essa questão, os alunos foram divididos em duplas ou trios e deveriam apresentar uma hipótese para tal mudança, por meio da construção de um texto argumentativo.</p>
5ª aula	3h	Celular, caderno para anotações.	<p>Atividade de Campo: os alunos foram levados a Serra do Taquaril para visitaç�o, de forma a observarem a paisagem, sendo levados a associarem os conceitos discutidos em sala com as observa�es realizadas. Os alunos tiraram fotos e anotaram as suas observa�es.</p> <p>Obs.: as fotos foram encaminhadas para</p>

			um grupo de <i>WhatsApp</i> que foi criado pelo professor para que, posteriormente, as fotos fossem impressas para uma atividade realizada na sala de aula.
6ª aula	45min.	Questionário	Aplicação do questionário posterior.
7ª aula	45min.	Fotos e Fitas.	Montagem do mural das sensações observadas e vividas na Serra do Taquaril durante a aula de campo com fotos e frases elaboradas pelos próprios alunos.

Fonte: MORAES (2022)

O quadro 5 apresenta o planejamento da aula na turma C, cuja metodologia adotada foi além da aula expositiva e dialogada, também foi adotada a aula de campo

Quadro 5 – Planejamento da aula na turma C com visita de Campo.

TURMA C VISITA DE CAMPO			
SEQUÊNCIA	TEMPO	RECURSOS DIDÁTICOS	DESCRIÇÃO
1ª aula	45min.	Questionário	Aplicação do questionário prévio.
2ª aula	45min.	Quadro, pincel e apostila do Sistema Positivo. 6º ano. Edição 2022.	Foi realizada aula expositiva e dialogada, em algumas questões foram lançadas aos alunos para que eles expressassem o seu conhecimento sobre a Serra do Taquaril, quais sejam: (1) vocês conhecem a Serra do Taquaril? (2) O que vocês acham da Serra do Taquaril? (3) Como é a paisagem da Serra do Taquaril? (4) A paisagem da serra é igual ou diferente da paisagem da cidade? A partir das semelhanças e/ou diferenças que os alunos destacaram, foi construída uma nuvem de palavras no quadro, dando destaque às mais citadas.
3ª aula	45min	Aula expositiva e dialogada, imagens, caderno, atividade em grupo.	Discussão do conceito de paisagem: nesta aula foi realizada a discussão sobre as mudanças observadas no município ao longo dos anos, discutindo com os alunos o conceito de paisagem, em seguida uma nova questão foi feita aos alunos: (1) O que será que promoveu as mudanças na paisagem do município de Unai ao longo dos anos? Para responder a essa questão, os alunos foram divididos em duplas ou trios e deverão apresentar uma hipótese para tal

			mudança, por meio da construção de um texto argumentativo.
4ª aula	3h	Celular, caderno para anotações.	Aula de campo: os alunos foram levados a Serra do Taquaril para visitação, de forma a observarem a paisagem, sendo levados a associarem os conceitos discutidos em sala com as observações realizadas. Os alunos tiraram fotos e anotaram as suas observações. Obs.: as fotos foram encaminhadas para um grupo de <i>WhatsApp</i> que foi criado pelo professor para que, posteriormente, as fotos fossem impressas para uma atividade realizada na sala de aula.
5ª aula	45min	Aula expositiva e dialogada com fotos.	Discussões da aula de Campo: foi discutido com os alunos as observações da visita de campo de forma a associar com os conceitos de paisagem discutidos nas aulas anteriores, e elaboração de um mural de fotos com definições sobre paisagem a ser afixado nos corredores da escola para os demais alunos terem acesso.
6ª aula	45min	Questionário	Aplicação do questionário posterior.
7ª aula	45min.	Fotos e Fitas.	Montagem do mural das sensações observadas e vividas na Serra do Taquaril durante a aula de campo com fotos e frases elaboradas pelos próprios alunos.

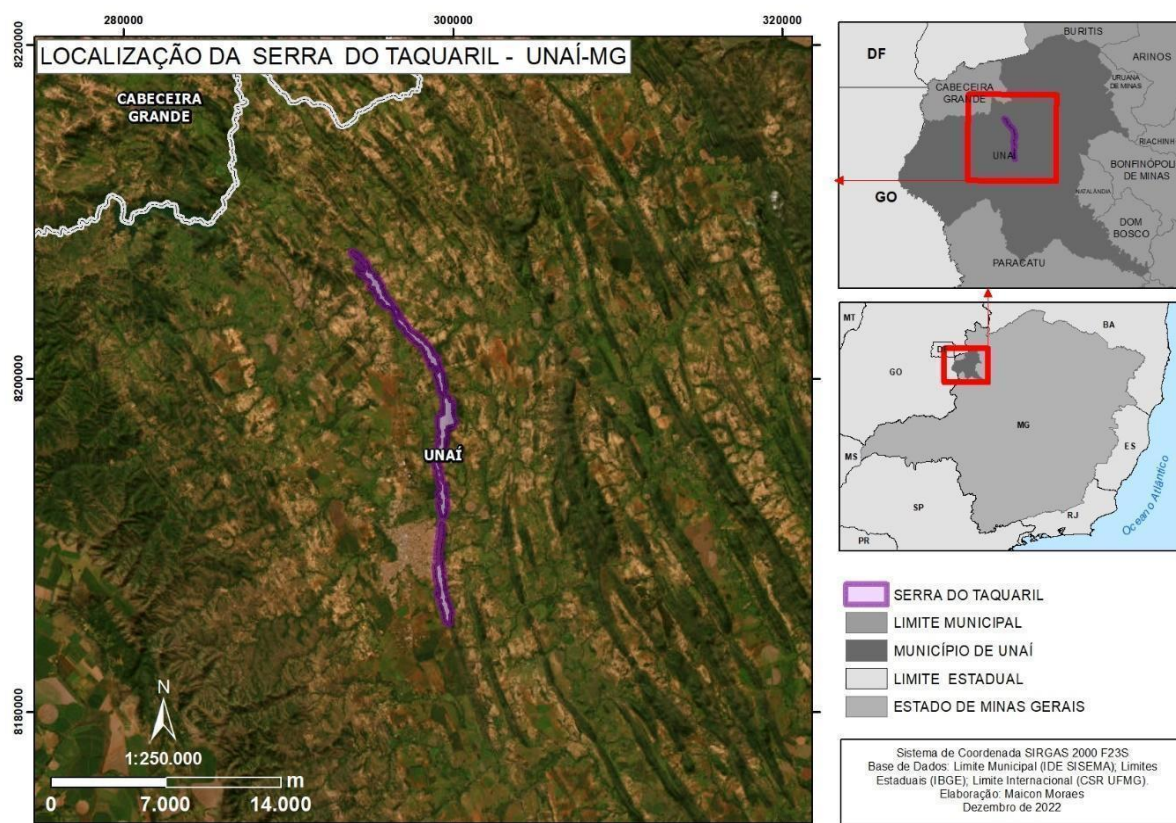
Fonte: MORAES (2023)

3.4 A aula de campo: em foco a Serra do Taquaril

Destaca-se que a aula de campo foi desenvolvida na Serra do Taquaril, no município de Unaí – MG. Tal escolha ocorreu por este ser um ponto da cidade visitado diariamente pelos moradores e por turistas, para caminhadas, corridas, passeios, lazer, meditações, orações, contemplações (mirante da cidade), portanto, um local que grande parte dos alunos conhece e que representa uma identidade da cidade, além de se acreditar que a visita possibilitaria uma nova possibilidade de reconhecimento dos alunos de lugar como discute Tuan (2012).

O mapa 3 representa a localização da Serra do Taquaril no município de Unaí - MG.

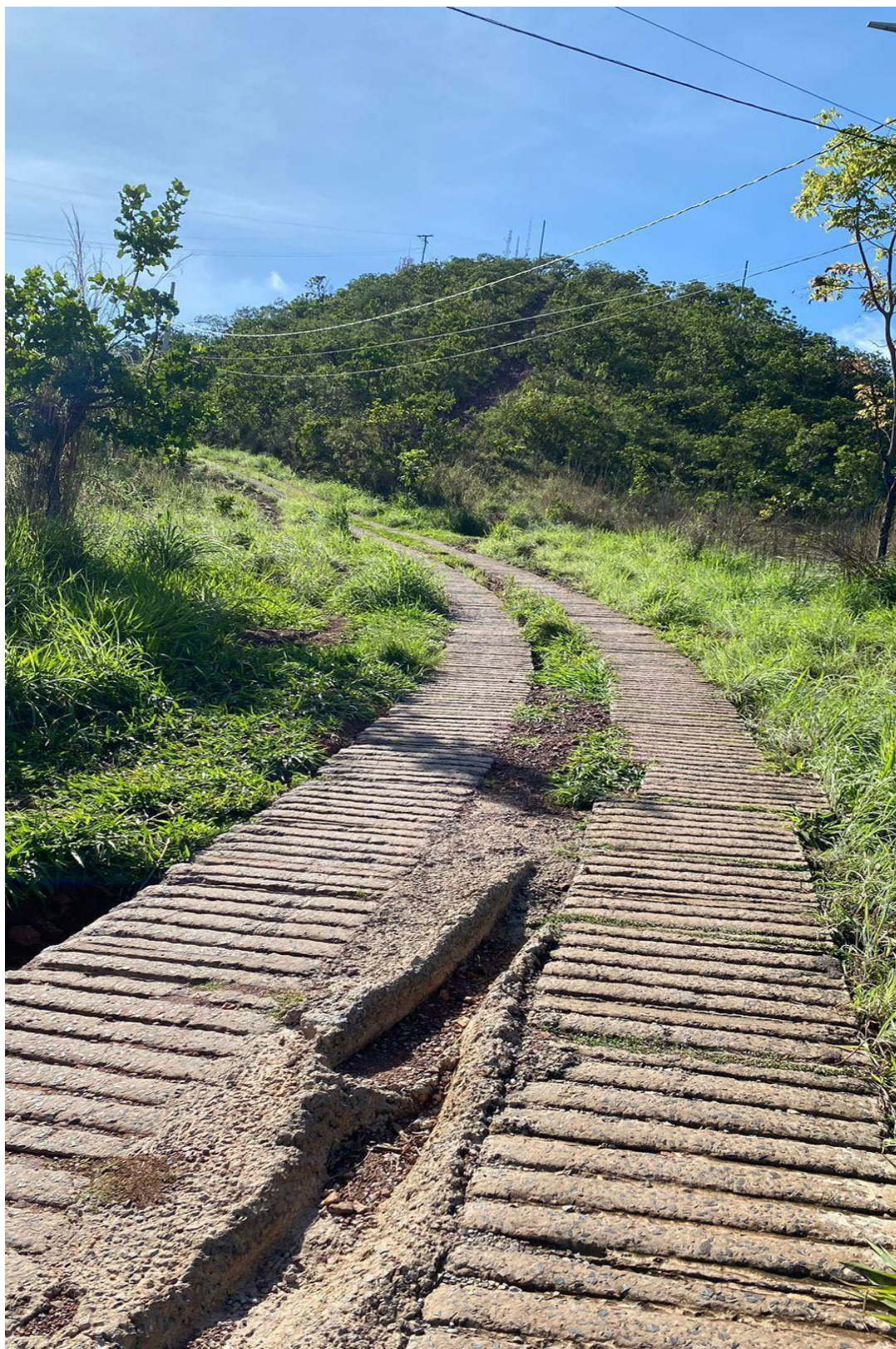
Mapa 3 - Localização da serra do Taquaril no Município de Unaí – MG.



Fonte: MORAES (2022)

A seguir se apresentam algumas imagens da Serra do Taquaril.

Figura 1 - Fragmento de Cerrado na Serra do Taquaril, Unaí – MG. Paisagens e percursos.



Fonte: MORAES (2023)

Figura 2 – Fragmento de Cerrado na Serra do Taquaril, Unaí – MG. Paisagens e percursos.



Fonte: MORAES (2023)

Figura 3 – Fragmento de Cerrado na Serra do Taquaril, Unaí – MG. Paisagens e percursos.



Fonte: MORAES (2023)

Figura 4 – Fragmento de Cerrado na Serra do Taquaril, Unai – MG. Paisagens e percursos.



Fonte: MORAES (2023)

Figura 5 – Fragmento de Cerrado na Serra do Taquaril, Unai – MG. Paisagens e percursos.



Fonte: MORAES (2023)

Figura 6 – Fragmento de Cerrado na Serra do Taquaril, Unaí – MG. Paisagens e percursos.



Fonte: MORAES (2023)

Figura 7 – Fragmento de Cerrado na Serra do Taquaril, Unaí – MG. Paisagens e percursos.



Fonte: MORAES (2023)

Figura 8 – Fragmento de Cerrado na Serra do Taquaril, Unaí – MG. Paisagens e percursos.



