

A AULA NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

LA CLASE EN PERSPECTIVA DIALÓGICA

THE CLASS IN A DIALOGICAL PERSPECTIVE

¹ Ana Paula Torres de Queiroz

Doutorado em Ciências da Linguagem - PPGC, Universidade Católica de Pernambuco, ana.2021800024@unicap.br

² Nádia Barros Araújo

Doutorado em Ciências da Linguagem - PPGC, Universidade Católica de Pernambuco, nadia.2021800113@unicap.br

Contato do autor principal:

ana.2021800024@unicap.br

A AULA NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

LA CLASE EN PERSPECTIVA DIALÓGICA

THE CLASS IN A DIALOGICAL PERSPECTIVE

RESUMO

O artigo propõe uma discussão sobre a aula numa perspectiva dialógica, considerando as contribuições teóricas do grupo de Bakhtin e do educador Paulo Freire que trazem para o campo da formação de professores importantes reflexões quanto a constituição dos sujeitos nas relações com os outros. Neste sentido, tomaremos a aula de Geografia no estágio supervisionado como nosso objeto de análise. A prática docente, como dimensão da prática social mais ampla, consiste numa forma de intervenção de caráter intencional na realidade social. Desta forma, o ensino de Geografia tem como objetivo principal endossar os conceitos básicos desta ciência no que se refere a relação Homem-Meio, de forma que a teoria consiga abranger o cotidiano, os fatos da vida real. O percurso investigativo compreendeu uma pesquisa bibliográfica, seguida da atividade de coleta de informações por meio de observação de aulas remotas de estudantes estagiários do curso de Licenciatura em Geografia

ABSTRACT

The article proposes a discussion about the class in a dialogic perspective, considering the theoretical contributions of the Bakhtin group and the educator Paulo Freire that bring to the field of teacher education important reflections on the constitution of subjects in their relationships with others. In this sense, we will take the Geography class in the supervised internship as our object of analysis. Teaching practice, as a dimension of broader social practice, is a form of intentional intervention in social reality. In this way, the teaching of Geography has as its main objective to endorse the basic concepts of this science regarding the Man-Environment relationship, so that the theory can cover everyday life, the facts of real life. The investigative path consisted of a bibliographic research, followed by the activity of collecting information through observation of remote classes of interns in the Degree in Geography at the Federal Institute of

RESUMEN

El artículo propone una discusión sobre la clase en una perspectiva dialógica, considerando los aportes teóricos del grupo Bakhtin y el educador Paulo Freire que traen al campo de la formación del profesorado importantes reflexiones sobre la constitución de los sujetos en sus relaciones con los demás. En este sentido, tomaremos la clase de Geografía en la pasantía supervisada como nuestro objeto de análisis. La práctica docente, como dimensión de la práctica social más amplia, es una forma de intervención intencionada en la realidad social. De esta forma, la enseñanza de la Geografía tiene como principal objetivo avalar los conceptos básicos de esta ciencia en cuanto a la relación Hombre-Medio Ambiente, para que la teoría pueda abarcar la vida cotidiana, los hechos de la vida real. El recorrido investigativo consistió en una búsqueda bibliográfica, seguida de la actividad de recolección de información a través de la observación de clases remotas de pasantes en la Licenciatura en

do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE e questionário. A construção da análise realizou-se a partir dos enunciados orais e escritos dos estudantes, a partir dos conceitos de diálogo, relações dialógicas, leitura de mundo e educação bancária. Percebemos que os estagiários não desenvolvem suas aulas ancoradas em uma abordagem de ensino específica. Nota-se que alguns estagiários atuam praticando uma escuta dialógica, onde se abre espaço para que as múltiplas vozes se manifestem, enquanto outros carregam as marcas de uma educação tradicional, sem abertura para a participação ativa dos estudantes. Acreditamos que a perspectiva de ensino baseada em relações dialógicas, pode superar à concepção bancária ainda presente em nossas escolas.

Palavras-Chave: Relações dialógicas, formação de professores, Bakhtin, Paulo Freire.