Fonte: MORAES (2023)

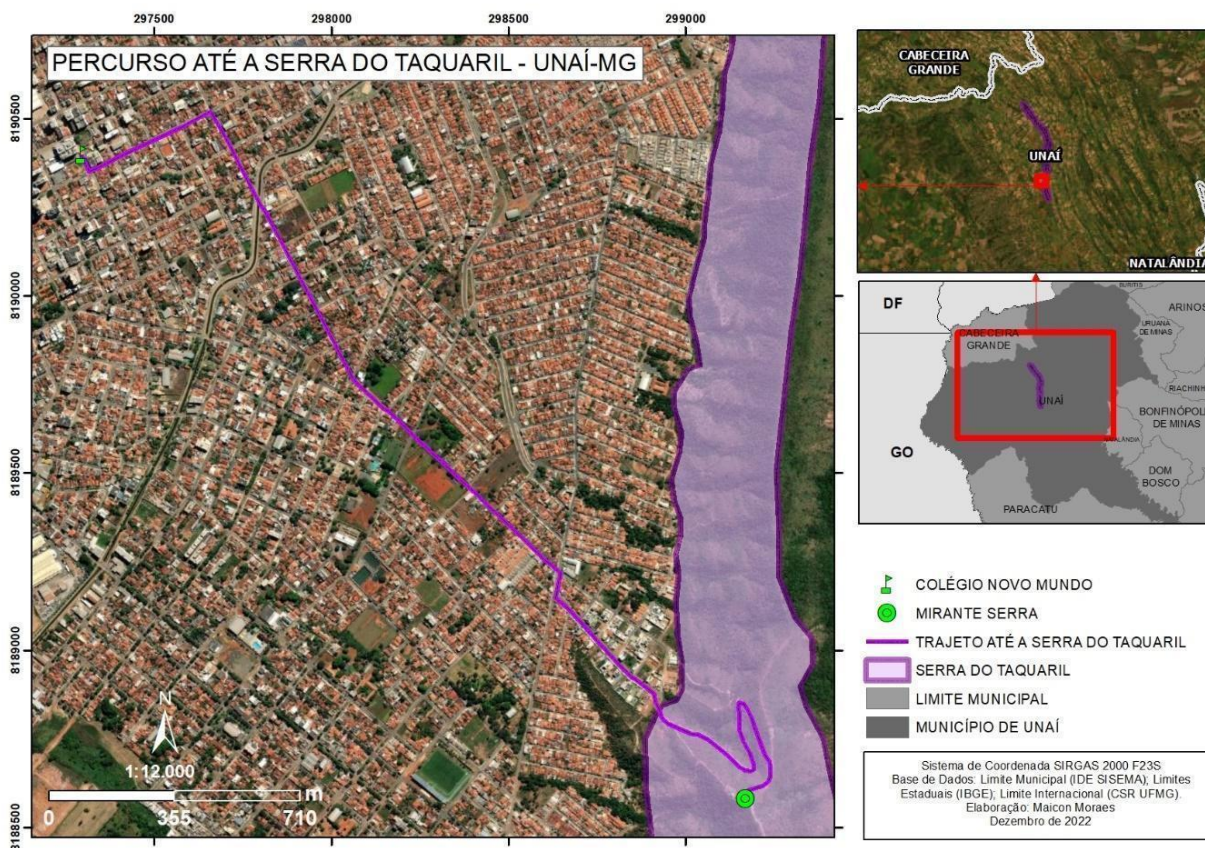
Pereira (2018) explica que, na busca pela compreensão da paisagem, é possível perceber que ela representa a identidade dos lugares, agregando valores da memória e da

história local, tornando-se objeto de análise da questão patrimonial, pois evidencia as relações do homem com seu meio, permitindo-nos entender como as paisagens expressam as apropriações coletivas da sociedade.

Portanto, a Serra do Taquaril é um local que faz parte da cidade e da realidade dos alunos, mas que estes nunca a olharam a partir do conhecimento geográfico e buscaram interpretar a paisagem que forma aquele lugar. Buscando um novo olhar sobre os elementos que compõem a paisagem, a partir da realidade do seu município e da Serra do Taquaril, está representado no mapa 4 o percurso realizado da escola até a Serra.

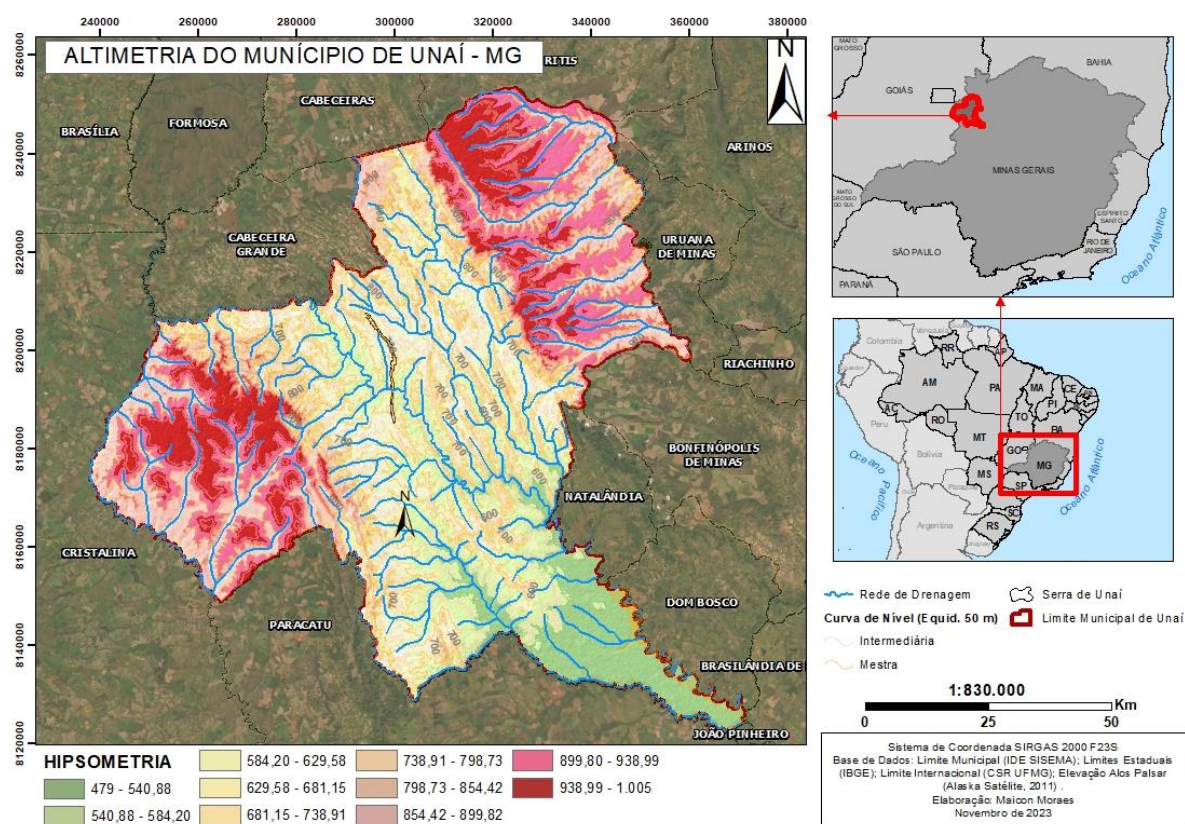
Durante o deslocamento os alunos foram orientados a analisar as mudanças ocorridas neste trajeto e os contrastes com a paisagem do topo da Serra. Na sequência foram orientados a observar todo o município, em especial o trajeto percorrido, dessa vez por outro ângulo. A localização do trajeto percorrido do Colégio Novo Mundo até a Serra do Taquaril está representada no mapa 4 e no mapa 5 as características topográficas da serra.

Mapa 4 – Percurso do Colégio Novo Mundo até a Serra do Taquaril no Município de Unai – MG.



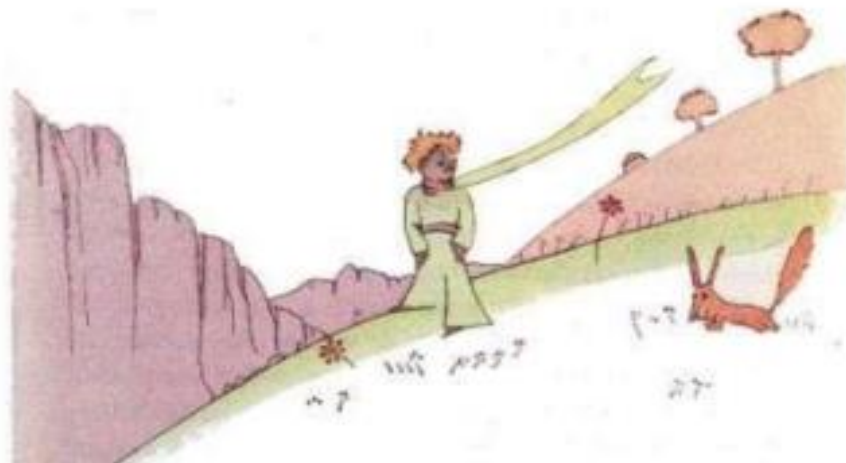
Fonte: MORAES (2022)

Mapa 5 – Características topográficas da Serra do Taquaril no Município de Unai – MG



Fonte: MORAES (2023)

CAPÍTULO 4 – ANALISANDO AS AULAS MINISTRADAS E A COMPREENSÃO DO CONCEITO DE PAISAGEM PELOS ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.



Assim o príncipezinho cativou a raposa. Mas, quando chegou a hora da partida, a raposa disse: - Ah! Eu vou chorar.
- A culpa é tua, disse o príncipezinho, eu não te queria fazer mal; mas tu quiseste que eu te cativasse...

(Antoine de Saint-Exupéry - O Pequeno Príncipe)

Neste capítulo busca-se refletir sobre o desenvolvimento das aulas aplicadas nas três turmas do 6º ano dos anos finais Ensino Fundamental de forma a avaliar a compreensão dos estudantes com relação ao conceito de paisagem, tanto na aula expositiva dialogada quanto na aula de campo, além de apontar a percepção dos alunos na Serra do Taquaril aos cheiros, sons, cores, sabores e texturas.

4.1 O Ensino do conceito de paisagem: um primeiro olhar sobre o aprendizado dos alunos

O conceito de paisagem, geralmente apresentado aos alunos em aulas tradicionais, é de grande importância para o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes. Paternostro e Fontes (2022) são autores que corroboram com a afirmação, que no ensino de Geografia, por diversas vezes, a paisagem tem sido trabalhada de maneira estática, simplesmente por meio do uso de imagens de livros didáticos.

Por isso, buscou-se na presente pesquisa realizar uma diversificação do ensino desse conceito e, de certa forma, demonstrar diferentes possibilidades para desenvolvê-lo, quais

sejam, a aula expositiva e dialogada e a aula de campo, de forma a entender como os alunos o desenvolvem por meio dessas duas maneiras de ensiná-lo. De antemão destacamos a importância das formas de aula e sua contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem de paisagem pelos estudantes.

A aula expositiva e dialogada foi desenvolvida com a Turma A por meio do uso de uma apostila e também de fotos da Serra do Taquaril. Nas Turmas B e C os alunos tiveram aula expositiva-dialogada e puderam visitar presencialmente a Serra para observar a sua paisagem; entretanto, na turma C, após a aula de campo, os alunos também tiveram um momento de debate e de escrita do vivenciado sobre o que observaram em sala de aula. De forma inicial, os alunos das três turmas foram incentivados a apresentarem uma paisagem por meio de desenhos.

O desenho é uma das linguagens utilizadas pelos alunos, principalmente dessa faixa etária, uma vez que estes frequentemente lançam mão para se expressarem ao outro (crianças e/ou adultos). O desenho também figura como uma atividade criadora que pode congrega realidade e/ou imaginação, uma vez que a imaginação está diretamente vinculada ao processo de criação e se constitui como formação especificamente humana que se difere em crianças e adultos, exatamente porque os interesses de ambos são diferentes (VIGOTSKI, 2009).

Devido a ser essa forma de linguagem optou-se por envolver o desenho nas aulas propostas, acreditando que por meio deles os alunos poderiam expressar diferentes conhecimentos sobre o conceito de paisagem.

Além disso, o desenho demonstra ter uma relação histórica com a Geografia “[...] através dos croquis, esboços de paisagem, esquemas gráficos de localizações, distribuições e extensões espaciais feitos em observações de campo ou através da memória” (MIRANDA, 2005, p.3). Caracteriza-se por ser uma representação gráfica expressa como forma de comunicação não verbal situada no complexo da cadeia da comunicação humana, ou seja, uma linguagem que se configura a partir da experiência mediada do sujeito, pelos elementos da cultura e a partir de sua relação com o outro, na busca por formas de construção e instauração de sentido na vida humana, como podemos constatar nas contribuições teóricas de Vigotski e Bakhtin acerca da linguagem (QUEIROZ; ALVES, 2019).

A figura 9 apresenta alguns exemplos dos desenhos elaborados pelos alunos nos questionários tanto prévios quanto posterior. Os desenhos são formas de expressão de conhecimento que se perdem na escola, contudo esta pesquisa acredita em sua importância

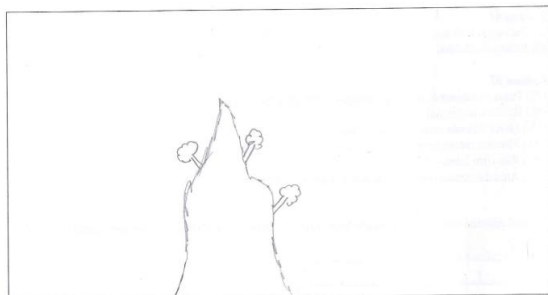
didática de aprendizagem, que de fato deve estar presente em todo processo de ensino, da Educação Infantil até o Ensino Médio.

Figura 9 – Desenhos dos alunos do 6º ano representando paisagens presentes no questionário prévio e posterior

Questionário Prévio



Aluno 9 – Turma A



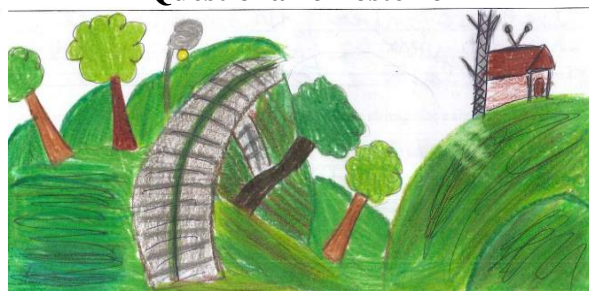
Aluno 15 – Turma A



Aluno 23 – Turma B



Questionário Posterior



Aluno 9 – Turma A



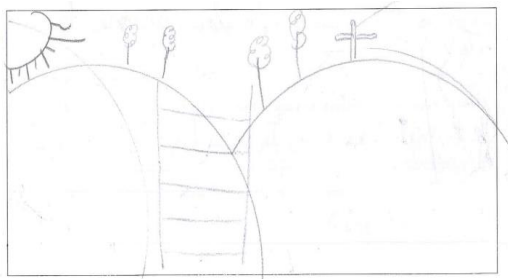
Aluno 15 – Turma A



Aluno 23 – Turma B



Aluno 30 – Turma B



Aluno 30 – Turma B



Aluno 38 – Turma C



Aluno 38 – Turma C



Aluno 41 – Turma C

Aluno 41 – Turma C

Fonte: questionários prévios e posteriores (2023)

Observa-se que no questionário prévio os alunos realizaram desenhos representando as paisagens, principalmente utilizando montanhas, árvores, flores e animais, alguns poucos apontaram casas ou prédios juntamente com árvores, ou seja, articulando paisagens urbanas e rurais, mas nenhum representou apenas paisagens urbanas. Também se observa que nos desenhos, não houve o uso de cores, apresentam poucos detalhes, e muitos são plano, sem noção de profundidade ou de movimento.

Quando questionados se todas as paisagens são iguais, observa-se por meio das respostas que existem diferenças entre as paisagens. 57 alunos apontaram que as paisagens possuem diferenças e 10 apontaram a existência da paisagem natural e cultural, e um também citou a diferença entre as paisagens urbanas e rurais. Após a aula observou-se que 40 estudantes começaram a incorporar em seus desenhos aspectos das paisagens culturais, representando cidades e outras ações antrópicas.

Ainda podemos observar nos desenhos apresentados nos questionários prévios que nas três turmas ocorreu a predominância de desenhos em tons azuis, ou desenhos pretos e brancos e em ambas as turmas se observa que os traços são mais retos e com poucos elementos.

Destaca-se que esse pode ser um indício de pouco contato dos alunos com diferentes paisagens, grande parte deles afirma que não conhecem outras cidades, estados ou países. Para Queiroz e Alves (2019), desenhos mais simples se associam com a pouca experiência dos alunos sobre o tema. Na Turma C, observa-se um maior número de desenhos coloridos e com mais elementos, o que pode demonstrar um maior envolvimento dos alunos com a atividade proposta, pois demonstram que os alunos dedicaram mais tempo para desenvolvê-los.

Por meio da análise dos desenhos do questionário posterior, observou-se que a Turma A e B ainda apresentaram desenhos com poucos elementos e poucas cores, mas foi possível perceber a evolução com relação ao conceito de paisagem apresentado pelos alunos. Enquanto na Turma C, observou-se que os desenhos são mais elaborados, possuem mais cores, as paisagens são retratadas com mais detalhes com a identificação dos elementos naturais e antrópicos, portanto, mais próximo do real, o que pode estar associado com o contato que estes alunos tiveram com a paisagem durante o desenvolvimento da aula de campo e também um maior engajamento dos alunos no desenvolvimento da atividade proposta.

Aponta-se ainda que, por meio dos desenhos representados, os alunos conseguiram expressar os seus conhecimentos sobre o conceito, pois observou-se uma evolução nos desenhos em todas as turmas. Os desenhos da Turma A, na qual se desenvolveu a aula expositiva e dialogada, que após a aula houve um maior número de desenhos coloridos e representam um número maior de elementos das diferentes paisagens, como casas, por exemplo. Esta evolução demonstra que a aula ministrada foi positiva e que os alunos puderam se apropriar do conhecimento de paisagem mesmo não realizando a atividade de campo. Os desenhos ficaram coloridos e começaram também a apresentar movimentos, o que demonstra que eles perceberam que a paisagem é fluida.

Com relação às Turmas B e C, que realizaram a aula de campo, também se observou uma evolução nos desenhos, estes alunos, que tiveram uma experiência com a paisagem por meio da visita a Serra do Taquaril, desenvolveram desenhos com mais elementos e mais próximos do real, como explica Queiroz e Alves (2019), ao dizer que os desenhos representam a relação e a experiência do sujeito com o espaço geográfico.

Desse modo, a realização do desenho antes e após a discussão do conceito permitiu que os alunos desenvolvessem o conceito de paisagem, pois observou-se evolução nos desenhos das três turmas. Os desenhos retratam paisagens que os alunos conhecem e com a qual tiveram contato, o que permitiu que eles utilizassem a memória para a sua construção, desenvolvendo, outras habilidades, o que demonstra o sucesso da atividade realizada nas três

turmas participantes da pesquisa e a relevância do uso dos desenhos como recurso pedagógico das aulas de Geografia. Esta etapa da pesquisa também demonstrou a importância da aula expositiva-dialogada como forma de se ensinar discutir o conteúdo. Porém, as atividades extraclasse juntamente com os mapas mentais e debates realizados em sala incrementaram a apropriação de conteúdo pelos alunos, pois seus desenhos foram mais elaborados, coloridos, com mais elementos distintos e com mais movimento (uso de curvas). Ademais, fazer desenhos mais elaborados requer mais envolvimento do aluno para com a atividade, pois necessita de mais tempo e dedicação despendido pelo estudante, o que está diretamente relacionado com o engajamento dos mesmos para com a aprendizagem.

4.2 Os conceitos de paisagem natural e cultural: a compreensão dos alunos do 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Tomou-se como referência a concepção de que paisagem natural são os elementos da natureza (vegetação, solo, rios etc.) e, nesse cenário, o homem não era entendido como sujeito ativo (COSGROVE, 1998).

Por paisagem cultural entende-se o produto do que as pessoas que a veem e a percebem lhe dão valor e significado, ou seja, são as representações que as paisagens têm para o seu observador, que dão a ela a definição de paisagem cultural (PEREIRA, 2018).

A partir da discussão com as três turmas participantes por meio de aulas expositiva-dialogadas e de campo, foi possível observar que os alunos se apropriaram dos conceitos, sendo que, após as aulas ministradas, com relação às diferenças da paisagem natural e cultural, observa-se que nos questionários prévio os estudantes apontaram que existem diferenças entre as paisagens.

Os alunos conseguiram compreender que um parque ambiental criado no espaço urbano de uma cidade é uma paisagem cultural, uma reserva ambiental é uma paisagem natural, um hotel fazenda reservado para o turismo é uma paisagem cultural, uma floresta nativa sem ocupação humana é uma paisagem natural, uma rua com intenso trânsito é uma paisagem cultural e uma área do espaço urbano dedicada à promoção de práticas culturais é uma paisagem cultural.

A seguir apresenta-se a transcrição de alguns excertos do questionário prévio em que os alunos apontaram que as paisagens possuem diferenças. Destaca-se que nesta questão os alunos apresentam respostas sucintas apresentados apenas que as paisagens são diferentes, as respostas mais completas de cada uma das turmas é apresentado a seguir:

Acredito que as paisagens possuem diferenças – Aluno 6 – Turma A

Todas as paisagens são diferentes de algumas formas – Aluno 39 – Turma B

Elas possuem diferenças – Aluno 41 -Turma C

Observamos, pelas respostas dos alunos, que eles compreenderam que existem diferenças entre as paisagens, mas não descrevem que diferenças são essas, alguns até citam que existem paisagens naturais e culturais, mas sem apresentar definições ou detalhes entre elas. No questionário posterior, que foi aplicado após o desenvolvimento das aulas, observou-se que os alunos identificaram as diferenças entre as paisagens e citaram exemplos, como descrito nos excertos a seguir:

As paisagens são diferentes, nas cidades tem os prédios, no natural não tem nada disso. Aluno 6 – Turma A

Possuem diferenças, cores, formas, espaço, dimensões. Aluno 34 – Turma B

Existem diferenças, pois a paisagem é tudo o que vemos e sentimos, então se vejo uma praia, uma cidade, eu vi duas paisagens no dia, existem diferentes paisagens, cidade, fazenda, etc. Aluno 40 – Turma C

As respostas dos alunos demonstram que eles conseguiram identificar e diferenciar as paisagens, contudo observa-se nos alunos 34 e 40 que as respostas vieram carregadas de maior simbolismo. Observa-se pela fala do aluno 40 que ele faz a associação à paisagem ao que ele vê e sente. Cavalcanti (2019) alerta sobre a importância de desenvolver a capacidade de analisar a realidade por meio do pensamento crítico no ensino de geografia, assim utilizando o conceito de paisagem enquanto preceptora do espaço, a partir não só da visão, mas também em conjunto com a audição e o olfato, a partir das relações homem-natureza, marcadas por um conjunto de elementos naturais e artificiais.

Uma das questões, presente tanto no questionário prévio quanto no questionário posterior, solicitou aos alunos que citassem exemplos de paisagens que eles conhecem e observam no caminho de casa até a escola. O quadro 6 apresenta os principais exemplos citados pelos alunos por meio de palavras-chaves no questionário prévio e o quadro 7 os principais exemplos citados no questionário posterior. Destaca-se que neste quadro são apresentados os exemplos das três turmas, uma vez que não se observou diferenças nos exemplos citados.

Quadro 6 – palavras-chaves relacionadas a exemplos de paisagens no questionário prévio.

PALAVRA-CHAVE	QUANTIDADE
Prédios	25
Árvores	24
Casas	21
Serra	15
Montanhas	15
Floresta	12
Rios	11
Cachoeira	11
Comércio	11
Naturais	10
Culturais	10
Praças	8
Escolas	8
Cidade	7
Praias	7
Plantas	5
Mato	5
Lojas	5
Carros	4
Serra do Taquaril	4
Mar	4
Lago	4
Flores	3
Corguinho	3
Animais	3
Mercados	3
Rodovias	3
Fazendas	3
Parques	2
Deserto	2
Gramma	2
Lanchonete	2
Floresta Amazônica	2
Brasília	2
Cristo Redentor	2
Torre Eiffel	2
Igreja	2
Construções	2
Urbana	1
Rural	1
Nuvens	1
Plantações	1
Fábrica	1
Pôr do sol	1

Monumentos	1
Pessoas	1
Muros	1
Pedras	1
Rio Francisco	1
Semáforos	1

Fonte: MORAES (2023)

Quadro 7 – palavras-chaves relacionadas a exemplos de paisagens no questionário posterior.

Palavra-chave	Quantidade
<i>Pessoas</i>	25
Prédios	22
Carros	19
Árvores	17
Casas	17
Comércio	8
Praças	8
Escolas	8
Lojas	8
Animais	7
Plantas	7
Moto	6
Lixo	6
Escola	6
Lojas	5
Serra	4
Culturais	3
Naturais	3
Construções	3
Ruas	3
Calçadas	3
Semáforo	2
Praças	2
Corguinho	1
Flores	1
Rios	1
Floresta	1
Montanhas	1
Urbana	1
Rural	1
Academia	1
Vegetação	1
Céu	1
Rodovias	1
Cachoeiras	1
Ônibus	1
Parques	1

Fonte: MORAES (2023)

Por meio da análise das nuvens de palavras é possível observar que no questionário prévio as principais palavras citadas são: prédio, casa, árvore, montanhas, serras e floresta, indicando que os alunos fazem uma relação do conceito de paisagem com os aspectos físicos-naturais. Já no questionário posterior observa-se a presença das seguintes palavras: pessoas, carros, motos, lixo, além das palavras prédios, casas e árvores. A predominância da palavra pessoas, por exemplo, indica que após a discussão do conceito de paisagem nas três turmas, os alunos puderam ampliar o seu olhar sobre a paisagem à sua volta, identificando que as pessoas e suas ações são parte dela, portanto, um indício do aprendizado do conceito pelos alunos.

Os estudantes também conseguiram apresentar uma conceituação da diferença entre paisagem natural e cultural, demonstrando que se apropriaram do conhecimento geográfico discutido nas aulas ministradas. O quadro 8 apresenta as respostas do questionário prévio e posterior.