Education, Science and Technology of Pernambuco - IFPE and a questionnaire. The construction of the analysis was carried out from the oral and written statements of the students, from the concepts of dialogue, dialogical relationships, world reading and banking education. We realized that interns do not develop their classes anchored in a specific teaching approach. In this way, some interns work by practicing a dialogic listening, where space is created for multiple voices to manifest themselves, while others carry the marks of a traditional education, without opening for the active participation of students. We believe that the teaching perspective based on dialogical relationships can surpass the banking concept still present in our schools.

Keywords: Dialogical relationships, teacher education, Bakhtin, Paulo Freire.

Geografía del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Pernambuco - IFPE y un cuestionario. La construcción del análisis se realizó a partir de las declaraciones orales y escritas de los estudiantes, a partir de los conceptos de diálogo, relaciones dialógicas, lectura del mundo y educación bancaria. Nos dimos cuenta de que los pasantes no desarrollan sus clases anclados en un enfoque didáctico específico. De esta manera, algunos pasantes trabajan practicando una escucha dialógica, donde se crea un espacio para que se manifiesten múltiples voces, mientras que otros llevan las marcas de una educación tradicional, sin abrirse a la participación activa de los estudiantes. Creemos que la perspectiva docente basada en relaciones dialógicas puede superar el concepto de banca aún presente en nuestras escuelas.

Palabras-clave: Relaciones dialógicas, formación docente, Bakhtin, Paulo Freire

INTRODUÇÃO

O artigo tem como temática central a aula de Geografia numa abordagem Dialógica, considerando o entrecruzamento dos pensamentos de Freire e Bakhtin. Discute a prática de ensino do professor de Geografia, a partir da observação de estudantes do componente curricular Estágio Supervisionado.

Cabe sinalizar que a proposta em questão emerge do fato de ser Professora de Geografia do projeto de pesquisa PIBIC – do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, aliado ao interesse em pesquisar sobre a abordagem dialógica advindos dos estudos iniciados no doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP.

A formação de professores é uma discussão que vem contribuindo para o repensar sobre as abordagens teórico-metodológicas que norteiam os cursos de licenciatura. Nesse sentido, merece destaque pensar formar professor para quê? A resposta que nos parece simples, ainda é um desafio para ser alcançada se considerarmos os padrões formativos arraigados no tradicionalismo.

Dessa forma, procuraremos trazer as características principais do ensino tradicional, onde encontramos a suprema voz do professor, que impede ou limita as relações dialógicas com o seu interlocutor (estudante). Essa perspectiva de formação docente minimiza o potencial criador do professor em formação, dificulta a problematização, a reflexão crítica da realidade. Coaduna com o que Freire (2017) chama de concepção bancária da educação.

Em outra direção, compreendemos a importância da dimensão dialógica nos processos formativos, diante da qual o estudante tem uma atitude responsiva ativa, podendo acrescentar, concordar e discordar com o que está sendo dito em sala de aula tanto pelo professor, quanto pelos colegas. Neste sentido, o professor compreende que a aprendizagem se dá em processos interativos, de construção entre os sujeitos que deles participam.

A pesquisa teve abordagem qualitativa descritiva, realizada com estudantes estagiários do curso de Licenciatura em Geografia do IFPE. Ancorou-se teoricamente no Grupo de Bakhtin, Freire e Castelar.

Esperamos contribuir com as reflexões para a formação de professores numa direção dialógica que descentralize o processo de ensino aprendizagem de Geografia, ainda tão direcionado a figura do professor. Nessa perspectiva, a sala de aula passa a ser um espaço onde múltiplas vozes ecoam e constroem diferentes sentidos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A prática docente, como dimensão da prática social mais ampla, consiste numa forma de intervenção de caráter intencional na realidade social. Nesse sentido, o crescente aumento das demandas sociais tem exigido dos educadores e das escolas um esforço no que diz respeito à construção de caminhos teóricos metodológicos que propiciem a elaboração de propostas pedagógicas capazes de alterar o conteúdo e a forma dos processos de ensino e aprendizagem em prol da construção de conhecimentos significativos pelos alunos.

Tratando-se do ensino de Geografia, salienta-se que as questões referentes à abordagem de ensino devem ser discutidas juntamente com questões próprias da Geografia, como seu objeto de estudo, sua finalidade e os métodos de produção do conhecimento geográfico.