Quadro 8 – Respostas dos alunos nos questionários prévio e posterior apresentando a conceituação da diferença entre paisagem natural e cultural

QUESTIONÁRIO PRÉVIO TURMA A	QUESTIONÁRIO POSTERIOR TURMA A
Aluno 1 – Cultural e natural. Unai tem muitas paisagens	Aluno 1 – Ela é um pouco dos dois, pois tem árvores, casa e prédios.
Aluno 2 - Cultural	Aluno 2 – Unai-Mg apresenta paisagens naturais e culturais, pois, existem elementos da natureza e elementos feitos pela ação do homem.
Aluno 3 – Cultural, pois há mais casas e prédios do que árvores, mato, etc.	Aluno 3 - Mais natural, pois tem mais elementos naturais.
Aluno 4 – Tem partes natural e cultural	Aluno 4 – Não respondeu a questão
Aluno 5 – Natural, pois a serra é cheia de árvores, campos, plantações e áreas verdes.	Aluno 5 – natural, pois tem árvores.
Aluno 6 – Cultural, pois a maioria das cidades tem a paisagem cultural	Aluno 6 – Natural e Cultural, pois tem os dois elementos
Aluno 7 – Natural, pois tem coisas naturais.	Aluno 7 - Ambos
Aluno 8 – Natural	Aluno 8 – Cultural, pois a paisagem que predomina é a cultural.
Aluno 9 – Ela é balanceada, em Unai temos tanto a paisagem cultural como temos a paisagem natural	Aluno 9 - Cultural, pois há mais casa e prédios
Aluno 10 – Cultura e natural, pois tem a Serra que faz ela ser metade natural	Aluno 10 - Cultural, pois, tem mais paisagem cultural do que natural
Aluno 11 – Cultural, pois tem muitos prédios, carros, ruas, casas, lojas, etc.	Aluno 11 – Cultural, pois teve a interferência humana

Aluno 12 - Cultural, pois tem muitos elementos que se resultam devido a ação humana	Aluno 12 – é um local com muitos prédios e casas, mas também tem árvores e cachoeiras, então é cultural, mais tem mais prédios
Aluno 13 – Natural, pois tem rios, serra, cachoeiras, etc.	Aluno 13 – Temos os dois tipos de paisagens, em alguns lugares a paisagem cultural e em outros a natural
Aluno 14 - Ela é predominantemente cultural, pois tem muitos prédios, casas, lojas, mais mesmo assim há paisagens naturais como a serra.	Aluno 14 – Cultural, pois a maior parte é de elementos artificiais.
Aluno 15 - Natural, pois predomina o meio ambiente	Aluno 15 - tem as duas
Aluno 16 - Natural, pois tem rios, serra, muitas árvores, etc.	Aluno 16 - Cultural, pois tem casas e interferência humana
Aluno 17 – Ela apresenta paisagens culturais, como por exemplo, ruas asfaltadas e construções.	Aluno 17 – natural e cultural, pois tem prédios e a serra
Aluno 18 - Cultural, pois o ser humano construiu demais	Aluno 18 – os dois, pois tem casas e árvores
Aluno 19 – Ela é um pouco dos dois, pois ela tem prédios e casas, rios e árvores.	Aluno 19 – Ela é natural e cultural
Aluno 20 – Cultural e natural, pois contém diversas construções, mas também apresenta muitas vegetações	Aluno 20 - Natural
QUESTIONÁRIO PRÉVIO TURMA B	QUESTIONÁRIO POSTERIOR TURMA B
Aluno 21 – Tem lugares naturais e culturais	Aluno 21 - Cultural
Aluno 22 –Cultural	Aluno 22 – Cultural, pois tem vários prédios, casas, comércios, mercados e natural pois tem árvores, mato, flores, plantações e animais.
Aluno 23 – Natural e Cultural	Aluno 23 – Não respondeu a questão
Aluno 24 – Natural, pois ela possui ambientes como a serra.	Aluno 24 - Não respondeu a questão
Aluno 25 - Cultural, pois existem patrimônios culturais como igrejas e até mesmo grutas	Aluno 25 – Cultural, pois tem muitas casas feitas pelo homem, mas também tem algumas coisas naturais.
Aluno 26 – Cultural, pois tem muita vegetação	Aluno 26 - Cultural, pois tem vários prédios, casas, comércios
Aluno 27 - Cultural, pois além de ser uma cidade pequena é culturalmente rica.	Aluno 27 – Cultural e natural, pois tem prédios e casa, mas também árvores e montanhas
Aluno 28 - Cultural, pois se a cidade fosse natural não teria casas e prédios.	Aluno 28 –cultural com aspectos naturais
Aluno 29 - Cultural, pois tem muitas casas, prédios e igrejas.	Aluno 29 – Cultural e natura, tem construções e tem a serra.
Aluno 30 – Natural, pois tem muitos lugares naturais e limpos	Aluno 30 - Cultural, pois tem vários prédios, casas, comércios e pessoas

Aluno 31 – Os dois, tem a parte da cidade cultural no centro, e natural mais longe da cidade	Aluno 31 – Natural, pois a maior parte da cidade é natural, tem a serra, um parte verde.
Aluno 32 - Natural, pois tem a serra.	Aluno 32 – Natural e cultural, tem a gruta da serra, campo, cachoeira, prédios, carros, casa e ruas.
Aluno 33 - Natural, pois tem bastante coisa natural, como as árvores.	Aluno 33 – os dois, tem prédios e a serra
Aluno 34 - Cultural, pois tem muitas lojas, casas, padarias, restaurantes. Etc. Mas não significa que não tenha coisas naturais.	Aluno 34 – Cultura, tem os comércios, indústrias, pessoas, etc.
Aluno 35 – Cultural pois foi construída.	Aluno 35 – os dois, pois tem a serra, supermercados e flores.
Aluno 36 – Natural, pois Unai é uma cidade agrícola onde muito se produz de arroz, feijão, acredito que Unai não é uma cidade cultural, mas uma cidade, que produz vários alimentos que são produzidos no campo.	Aluno 36 - Cultural pois é cheia de prédios
Aluno 37 – Cultural, pois ela sofreu mudanças ao longo do tempo.	Aluno 37 – Não respondeu a questão
Aluno 38 - Natural e Cultural. Natural, pois tem muitas árvores e cultural, pois tem muitas casas, estilo antigo e muitas coisas monumento antigos, etc.	Aluno 38 - Não respondeu a questão
Aluno 39 – Cultural, pois acho que Unai é culturalmente muito rica, mas cheia de natureza.	Aluno 39 - Não respondeu a questão
QUESTIONÁRIO PRÉVIO TURMA C	QUESTIONÁRIO POSTERIOR TURMA C
Aluno 40 - Cultural, pois a cidade já foi modificada pelos ser humano	Aluno 40 – ela é cultural, mas também natural, com predominância da cultural, mas as árvores são natural
Aluno 41 – Cultural e natural, pois tem a serra que cerca quase toda a Unai e a cidade	Aluno 41 – é cultural, mas tem paisagem natural
Aluno 42- Cultural pois foi o homem que construiu.	Aluno 42 - cultural, mas também contém paisagem natural
Aluno 43 - Cultural, pois tem muitas casas, prédio e lojas, a maioria das coisas foram feitas pelos seres humanos	Aluno 43 - cultural, mas também temos paisagens naturais, como a Serra do Taquaril
Aluno 44 – Um pouco cultural, mas tem mais coisas culturais, pois tem muitas casas, prédios, mansões, enfim minha opinião é uma paisagem cultural.	Aluno 44 – cultural, pois ela apresenta construções, casas, prédios, comércio, ruas e fábricas.
Aluno 45 – Cultura, pois passando nas ruas quase não vejo vegetação.	Aluno 45 – Ela é uma paisagem cultural, por mais que a natureza esteja presente ainda pode ser considerada uma paisagem cultural por ter muitas obras humanas.
Aluno 46 – Cultura, pois tem construções de	Aluno 46 – cultural, pois a cidade é

prédios, casas e quase não tem árvores mato	urbana
Aluno 47 – Acho que é uma mistura dos dois, pois tem vários prédios e também tem muitas árvores, rios, lagos	Aluno 47 – cultural, pois tem mais elementos criados pelo ser humano.
Aluno 48 – cultural, pois não tem tanta paisagem natural	Aluno 48 – cultural, pois tem a serra e outras coisas.
Aluno 49- Cultural, pois foi o homem que construiu.	Aluno 49 – as duas, ela é uma paisagem que tem a natureza e também casas, prédios, etc.
Aluno 50- ela é mais cultural, pois tem mais coisas culturais que naturais	Aluno 50- ela é cultural, pois tem mais coisas culturais do que naturais.
Aluno 51 - Cultural	Aluno 51 – cultural, mesmo com coisas naturais e cultural predomina.
Aluno 52- Cultural, pois existem muitos lugares culturais na cidade.	Aluno 52 –cultural, pois tem casas, prédios, trânsito, etc.
Aluno 53- Cultural, pois tem casas e prédios	Aluno 53 – cultural, com alguns elementos naturais.
Aluno 54- Cultural, pois o homem modificou tudo	Aluno 54 – é cultural, pois o ser humano modificou aquela paisagem
Aluno 55 - Cultural	Aluno 55 – cultural, pois predomina as coisas feitas pelo homem como os prédios e as lojas.
Aluno 56- Cultural, pois predomina as construções.	Aluno 56 – cultural, mas tem a serra que rodeia a cidade.
Aluno 57- Natural, pois tem mais áreas verdes.	Aluno 57 – cultural, pois tem muitas coisas feitas pelo homem.
Aluno 58 – Não respondeu	Aluno 58 – Uma paisagem cultural, há carros, prédios, casa, construções feitas pelos seres humanos, com um pouco do espaço natural
Aluno 59 - Não respondeu	Aluno 59 – cultural, pois tem muitos prédios, casa e carros.

Fonte: MORAES (2023)

Portanto, observa-se por meio das falas dos alunos apresentadas no quadro que eles, além de diferenciar as paisagens, conseguiram associar a influência do homem na paisagem, como discute Claval (1999), que atribui ao homem à responsabilidade de transformar a paisagem, bem como de imprimir nelas transformações diferenciadas, criando uma preocupação maior com os sistemas culturais do que os elementos naturais. A paisagem é humanizada não só pela ação humana, mas pelo modo de pensar. Desta forma, a paisagem é concebida como uma representação cultural.

Claval (2004) compreende a paisagem não se trata apenas de descrever o meio ambiente no qual os homens vivem e trabalham; o que se procura compreender são as

relações complexas que se estabelecem entre os indivíduos e os grupos, o ambiente que eles transformam as identidades que ali nascem ou se desenvolvem.

Tuan (2013) também aponta que o lugar é, antes de tudo, um polo de necessidade pautado em uma construção humana e social, e por meio, das respostas dos alunos podemos observar indícios de que eles estão observando que a paisagem sofreu alterações devido a ação do homem, principalmente para que assim estes possam usufruir da mesma para garantir a sua sobrevivência, ou seja, para se alimentar, para morar, entre outras atividades. Um traço da natureza humana é a busca pelo poder e o domínio. Seja o domínio sobre a natureza, para que possamos comer, por exemplo, até o domínio sobre outras pessoas. Essa busca pelo poder é inerente, porém, nem sempre é ruim (TUAN, 2012).

Pádua (2013) discute a concepção de homem e da natureza humana é a temática central da obra de Tuan. Toda a Geografia em Tuan é concebida a partir do homem e, como humanista, o autor está sempre em busca daquilo que temos em comum, da nossa essência, do que nos define como seres humanos. Espaço, lugar, mundo, experiência, percepção, sentidos, paisagem, cultura, progresso, cidades, religião e poder: todas essas são temáticas da preocupação de Tuan, sempre consideradas a partir do homem. Assim, nos resultados observados podemos verificar esses aspectos da relação homem e natureza nas falas dos alunos.

Nesse sentido, o desenvolvimento da aula, tanto expositiva e dialogada quanto de campo, levou os estudantes a apropriarem-se do conceito de paisagem, que se constitui como um dos mais significativos no ensino escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental. Observa-se, portanto, a necessidade de valorização também da aula expositiva e dialogada, que nos últimos anos vem sofrendo diversas críticas, mas é uma das metodologias mais utilizadas pelos professores, principalmente das escolas públicas, além de possibilitarem aos estudantes se apropriarem dos conhecimentos.

Acredita-se que os resultados dessa pesquisa possibilitam demonstrar a sua importância no processo de ensino e aprendizagem do conceito de paisagem, bem como de outros conceitos associados ao ensino de Geografia, além da importância de que os alunos tenham o contato com as mais diversas metodologias e recursos didáticos ao longo de sua vida escolar, visto que estes possuem perfis diferentes, que influenciam na forma como aprendem.

4.3 A Serra do Taquaril, no município de UNAÍ-MG: entre cheiros, sons, cores, sabores e texturas.

Uma das etapas de grande importância no desenvolvimento da pesquisa foi a visita dos estudantes à Serra do Taquaril, no município de Unaí - MG, momento em que eles puderam ter contato com os cheiros, sons, cores e texturas daquela paisagem, o que também contribuiu muito para a apropriação dos conhecimentos partilhados.

O campo, segundo Moraes e Lima (2018), é um espaço importante que pode ser utilizado como metodologia no desenvolvimento do conhecimento geográfico, possibilitando a compreensão do conceito de paisagem a partir de análises do meio urbano, como as paisagens artificiais consolidadas e as que estão em transformação, a manutenção e transformação das paisagens naturais, estando inseridas nessas as visíveis e as ocultas pelos processos antrópicos

Nesse sentido, Pereira (2018) aponta que a leitura da paisagem está relacionada a forma de se ver o mundo e, para isso, no estudo didático da paisagem, o foco deve ser o estudo da paisagem local, principalmente a partir dos primeiros anos da educação básica, de forma que o discente compreenda que a sua realidade local se relaciona com o contexto global. Assim, a visita à Serra do Taquaril foi um momento rico de desenvolvimento dos estudantes em que eles puderam ter o contato com a paisagem, tanto natural quanto cultural.

Na figura 12 é apresentado o percurso feito pelos estudantes na Serra do Taquaril. A figura 13 apresenta fotos dos alunos conhecendo a paisagem da Serra do Taquaril e na foto 14, um momento de lanche dos alunos.

Figura 12 – Fotos da visita dos estudantes à Serra do Taquaril, percurso.





Fonte: MORAES (2023)

Figura 13 – Fotos dos alunos conhecendo a Serra do Taquaril.





Fonte: MORAES (2023)

Figura 14 – Fotos dos alunos lanchando na Serra do Taquaril.



Fonte: MORAES (2023)

Destaca-se que a visita foi realizada em um dia letivo, sendo que os alunos foram acompanhados pelo professor. A saída da escola foi às sete horas da manhã, em um ônibus fretado pela instituição. O percurso está demonstrado no mapa 1. Foram gastos, em média, dez minutos do colégio até o “pé da Serra do Taquaril”. Para a subida, o professor e os alunos

gastaram em média 40 minutos, pois o terreno é muito íngreme (a subida é demonstrada na figura 11).

Ao chegar no “mirante” houve um momento de descanso, em que os alunos lancharam (piquenique que é demonstrado na figura 12), essa atividade levou cerca de 30 minutos, em seguida os alunos foram reunidos em uma área que permitia uma visão ampla da cidade de Unai (momento retratado na figura 13), no qual houve uma aula sobre o conceito de paisagem por cerca de 40 minutos, em seguida houve o retorno para a escola, sendo que a chegada ocorreu por volta das 10 horas e 20 minutos. Este foi um momento de interação entre os alunos e o professor, aspectos que contribuíram muito para o processo de aprendizagem, uma vez que somos sujeitos sociais e essa troca de experiência possibilita o desenvolvimento de visões diferentes sobre o mundo, o lugar e a paisagem.

Observa-se que o desenvolvimento da aula de campo contribuiu para que os alunos se apropriassem do conceito de paisagem. Nascimento (2019) explica que o trabalho de campo pode ser uma metodologia investigativa e exploratória que ocorre fora do ambiente escolar, onde o ensino crítico da geografia pode ocorrer com base na observação do espaço concreto e não só no imaginário. Assim, compreendendo a paisagem como um conjunto de elementos naturais e artificiais, espera-se, após o trabalho de campo, ser possível no cotidiano de cada estudante, realizar a análise das paisagens junto à identificação das paisagens ocultas e seus processos de transformações no meio urbano.

Percebe-se que a atividade desenvolvida permitiu aos estudantes reconhecerem a paisagem para além da visão, mas fazendo uso do olfato, do tato e também da audição. Para Nascimento (2019) a paisagem está para além do que os olhos podem ver, de forma que os outros sentidos são importantes para se reconhecer as paisagens ocultas, o que vai permitir ao estudante desenvolver e reconhecer as paisagens no seu cotidiano.

Como atividade de culminância da aula de campo, os alunos construíram um painel que foi intitulado “Serra do Taquaril: entre cheiros, sons, cores, sabores e texturas”. O painel foi composto por fotos que eles tiraram, bem como com frases escritas por eles, que representavam seus sentimentos com a visita realizada. A partir do corpo e dos sentidos compreendemos, dotamos de sentido o espaço e o lugar e experimentamos o mundo.

A natureza humana que nos permite estudar o comportamento e a percepção, embora ambos sejam profundamente influenciados pela cultura e, por isso mesmo, diversificados, é a biologia que muitas vezes nos âncora em traços comuns (TUAN, 1983). Mas também somos indivíduos únicos, uma vez que a experiência e a visão de mundo podem ser culturalmente

influenciadas, mas não determinadas – são frutos da intencionalidade de cada pessoa (PÁDUA, 2013).

A cultura e o ambiente também influenciam no uso, na valorização e no desenvolvimento de um ou alguns dos sentidos. Por exemplo, esquimós que vivem em um ambiente altamente homogêneo desenvolvem a visão a ponto de reconhecer inúmeros tons de branco; do mesmo modo, índios que vivem na Amazônia e, portanto, têm a visão limitada pela floresta densa, desenvolvem fortemente a audição para que possam caçar e evitar predadores (TUAN, 1980).

O mundo é percebido pelos cinco sentidos ao mesmo tempo, eles intermediam nossa experiência do espaço, mas, cada um deles exerce uma influência diferente, dadas as suas peculiaridades. Alguns sentidos aproximam nosso corpo do mundo, outros nos distanciam. Essas características interferem na nossa capacidade de conceber os lugares.

Depois de finalizado, o painel foi afixado na escola para que os demais alunos tivessem acesso. A figura 15 apresenta fotografias do painel “Serra do Taquaril: entre cheiros, sons, cores, sabores e texturas”.

Figura 15– Painel Serra do Taquaril: entre cheiros, sons, cores, sabores e texturas.





Eu sentiu alegria avulsa legal N1 o momento.
diferente senti passeio bom
lançosa aula diferente senti remela
senti maturação



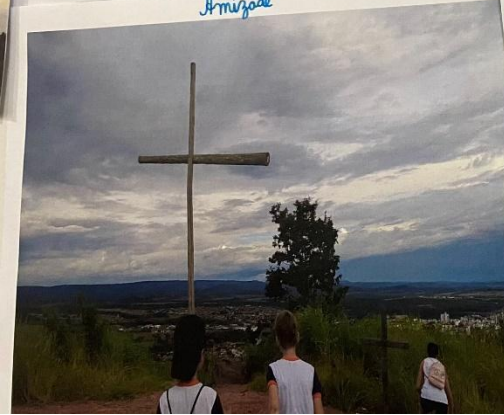
felicidade, viver boa, sede extrema, mais bom momento)

ARRA DO TAC...
E CHEIROS, SONS,
ES E TEXTURAS...

SSOR: MAICON MORAES
GEOGRAFIA



Amizade

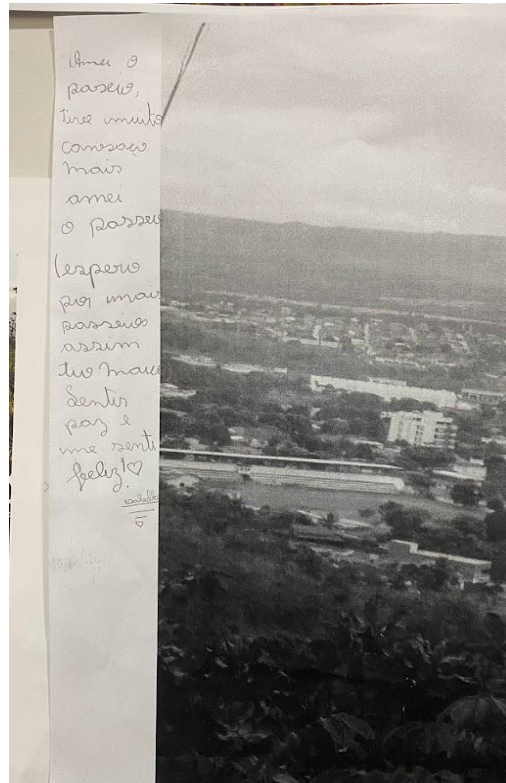


Eu senti...

- .Eu senti cansaço
- .Eu senti calor
- .Eu senti dor nas pernas, costas e braços

Eu vi...

- .Eu vi um mini poço
- .Eu vi uma placa com desenhos
- .Eu vi plantas, pedras e a cidade de Unai.





Fonte: MORAES (2023)

Observa-se pelas imagens que os estudantes apontam diversos sentimentos positivos e negativos que foram despertados no contato com a Serra do Taquaril, como alegria, paz, felicidade, cansaço, sede, dor nas pernas. O contato com a natureza promoveu em parte dos estudantes uma relação de afetividade, Tuan (2012) ao discutir o conceito de “Topofilia” como sendo a relação amorosa com a terra, a partir da observação da paisagem, manifestações afetivas, elementos da cognição, percepção e mesmo comportamento do homem diante de seu meio.

“O prazer visual da natureza varia em tipo e intensidade, podendo ser um pouco mais do que a aceitação de uma convenção social” (TUAN, 2012, p. 139). Observa-se que mesmo sentido cansaço os alunos não deixaram de aproveitar o momento de contato com a natureza e de terem uma experiência exitosa com esse espaço, sentindo-se parte dele, portanto, estabelecendo uma relação entre o homem e o lugar.

“Uma característica das pessoas modernas é que elas não se sentem limitadas à comunidade e ao lugar” (TUAN, 2014, p. 8), indo muito além, principalmente por meio das ondas da internet e da velocidade dos fluxos de toda a ordem. Isso não significa dizer que as pessoas não precisem mais de um lugar, essa é uma necessidade fisiológica e existencial, mas que elas têm mais possibilidades de conhecer outros espaços, o que implica que a escolha do lugar está passando a ser mais autêntica do que alienada e sem alternativa.

Portanto, a atividade de campo demonstra a relação e a necessidade de reconhecimento do lugar, pois este contribui para conhecer a si mesmo e também conhecer o

mundo, aceitar as diversidades e as possibilidades de novas significações. Essa noção, embora se assemelhe com as apresentadas por Santos (2005) e Callai (2012), não se reduz a elas.

Como menciona Tuan (1979), o lugar não é puramente um fato a ser elucidado na ampla estrutura do espaço, é a realidade a ser esclarecida e compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhe dão significado. O lugar é uma pausa no movimento. A pausa permite organizar a significação do mundo, fazendo com que uma localidade se torne um centro de reconhecido valor. O movimento impede a sua constituição. Ele também é segurança, todos os seres humanos precisam dessa estabilidade, mesmo aqueles que almejam liberdade, a inércia é natural e se consolida no avançar do tempo e no apego aos lugares e às pessoas. O lugar é, antes de tudo, um polo de necessidade pautado em uma construção humana e social (TUAN, 2013).

A paisagem representada por meio de fotografias contribuiu com o ensino da leitura visual, reflexão, observação, identificação, descrição, percepção, localização, classificação, sentidos e emoções. Dessa forma, contribuem no entendimento de como a sociedade se organiza, deixa suas marcas, sua historicidade, como constrói a dinâmica que interage com os processos naturais.

Acredita-se que a imagem é uma potente ferramenta para o sujeito identificar lugares, reconhecer o que já lhe foi apresentado, refletir sobre temas diversos, desenvolver o senso crítico, entender sua vivência, analisar o contexto histórico, aprender o conhecimento científico e melhor aproveitar o ensino de Geografia para áreas afins, para sua vida, com atitude consciente (SANTOS, 2008).

Cabe ressaltar a necessidade de pensar e aprender o modo como o espaço geográfico se organiza, para que as diversas percepções possam ser compreendidas nas suas diferentes formações. Dentro dessa perspectiva, o sujeito deve perceber a importância do espaço geográfico, não apenas no contexto curricular, mas na forma de ingresso na universidade ou no mercado de trabalho (SANTOS, 2008).

Portanto, a realização do painel “Serra do Taquaril: entre cheiros, sons, cores, sabores e texturas”, permitiu que os alunos expressassem seu olhar e sentimentos frente à paisagem observada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



E se acontecer passarem por ali, eu lhes suplico que não tenham pressa e que esperem um pouco bem debaixo da estrela! Se então um menino vem ao encontro de vocês, se ele ri, se tem cabelos de ouro, se não responde quando interrogam, adivinharam quem é. Então, por favor, não me deixem tão triste; escrevam-me depressa que ele voltou...

(Antoine de Saint-Exupéry - O Pequeno Príncipe)

O conceito de paisagem possui grande importância para o ensino de Geografia, principalmente para os alunos dos anos finais do ensino fundamental, contribuindo com o desenvolvimento de um pensamento crítico e científico, de modo que este desenvolvimento pode ser potencializado por meio de metodologias diferenciadas como a aula de campo. Ou seja, o trabalho de campo desenvolvido de forma intencional contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes.

É importante apontar que o trabalho de campo como um método didático no ensino de Geografia pode ser aplicado desde a educação infantil até o ensino médio, colaborando com o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes.