A abordagem Tradicional de ensino representa um problema a ser superado, pois inibe o desenvolvimento crítico do estudante e o seu protagonismo. Mizukami (1986), apresenta, como características principais do ensino tradicional: professor como centro do processo, estudante passivo, relação professor-estudante vertical e individual. Com relação à metodologia, é uniforme e baseada na exposição de conteúdos prontos e acabados. As demonstrações são constantes e a classe se assemelha a um auditório que, passivamente, escuta a aula expositiva do professor. Ao final, é esperado que a reprodução do conteúdo seja feita de forma automática e isso é o indicador da aprendizagem.

Neste tipo de abordagem pedagógica encontramos uma voz que sobressai as demais, a do professor, em um discurso com tendência monológica. Na visão de Freire “ Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.” (FREIRE, 2017, P.80).

A sala de aula se assemelha a um auditório que, passivamente, escuta a exposição do professor. Ao final, é esperado que a reprodução do conteúdo seja feita de forma automática e isso é o indicador da aprendizagem.

Semelhante à interpretação do monologismo por Bakhtin, para alguns professores, o conteúdo de uma aula é fechado e pode ser transmitido aos alunos por meio de exposições ou palestras. De certa maneira, eles veem o significado como um produto acabado, independente da compreensão dos alunos, isto é, o papel dos alunos, na visão desses professores, é descobrir o significado fechado na concepção do docente ou aceitar completamente o que o professor lhes transmite. (CARVALHO; CUNHA, 2020, p.294).

A pedagogia freireana nos traz a possibilidade da libertação através da educação. Para ele os professores são educadores-educandos e os estudantes educando-educadores. Isso demonstra não

haver papéis definidos, com possibilidades de trocas de experiências e conhecimentos ancoradas numa relação de diálogo.

Dessa forma:

O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da natureza histórica dos seres humanos. É parte do nosso progresso histórico, do caminho para nos tornarmos humanos. (...) O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazer e re-fazem. (...) O diálogo valida ou invalida as relações sociais das pessoas envolvidas na comunicação. A comunicação afirma ou contesta as relações entre as pessoas que se comunicam, o objeto em torno do qual se relacionam, e a sociedade na qual estão. (FREIRE; SHOR, p.170 – 171, 2021).

Entendo assim o diálogo numa sala de aula, o conteúdo da matéria (objeto a ser conhecido), não é de propriedade do professor, de uma das pessoas envolvidas no diálogo. O conteúdo medeia os sujeitos (professor e estudantes). “ O objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento” (FREIRE; SHOR, p. 172, 2021).

Nesta perspectiva de pensamento o diálogo é a confirmação conjunta dos sujeitos no ato comum de conhecer o objeto, o conteúdo da matéria. O que difere radicalmente na postura de transferir o conhecimento que o professor supostamente detém, ao estudante que nada sabe, que é uma folha em branco.

Ainda em Freire o diálogo deve servir para a transformação do homem e para a sua libertação.

E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro” (Freire, 2010, p. 91).

O diálogo, nessa perspectiva, não pode ser usado como um mecanismo que favoreça a dominação de uma pessoa sobre a outra.

De acordo com Bakhtin (2017), o diálogo seria um espaço de embates, lutas, assimetrias que refletem os próprios aspectos da interação social. Nesse sentido, as opiniões, as experiências, trazidas em um embate de sala de aula, são acolhidas e repensadas podendo vir a contribuir para a compreensão da realidade vivida.

O grupo de Bakhtin compreendem a língua não como objeto abstrato sistemática e invariável, mas como atividade social, constituída nas necessidades comunicativas dos sujeito. Assim, a natureza da língua seria essencialmente dialógica.

Nesse sentido, o ouvinte, ao compreender o significado do discurso reage de forma responsiva ativa, podendo concordar ou não, completá-lo, etc. Assim “toda compreensão da fala viva, do

enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva. (...) Toda compreensão é prenhe de resposta.” (Bakhtin, 2020, p.25).

Desse modo, já que todo falante é um respondente em potencial, ele entra, de alguma forma, em contato com enunciados antecedentes. Sendo assim, “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. (Bakhtin, 2020, p.26). Consequentemente todo enunciado tem caráter dialógico, onde se encontram pelo menos duas vozes: a do locutor e a do interlocutor.