Pensando nessa possibilidade, a presente pesquisa buscou responder a seguinte problemática: como as aulas expositivas, dialogadas e de campo, envolvendo a Serra do Taquaril no município de Unaí – MG podem contribuir para a melhor compreensão do conceito de paisagem em três turmas de 6º ano dos anos finais do ensino fundamental? Para tanto, determinou-se como objetivo geral avaliar como as diferentes metodologias ora mencionadas influenciam o aprendizado dos estudantes das três turmas do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais acerca dos conceitos espaciais de paisagem natural e cultural.

Para tanto, ministrou-se o conceito à três turmas dessa etapa da Educação Básica, envolvendo tanto aulas expositivas e dialogadas, quanto aulas de campo. A distribuição das aulas deu-se da seguinte maneira: na Turma A foram desenvolvidas aulas expositivas e dialogadas, na Turma B aulas expositivas, dialogadas e aula de campo e na Turma C aulas expositivas, dialogadas, aula de campo e debate final.

Conforme observou-se inicialmente, apontamos que aulas com o desenvolvimento de metodologias como as aulas de campo, exigem mais tempo para serem desenvolvidas, pois na Turma A o conceito de paisagem foi desenvolvido em quatro aulas, enquanto nas turmas B e C, foram ministradas sete aulas, o que não desvaloriza a aula expositiva e dialogada, pelo contrário permite demonstrar que no contexto atual que a educação brasileira vivencia de grandes reformas educacionais relacionadas à diminuição da carga horária dos diferentes componentes curriculares.

Por exemplo, a metodologia apresentada nessa dissertação permite que os estudantes tenham acesso a diferentes conteúdos para, a partir deles, interpretar o mundo, pois os resultados observados nesta pesquisa demonstram que todos os alunos participantes desenvolveram o conceito de paisagem. Portanto, o objetivo da pesquisa foi cumprido, de forma que os alunos das três turmas envolvidas se apropriaram do conceito de paisagem.

Com relação à percepção da paisagem pelos estudantes, que foi possível observar por meio dos desenhos e também das respostas dos questionários prévios e posteriores, possibilitaram inferir que a principal diferença com relação à apropriação do conceito de paisagem pelos estudantes encontra-se relacionada aos sentidos para além da visão, sendo que os alunos que vivenciaram a aula expositiva e dialogada reconhecem a paisagem principalmente pela visão e os alunos que vivenciaram a aula de campo reconhecem a paisagem pela visão, audição, olfato e, também, o tato. Portanto, os estudantes experienciaram a paisagem de formas diferentes, mas todos apreenderam o conceito.

Esse dado nos permite apontar a necessidade de que os alunos tenham diferentes formas de contato com a paisagem, tanto na escola, quanto em outros espaços, para que possam a reconhecer de diferentes maneiras, uma vez que os sentidos, como apontado por Tuan, permitem que os sujeitos reconheçam a paisagem que está a sua volta e se observem como parte dela. Observa-se a necessidade de ampliar as pesquisas voltadas para o uso dos sentidos no ensino de Geografia, seja para o conceito de paisagem ou para outros conceitos, pois acredita-se que o uso dos sentidos facilitará aos estudantes compreenderem o mundo a partir dos conhecimentos geográficos.

O desenvolvimento da aula, tanto expositiva quanto dialogada ou de campo, levou os estudantes a apropriarem-se do conceito de paisagem, que se constitui como um dos mais significativos no ensino escolar, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental. As reflexões do pesquisador apontam que as aulas ministradas poderiam ser melhoradas a partir do uso de outros recursos, tais como: o drone, aplicativos geográficos como os utilizados para identificar rochas, fauna e flora podem ainda essa ser uma aula interdisciplinar com o componente curricular Ciências da Natureza. Seria possível também o uso de ferramentas como a bússola, o aplicativo Google Maps, o pedômetro, marcar a caminhada, colocar os estudantes para construírem mapas do percurso.

As observações realizadas nos permitem demonstrar a necessidade de valorização da aula expositiva e dialogada para o ensino de Geografia, haja vista que tais metodologias vêm sofrendo diversas críticas nos últimos anos, mesmo sendo uma das metodologias mais utilizadas pelos professores, principalmente nas escolas públicas, e que possibilitam aos estudantes se apropriarem dos conhecimentos, conforme foi observado pelos resultados desta pesquisa.

Os resultados desta pesquisa possibilitam demonstrar que tanto a aula expositiva e dialogada, quanto à aula de campo possuem o seu lugar no ensino do conceito de paisagem, bem como de outros conceitos associados ao ensino de Geografia. Portanto, faz-se relevante que o ensino parta de diferentes metodologias e recursos didáticos, visto que os estudantes possuem perfis diferentes, com diferentes formas de assimilação do conteúdo que precisam ser consideradas pelo professor no planejamento das aulas de Geografia.

Dessa forma, observa-se que pesquisas futuras precisam se dedicar a compreender o processo de aprendizado dos conceitos de Geografia pelos estudantes da educação básica. Também é necessário ampliar as pesquisas que versem sobre as contribuições da aula de campo e dos sentidos dos estudantes para a aprendizagem desse componente curricular, abordando conceitos de lugar, espaço, região, entre outros. Outra temática relevante para ser aprofundada com relação a qual dos sentidos os alunos mais utilizam para se apropriar desses conceitos, ou seja, traçar um perfil sensorial de aprendizagem dos alunos. Por fim, é importante apontar para a necessidade de pesquisas que valorizem a articulação das aulas expositivas e dialogadas articuladas com outras metodologias.

Resultados que foram de grande relevância para o pesquisador, que podem romper com paradigmas e podem observar as potencialidades da aula expositiva e dialogada em sua prática pedagógica, de forma a valorizá-la. Ou seja, o desenvolvimento da pesquisa também

trouxe ganhos para o pesquisador no processo de aprimorar o ato de pesquisar e de refletir a sua prática pedagógica, e para o professor no ato de valorizar o processo de planejamento das diferentes metodologias de ensino.

ADAMS, F. W. Docência de Professores e Educação especial nos cursos de Ciências da Natureza. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão, 2018.

ALBUQUERQUE, M. Dois momentos na história da Geografia escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. v. 1. n. 2. Campinas, 2011. p. 19-51.

ALMEIDA, M. G. de. Festas Rurais e Turismo em Territórios Emergentes. **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales**, v. XV, nº. 919, 2011.

AMADO, J. A formação em investigação qualitativa: Notas para a construção de um programa. In: COSTA, A.P.; SOUZA, F.N.; SOUZA, D.N. (org). **Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios**. 3. ed. Ludomedia: Lisboa, 2015. p. 39-68.

ANDRADE, R. B. Currículo e o Ensino De Geografia: Orientações Curriculares e Educopédia Na Secretaria Municipal De Educação Do Rio De Janeiro. **Para Onde!?**, Porto Alegre, v.10, n.2, p.36-44, 2018. Edição Especial com artigos publicados originalmente na XII ENANPEGE <http://seer.ufrgs.br/paraonde>.

ANDRÉ, M. E. D. A. D. **Etnografia da prática escolar**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.

ASSUMPCÃO JUNIOR, F. B; ADAMO, S. Reconhecimento olfativo nos transtornos invasivos do desenvolvimento. **Arquivos Neuro-Psiquiatria**, v. 65, n.4, 2007.

BARBOSA, M. E. S. A Geografia na escola: espaço, tempo e possibilidades. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, nº 12, p. 82-113, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N12/Art-7-Revista-Ensino-Geografia-v7-n12-Barbosa.pdf>. Acesso em: 20 de jul de 2022.

BARROS, R. G. O conceito de Paisagem nos livros didáticos da 5ª série do Ensino Fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso em Bacharelado em Geografia - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2007.

BELIZARIO, W. da S. O trabalho de campo como metodologia ativa no ensino de Geografia. **Revista Capim Dourado: Diálogos em Extensão**, v. 3, n. 3, p. 166-184, set.-dez. 2020.

BERQUE, A. Paisagem-marca, Paisagem-matriz: elementos da problemática para uma Geografia Cultural. In: CORRÊA, R. L.; ROZENDAHL, Z. (orgs.). Paisagens, textos e identidade. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

BOFETE, J. **Dados geográficos e históricos do Distrito de Iguatemi**. Trabalho de curso do PDE. UEM, Maringá, 2007.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação** - uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Marie João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLIGIAN, L. A Transposição Didática do Conceito de Território no Ensino de Geografia. 169f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

BRAGA, M. C. B. O ensino de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: uma análise dos descompassos entre a formação docente e as orientações das políticas públicas. **Terra Livre**, v. 1, n. 28, p. 129-148, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 de jan. de 2024..

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 09 de jul. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Versão Final**. Brasília: MEC, 2018.

BRITO, D. G. A trajetória da natureza na geografia escolar brasileira: permanências e mudanças. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 24, p. e16, 2020. DOI: 10.5902/2236499441837. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41837>. Acesso em: 30 set. 2023.

CALLAI, H. C.; CAVALCANTI, L. de S.; CASTELLAR, S. V.; SOUZA, V. C. de. O ensino de Geografia nos trabalhos apresentados no XI ENANPEGE. **Revista da ANPEGE**, v. 12, n. 18, p. 43-55. 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/issue/view/259/showToc> Acesso em: 25 de jul. 2023.

CASALEIRO, P.; QUINTELA, P. As paisagens sonoras dos Centros Históricos de Coimbra e do Porto: um exercício de escuta. VI Congresso Português de Sociologia: mundos sociais: saberes e práticas. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa, Portugal, 2008.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papyrus, 2010.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas (SP): Papyrus, 2012a. p. 39-59; p. 175-198.

CAVALCANTI, L. de S. **A geografia escolar e a cidade**: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papyrus, 2012b.

CAVALCANTI, L. de S. Propostas Curriculares de Geografia no Ensino: Algumas Referências de Análise. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 14, p. 125–145, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/377>. Acesso em: 27 dez. 2022.

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

CLAVAL, P. **A geografia cultural**. Florianópolis: UFSC, 1999.

CLAVAL, P. O Papel da Nova Geografia Cultural na Compreensão da Ação Humana. In: ROSENDAHL, Z e CORRÊA, L, R. (org). **Matrizes da Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

CLAVAL, Paul. A paisagem dos geógrafos. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (orgs.). **Paisagens, texto e identidades**. Rio de Janeiro: EDUERJ. p. 13-74. 2004.

CLAVAL, P. A contribuição francesa ao desenvolvimento da abordagem cultural na geografia. In: CORRÊA, R. L; ROSENDAHL, Z. (Org.). **Introdução à geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011. p. 147-166.

CHRISTOFOLETTI, A. As características da nova geografia. In: CHRISTOFOLETTI, A. **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982. p.71-101.

COLLOT, M. **Poética e Filosofia da Paisagem**. Tradução de Ida Alves. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2013.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 15-47.

CORRÊA, J. S. Geografia Cultural: uma breve história. In: 3º WORKSHOP DE GEOGRAFIA CULTURAL: o lugar e as disputas da geografia no espaço, v. 3, p. 36-51, 2017.

COSGROVE, D. A Geografia está em toda parte. In: CORRÊA, R. L. e ROSENDAHL, Z. (Orgs). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

COSGROVE, D. Em Direção a uma Geografia Cultural Radical: Problemas da Teoria. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Org.). **Introdução à Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

COUTINHO, S. A. A Internet como Instrumento de Pesquisa e de Aprendizagem: uma Análise a partir do Ensino de Geografia. **Geografia (Londrina)**, v. 29, n. 1, p. 267-283, 2020.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p.185-191, ago. 2009.

FARIA, D. R. “A Paisagem como Tema de Estudo na 5ª Série Do Ensino Fundamental”. Dissertação (Mestrado em Geociências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino e História de Ciências da Terra, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

FERREIRA, J. A. S. A Geografia Escolar no Ensino Secundário no Brasil: dos anos de 1880 aos anos de 1930. **Okara: Geografia em debate**, João Pessoa, v. 12, p.116-127, 2018.

FLORENZANO, T. G. **Geomorfologia: conceitos e tecnologias atuais**. Oficina de textos, 2016.

FONTEERRADA, M. T. de O. “Escutativa”: o entrelaçamento entre música, paisagem sonora e qualidade de vida. Pista: **Periódico Interdisciplinar [Sociedade Tecnologia Ambiente]**, v. 4, n. 1, p. 6-22, 2022.

FORTUNA, C. **Identidades, Percursos, Paisagens Culturais: estudos sociológicos de cultura urbana**. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 1999.

FORTUNA, C. **(Micro) territorialidades: metáfora dissidente do social**. Terra Plural, v. 06, n. 02, Ponta Grossa, 2012.

FURLAN, S. Â. Técnicas de biogeografia. In: VENTURI, L. A. B. **Praticando Geografia: técnicas de campo e laboratório**. São Paulo: Oficina de Textos, 2005, p. 99-130.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50 Edição Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: Institut Internacional des Droits de 1º Enfant, p. 1-1, 2005. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT26052010212813.pdf>. Acesso em: 18 de jun. de 2022.

GASPAR, J. O retorno da paisagem à Geografia: apontamentos místicos. Finisterra – **Revista Portuguesa de Geografia**, XXXVI, 72, p. 83-99, 2001.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-38.

GONZÁLEZ, F. E. Reflexões sobre alguns conceitos da Pesquisa Qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.8, n.17, p. 155-183, ago. 2020.

GRATÃO, L. H. B. Sabor e paisagem – o que revela o pequi nesta imbricação de ser e essência cultural. **Geograficidade**, v. 4, n. Especial, p. 4-15, 11 fev. 2014.

GOUVEIA, P. S.; UGEDA JÚNIOR, J. C. O ensino de geografia no Brasil e os métodos tradicional e histórico cultural. **Formação (Online)**, v. 28, n. 53, p. 855-883, 2021.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos Espaços Não-formais de Educação para a Formação da Cultura Científica. **Uberlândia: Em Extensão**, v. 7, p. 55-66, 2008.

JESUS, M. C. S. de; SANTOS, M. F. A aula de campo no ensino da geografia: experiências cotidianas na cidade para construção de aprendizagens. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, v. 2, nº. 1, 2019. DOI: <https://doi.org/10.38187/regeo2019.v2n1id241728>

JOLY, M. **A introdução à análise da imagem**. Lisboa, Edições 70, 2007.

JOHNSTON, R. J. **Geografia e Geógrafos: a geografia humana anglo- americana desde 1945**. São Paulo: Difel, 1986.

KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. 3. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOZEL, S. Geopoética das paisagens: olhar, sentir e ouvir a “natureza”. **Caderno de Geografia**, v.22, n.37, 2012. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/3418/3866>. Acesso em: 9 jul. de 2023.

KUNZLER E. C.; WIZNIEWSKY, C. F. **A ideologia nos livros didáticos de geografia durante o regime militar no Brasil**. Terra Livre Presidente Prudente Ano 23, v. 1, n. 28 p. 197-220. Jan- Jun/2007

LIMA, V. B; ASSIS, L. F. DE. Mapeando alguns roteiros de trabalho de campo em Sobral (CE): uma contribuição ao ensino de Geografia. **Revista da Casa de Geografia de Sobral**. Sobral, v. 6, n. 1, 2005.

LIMA, E. L. de. A reinvenção da corporeidade: o cotejo entre a tradição moderna e a tradição indígena. 2007. 213 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Niterói: Universidade Federal Fluminense, Departamento de Geografia, 2007.

LINDSTROM, M. **Brand Sense**. Porto Alegre, Bookman, 2007.

MACIEL, A. B. C.; MARINHO, F. D. P. A paisagem no ensino da geografia: breves reflexões para docentes do Ensino Fundamental II. **Revista OKARA: Geografia em debate**, João Pessoa - PB, v.5, n.1-2, p. 61-71, 2011.

MAFRA, M. V. P.; FLORES, D. A. da C. Trabalho de Campo no Ensino da Geografia na Educação Básica: Dificuldades e Desafios para Professores. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 8, n. 15, p. 6-16, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/>. Acesso em: 17 de jun. de 2023.

MARANDOLA JUNIOR, E.; GRATÃO, L. H. (Orgs). **Geografia & literatura – ensaios sobre geograficidade, poética e imaginação**. Londrina: EDUEL, 2010.

MARCOS, V. de. Trabalho de Campo em Geografia: Reflexões sobre uma Experiência de Pesquisa Participante. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 84, p. 105 – 136, 2006. Disponível em: < www.agbsaopaulo.org.br/ >. Acesso em: 17 de jun. de 2023.

MATE, C. H. O discurso reformista na educação brasileira. In. MATE, C. H. **Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira**. Bauru: EDUSC, Brasília: INEP, 2002, p. 33-74.

MAXIMIANO, L. A. Considerações sobre o conceito de paisagem. **RA E GA**, n. 8, p. 83-91, Curitiba: UFPR, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/3391/2719>. Acesso em: 25 de jul de 2022.

MENDES, A. G. B. da P. A Invenção da Terra Luz: história, literatura e paisagem (1875-1914). 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós Graduação em História. Natal, RN, 2008.

MENEZES, V. S. A historiografia da geografia acadêmica e escolar: uma história de encontros e desencontros. **Geographia Meridionalis**. Pelotas, Rio Grande do Sul. v. 1, n. 2 Jul-Dez/2015. p. 343–362. <https://doi.org/10.15210/gm.v1i2.6188>

MERLAU PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

MIRANDA, S. L. O lugar do desenho e o desenho do lugar no ensino de geografia: contribuição para uma geografia escolar crítica. 162f. Tese de Doutorado (Doutorado em Geografia), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

MÓL, G. de S.; SILVA, R. M. G.; SOUZA, F. N de. Dificuldades e perspectivas para a pesquisa no ensino de química no Brasil. **Indagatio Didactica**, v. 5, n. 2, p. 178-199, 30 abr. 2013. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4344>. Acesso em: 13 de mar. de 2023.

MORAIS, M. F., BOIKO, T. J. P.; ROCHA, R. P. Avaliação das técnicas de ensino utilizadas no curso de engenharia de produção agroindustrial da FECILCAM. In XXIX Encontro Nacional de Engenharia de Produção, Salvador, 2009. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2009_tn_sto_100_669_13889.pdf. Acesso em: 01 de jun. de 2023.

MORAIS, E. M. B. de; LIMA, C. V. de. Trabalho de campo e ensino de geografia: proposições metodológicas para o ensino dos competentes físicos-naturais do espaço na geografia. In: MORAIS, E.M. B. de; ALVES, A. O.; ASCENÇÃO, V. de O. R. (Org.). **Contribuições da Geografia Física para o Ensino de Geografia**. Goiânia: C&a Alfa Comunicação, 2018. p. 101-120.

MORAES, J. V. de.; CASTELLAR, S. M. V. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, nº 2, 422-436, 2018.

MOREIRA, J. de F. R. Do Movimento Social À Festa: As Microterritorialidades Festivas E Efêmeras Da Parada LGBT Em Goiânia Goiás. 317f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

MORMUL, N M. Escola e Geografia para quem? **Anais... I SENACORPUS** – Seminário Corpos Possíveis do Brasil Profundo, v. 1, Rio Grande, 2018. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/senacorp/anal.php>. Acesso em 25 de jul. de 2022.

NASCIMENTO, F. N.; SGARBI, A.D.; ROLDI, K. A Utilização de espaços educativos não-formais na construção de conhecimentos – Uma experiência com alunos do ensino fundamental. **Revista da SBEnBIO** v. 7, p. 2130-2139, 2014.

NASCIMENTO, M. S. **Desvendando as paisagens no ensino de geografia a partir do uso e ocupação do solo**. 2019.

NEVES, K. F. T. V. **Os trabalhos de campo no ensino de geografia**: reflexões sobre a prática docente na educação básica. Ilhéus: Editus, 2010. 139p.

OLIVEIRA, M. A. T de; LINHALES, M. A. Pensar a educação do corpo na e para a escola: indícios no debate educacional brasileiro (1882-1927). **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 389-408, 2011.

PÁDUA, L. C. T. A Geografia de Yi-Fu Tuan: Essências e Persistências. 208. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia Física da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PATERNOSTRO, N. N. de. FONTES, T. G. N. T. Paisagem e aula de campo. **Geopauta**, [S. l.], v. 6, p. e8929, 2022. DOI: 10.22481/rg.v6.e2022.e8929. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/geo/article/view/8929>. Acesso em: 9 jul. 2023.

PEREIRA, J. dos S. A paisagem que vejo e construo: a aplicação da aula-passeio freinetiana como práxis da educação patrimonial em uma escola da cidade de João Monlevade – MG; 236f. Dissertação (Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural) – Universidade Federal de Viçosa, 2018.

PETRONE, P. O ensino de geografia nos últimos 50 anos. **Revista Orientação**, nº10. p. 13-17. São Paulo: Departamento de Geografia da USP, 1993.

PICHITELI, M. A.; RODRIGUERO, C. R. B.; LOPES, C. S. A Compreensão Do Conceito De Paisagem Pela Criança De 7 A 11 Anos: Um Estudo Na Abordagem Piagetiana. **Anais... Encontro Anual de Iniciação Científica**, 2015.

PIZZATO, M. D. A Geografia no contexto das reformas educacionais brasileiras. **Geosul**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p.95-137, jul. 2001.

PUNTEL, G. A. A paisagem no ensino de geografia, *Ágora*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n.1, p. 283-298, jan./jun.2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/130>>. Acesso em: 9 jul. de 2023.

PONTUSCHKA, N. N. PAGANNELLI, T. I. CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Ed Cortez, 2007.

PREFEITURA. Prefeitura municipal de Unai. Disponível em: <<http://www.prefeituraunai.mg.gov.br>> Acesso em: 29 de maio de 2023.

QUEIROZ, F. R. O.; ALVES, A. O. O Potencial Do Uso Do Desenho E Do Conceito De Paisagem Para O Ensino De Componentes Físico-Naturais Com Crianças Dos Anos Iniciais De Escolarização. **Revista Eletrônica Para Onde**, v. 12, n.2. 2019. Dóí: <https://doi.org/10.22456/1982-0003.97538>.

RESENDE FILHO, C. M. Livro didático de estudos sociais: um tipo de artefato de produção cultural marcado por continuidades e resistências aos ideais da Ditadura Militar (1970-1980). 128f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

ROCHA, G. O. R. A Trajetória da Disciplina Geografia no Currículo Escolar Brasileiro (1837-1942): uma contribuição à história das disciplinas escolares. **Educação**, Belém, v. 3, p. 49-66, 1997.

ROCHA, G. O. R. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 14, p.5-23, 2017a. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/458/257>>. Acesso em: 15 de nov. de 2023.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 28ed. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**; técnica e tempo, razão e emoção. 4^o edição, São Paulo: EDUSP, 2004.

SANTOS, M. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: EDUSP, 2008.

SANTOS. **A natureza do espaço**. Técnica e tempo. Razão e emoção. 4. ed, São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

SANTOS, J. J. dos. Espaços Não-Formais no Ensino de Geografia: a Importância do Observatório Astronômico Antares Em Feira de Santana/BA. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, v. 2, n.º. 1, 2019. DOI: <https://doi.org/10.38187/regeo2019.v2n1id240473>

SANTOS, S. M. B.; MELO, L. T.; BATISTA, M. D. M. B. Ensino E Construção Do Conceito De Paisagem A Partir Do Recurso Didático Fotografia: Uma Reflexão Do Estágio De Regência Em Geografia. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, v. 2, nº. 1, 2019. DOI: <https://doi.org/10.38187/regeo2019.v2n1id240458>.

SANTOS, D. F. A. dos; CASTAMAN, A. S. Metodologias ativas: uma breve apresentação conceitual e de seus métodos. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 334 - 357, 2022. DOI: 10.5965/1984723823512022334.

SCHAFFER, R. M. **O ouvinte pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991

SCHIER, R. A. Trajetórias do conceito de paisagem na Geografia. **Raízes**, n. 7, p.79-85, Curitiba-PR, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/3353>. Acesso em 22 jul 2022.

SILVA, J. B. **França e a escola brasileira de geografia**: verso e reverso. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

SILVA, J. A. P. da. FARIA, J. C. de. OLIVEIRA, J. G. R. de. A utilização do bingo da industrialização e urbanização brasileira: uma proposta do Projeto Pibid Geografia UENP. I Simpósio de Geografia "Novos Rumos para os Estudos Geográficos" e IX Semana de Geografia, **Anais...** Cornélio Procópio, 2013.

SILVA NETO, A. de O.; ÁVILA, É. G. de.; FERREIRA, D. de J. Família e Atividades Extraclasse: Desafios e Possibilidades nas Primeiras Séries do Ensino Fundamental. X Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", **Anais...** São Cristóvão, 2016. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8969/6/Familia_e_atividades_extraclasse_desafios_e_possibilidades_nas_primeiras_series.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8969/6/Familia_e_atividades_extraclasse_desafios_e_possibilidades_nas_primeiras_series.pdf). Acesso em: 09 de jun. de 2023.

SILVA, N. S.; CARMO, J. A.; ARAÚJO, K. F. A abordagem da categoria paisagem proposta pela nova base nacional comum curricular (BNCC) para a geografia no 6º ano do Ensino Fundamental. **Revista Equador (UFPI)**, vol. 10, nº 2, Ano, 2021, p. 109 – 130. Disponível em: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/equador>. Acesso em: 25 de jul. 2022.

SOARES, C. R.; SOARES, V. F. R.; EDUVIRGEM, R. V. Práticas De Ensino Nos Estudos De Geografia: Recorte Temporal De 1990 a 2019. **Revista Eletrônica Da Associação Dos Geógrafos Brasileiros**, v. 1, nº 32, 2020.

SOUSA, C. A. de; MEDEIROS, M. C. S.; SILVA, J. A. L.; CABRAL, L. N. A aula de campo como instrumento facilitador da aprendizagem em Geografia no Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**, 2016. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/22/a-aula-de-campo-como-instrumento-facilitador-da-aprendizagem-em-geografia-no-ensino-fundamental>. Acesso em: 09 de jun. de 2023.

SOUZA, S. O.; CHIAPETTI, R. J. N. O Trabalho de Campo como estratégia ao ensino de Geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, v. 3, p. 3-22, 2012.

STEFANELLO, A. C. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de geografia**. 2ª. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

STRAFORINI, R. Ensinar Geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo. 150f. Dissertação (Mestrado em Geociência) - Programa de Pós-Graduação em Geociências na Área da Educação Aplicada às geociências - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: O desafio da totalidade- mundo nas séries iniciais**. 2 ed. São Paulo: Annblume, 2008.

TAMAIIO, I. **O Professor na Construção do conceito de natureza: uma experiência de Educação Ambiental**. São Paulo, Annablumme, 2002, 157p.

TORRES, M. A.; KOZEL, S. **Paisagens sonoras: possíveis caminhos aos estudos culturais em geografia**. Ra'ega, Curitiba: UFPR, n. 20, p. 123-132, 2010.

TUAN, Y. F. Space and place: humanistic perspective. In: GALE, S; OLSSON, G. (orgs.). **Philosophy in Geography**. Dordrecht: Reidel, p. 387-427, 1979.

TUAN, Y. F. Geografia Humanística. In: CHRISTOFOLETTI, A. (Org.). **Perspectiva da Geografia**. São Paulo: Difel, p. 143-164, 1982.

TUAN, Y. F. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Livia de Oliveira, São Paulo: Difel, 1983.

TUAN, Y. F. Espaço, tempo, lugar: um arcabouço humanista. **Geograficidade**, v. 01, n. 01, p. 4-15, Inverno 2011.

TUAN, Y. F. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Londrina, PR: Eduel, 2012, 344 p.

TUAN, Y. F. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Livia de Oliveira. Londrina, PR: Eduel, 2013.

TUAN, Y. F. **Space and Place**. Geograficidade, Niterói, RJ, v. 4, n. 1, verão 2014.

VALADÃO, R. C.; ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; BOTELHO, L. A. L. A. Por um tempo para a Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 13, n. 23, p. 05–22, 2023. DOI: 10.46789/edugeo.v13i23.1209. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1209>. Acesso em: 9 jul. 2023.

VALENTINI, S. M. R. Os sentidos da paisagem. 294 f. 2012.Tese (Doutorado em Arquitetura). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2012.

VEIGA, L. A.; SILVA, A. L.; ALIEVI, A. A. Ensino e Geografia: trabalho de campo e análise da paisagem. **Anais...** II Simpósio Paranaense de Estudos Climáticos e XIX Semana de Geografia. Maringá, 2010.


VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, J. W. (Org.) **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 219-248.

VIVEIRO, A. A.; DINIZ, R. E. S. As atividades de campo no ensino de ciências: reflexões a partir das perspectivas de um grupo de professores. In: NARDI, R. **Ensino de ciências e matemática, I: temas sobre a formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário prévio para as turmas A, B e C

	GEOGRAFIA	ETAPA	ANO/SÉR	SEGMENT
		1ª	6º	O
PROFESSOR(A): MAICON MORAES	QUESTIONÁRIO PRÉVIO	DATA:		
NOME:	IDADE:	TURMA:		

1. Para você o que é uma paisagem? Faça um desenho representando o que você acredita ser uma paisagem.

2. Você acredita que as paisagens são todas iguais ou possuem diferenças?

3. Cite exemplos de paisagens:

3. Cite exemplos de paisagem que você vê no caminho da sua casa até a escola.

4. Como você descreveria a paisagem da cidade de Unaí-MG, ela é natural ou cultural? Explique.


5. Você já visitou alguma outra cidade, Estado ou país? () Sim () Não

Se sim, o lugar que você visitou possui uma paisagem igual ou diferente da que você observa aqui na cidade de Unaí? Comente.

6. Você conhece a Serra do Taquaril? () Sim () Não

7. Se conhece, faça um desenho representando a Serra?

Apêndice B - Questionário posterior para as turmas A, B e C

	GEOGRAFIA		ETAPA	ANO/SÉRIE	SEGMENTO
	QUESTIONÁRIO POSTERIOR		1ª	6º	EF II
PROFESSOR(A): MAICON MORAES			DATA:		
NOME:		IDADE:	TURMA:		

1. Enumere a segunda coluna a partir da primeira em relação aos conceitos geográficos de paisagem natural e paisagem cultural:

Coluna 01

- (1) Paisagem Cultural
- (2) Paisagem Natural

Coluna 02

- () Parque ambiental criado no espaço urbano de uma cidade.
- () Reserva ambiental em área rural.
- () Hotel fazenda reservado para o turismo.
- () Floresta nativa sem ocupação humana.
- () Rua com intenso trânsito.
- () Área do espaço urbano dedicada à promoção de práticas culturais

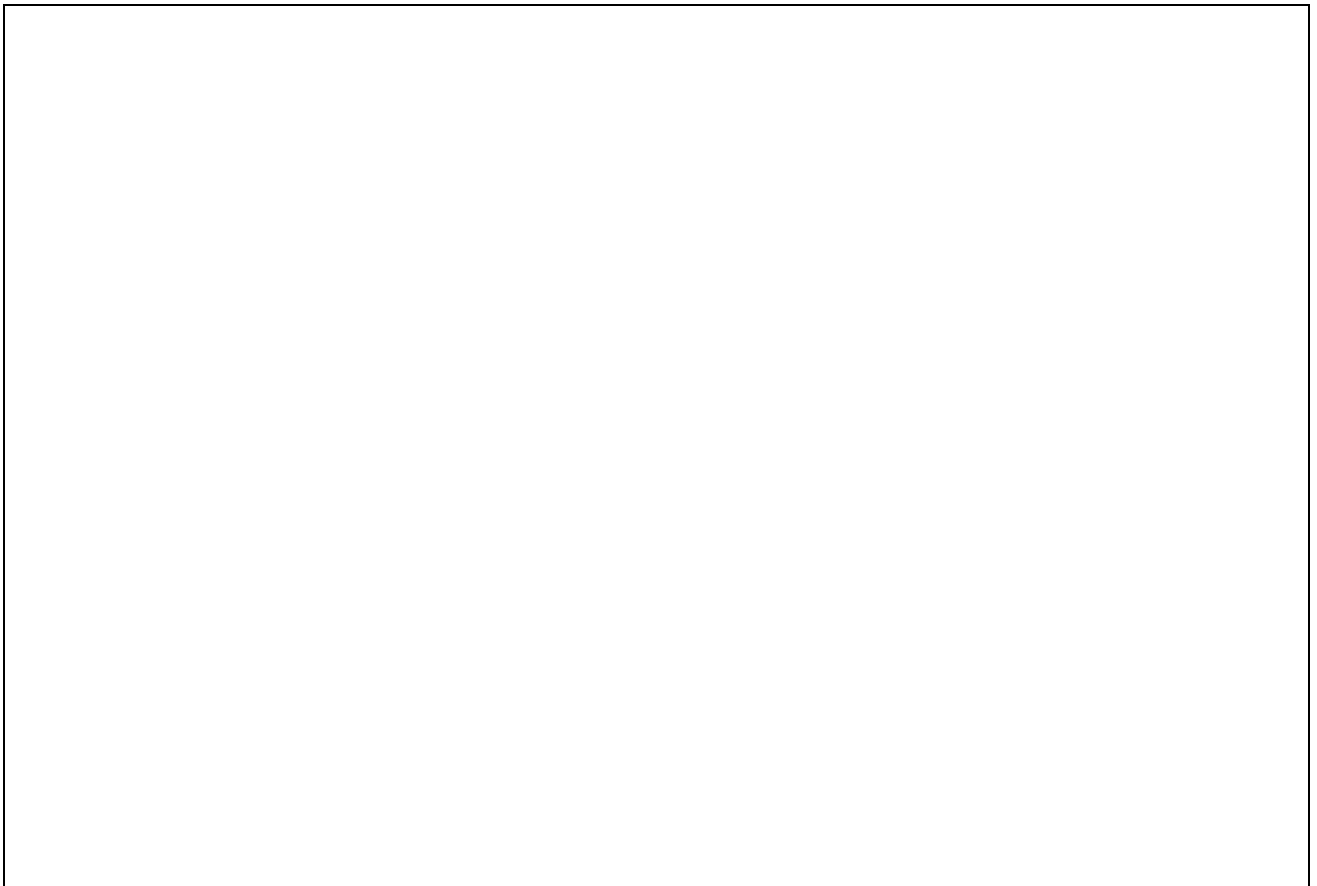
2. Você acredita que as paisagens são todas iguais ou possuem diferenças? Comente, citando exemplos.

3. Cite exemplos de paisagem que você observa no caminho da sua casa até a escola, e as diferenças que você identifica nelas.

4. Como você descreveria a paisagem da cidade de Unai-MG, ela é natural ou cultural? Explique.

5. Comente sobre a diferença da paisagem da Serra do Taquaril, na cidade de Unaí-MG com a paisagem de outras cidades, estados ou países, com base no que você estudou nas aulas de Geografia.

5. Faça um desenho representando a Serra do Taquaril?



Apêndice C - Termo de autorização para uso de imagem em publicação



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM EM PUBLICAÇÃO

Eu _____ (nome _____) do _____ (responsável), _____,

AUTORIZO _____ o/a _____ meu/minha filho/filha, _____ do 6º ano (turma) _____,

do Colégio Novo Mundo, o uso da sua imagem referente às fotografias em sala de aula e em aula de campo com o Professor Maicon Moraes na Serra do Taquaril no município de Unaí-MG, para publicações referentes a **dissertação de mestrado** intitulada: **O ensino do conceito de paisagem com alunos do 6º ano em um espaço não formal de aprendizagem: a Serra do Taquaril no município de UNAÍ-MG, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília** de autoria do pesquisador Maicon Moraes, orientado pelas professoras Dra. Raquel Lage Tuma e Dra. Maria Elisabeth Alves Mesquita Soares, abrangendo a inserção em materiais para fins acadêmicos, científicos, editoriais e didáticos, para veiculação/distribuição em território nacional e internacional, por prazo indeterminado. Por esta ser a expressão da minha vontade, estou ciente desde já, que não caberá em tempo algum, qualquer reclamação, indenização, ou pagamento de valor antecipado ou posterior pelo uso de minha imagem, sendo a presente autorização feita de modo gratuito e permanente.

Unaí-MG, _____ de _____, 2023.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

Apêndice D - Termo de autorização para participação em pesquisa

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu _____ (nome _____) do _____ (responsável), _____,

AUTORIZO _____ o/a _____ meu/minha filho/filha, _____ do 6º ano (turma) _____,

do Colégio Novo Mundo, a participar da pesquisa de mestrado intitulada: **O ensino do conceito de paisagem com alunos do 6º ano em um espaço não formal de aprendizagem: a Serra do Taquaril no município de UNAÍ-MG, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília** de autoria do pesquisador Maicon Moraes, orientado pelas professoras Dra. Raquel Lage Tuma e Dra. Maria Elisabeth Alves Mesquita Soares, abrangendo a inserção em materiais para fins acadêmicos, científicos, editoriais e didáticos, para veiculação/distribuição em território nacional e internacional, por prazo indeterminado. Por esta ser a expressão da minha vontade, estou ciente desde já, que não caberá em tempo algum, qualquer reclamação, indenização, ou pagamento de valor antecipado ou posterior pelo uso de minha imagem, sendo a presente autorização feita de modo gratuito e permanente.

Unaí-MG, _____ de _____, 2023.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

Apêndice E - Termo de autorização para realização da pesquisa no Colégio Novo Mundo.



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA NO COLÉGIO NOVO MUNDO.

Eu, DARDANIA SILVA LARA, **AUTORIZO** a realização de pesquisa e aula de campo para o trabalho de mestrado intitulado: **O ensino do conceito de paisagem com alunos do 6º ano em um espaço não formal de aprendizagem: a Serra do Taquaril no município de UNAÍ-MG, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília** de autoria do pesquisador e colaborador Maicon Moraes, orientado pelas professoras Dra. Raquel Lage Tuma e Dra. Maria Elisabeth Alves Mesquita Soares, nesta instituição de Ensino.

UNAÍ-MG, 07 DE FEVEREIRO, 2023.

Dardania S. Lara
Diretora
Autorização: 361492
Colégio Novo Mundo

ASSINATURA DO DIRETOR

Apêndice F - Seguro acidente para atividades extraclasse do Colégio Novo Mundo.



SEGURO ACIDENTE PARA ATIVIDADES EXTRACLASSE DO COLÉGIO NOVO MUNDO

Eu, DARDANIA SILVA LARA, AUTORIZO a saída de campo para a pesquisa de mestrado intitulada: **O ensino do conceito de paisagem com alunos do 6º ano em um espaço não formal de aprendizagem: a Serra do Taquaril no município de UNAI-MG, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília** de autoria do pesquisador e colaborador Maicon Moraes, orientado pelas professoras Dra. Raquel Lage Tuma e Dra. Maria Elisabeth Alves Mesquita Soares. Os alunos que irão participar da saída de campo estão assegurados pelo seguro acidente da empresa **METROPOLITAN LIFE SEGUROS, CNPJ: 02.102.498/0001-29.**

UNAI-MG, 24 DE FEVEREIRO, 2023.


ASSINATURA DO DIRETOR
Dardania Silva Lara
Diretora
Autorização: 361492
Colégio Novo Mundo