É preciso fazer uma distinção entre diálogo e dialogismo. O diálogo pressupõe a interlocução entre dois sujeitos. Já o dialogismo é uma configuração interna do discurso. Diz respeito ao princípio da alteridade que norteia as atividades discursivas, isto é, a influência contínua da palavra do outro na construção dos enunciados.

É importante destacar que Freire não usa a palavra dialogismo ou relações dialógicas, tal como Bakhtin, mas sim dialogicidade. O dialogismo explicado por Bakhtin (1997) a partir da análise dos romances de Dostoiévski, sugere que nesses romances, não há o apagamento de vozes em detrimento da voz autoritária do autor. Nesse sentido, o herói se coloca, se posiciona, concorda e discorda com o autor. Aplicando esta noção para o contexto da sala de aula, poderíamos pensar em uma abordagem onde o estudante tivesse a oportunidade de participar da aula trazendo contribuições do seu contexto, complementando as discussões, argumentando, acatando ou não o que está sendo dito.

A dialogicidade em Freire, vai além de uma característica da linguagem (como no caso das relações dialógicas). Ao destacar o termo desse modo, sugere-se a impressão de diálogo em acontecimento, em constante ação-reflexão. Passa a ser um instrumento social de libertação do homem.

A prática pedagógica pensada por Freire é comunicativa e dialógica. Por não haver papéis fixos chama os professores de educadores-educandos e os alunos de educandos-educadores, uma vez que, na relação pedagógica, ambos trocariam experiências e aprenderiam juntos, não delimitando posições cristalizadas e sem possibilidade de negociação. Para que isto se concretize, é necessário construir uma proposta pedagógica em Geografia, que supere o ensino tradicional, ainda tão presente na educação básica.

A preferência pela Pedagogia da Libertação traz um desafio ao docente que pretende organizar os conteúdos e elaborar material didático para o ensino da Geografia. Se, o objetivo do ensino de Geografia é instrumentalizar os estudantes à capacidade para perceber a espacialidade particular de cada sociedade, devemos entender e propor atividades que favoreçam a compreensão dos rumos de determinada comunidade ou sociedade.

Castellar e Vilhena (2010) destacam que a forma como as aulas estão organizadas, a partir da

transmissão de conteúdos e posterior cobrança da assimilação desses conteúdos em provas e testes, dificulta um ensino que seja significativo e vise a construção de conceitos.

Castellar (2010) propõe a educação geográfica em detrimento ao ensino de geografia. Isso porque a educação geográfica permite “que os alunos reconheçam a ação social cultural de diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos” (CASTELAR, 2010 p.9)

A autora revela que uma possibilidade de enfrentar as dificuldades destacadas é por meio do letramento cartográfico. O trabalho com cartografia é um importante meio para a interpretação de representações no ensino da Geografia, tanto no que se diz respeito à localização de fenômenos geográficos ou à compreensão desses no espaço. Por meio dela podemos compreender criticamente a realidade no que tange às questões ambientais, culturais, econômicas, políticas e sociais, sobretudo, na qual diferentes sociedades fazem parte.

A leitura do mundo é um conceito trazido por Paulo Freire que pode ser incorporado nas aulas de Geografia. Nas palavras de Freire (2012), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

Em geografia, podemos fazer a leitura do espaço. Ler o mundo é o ato de perceber o espaço geográfico e sua representação. Neste sentido, ler o mundo vai muito além da leitura cartográfica simples, acrítica, cujas representações refletem apenas as realidades territoriais. Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa. É necessário aprender a ler o espaço, “que significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido” (Castellar, 2000, p. 30). Fazer essa leitura demanda uma série de condições, que podem ser resumidas na necessidade de se realizar uma alfabetização cartográfica.

METODOLOGIA

A intencionalidade deste tópico é expor, resumidamente, o percurso investigativo que desenvolvemos.

A fim de alcançarmos o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa descritiva de cunho qualitativa. A abordagem descritiva visa a explicar a interrelação dinâmica entre sujeitos e fenômenos. Segundo Minayo (2000), a consideração de significados, sentidos, princípios, valores, hábitos, costumes e tradições são características desta pesquisa. Ao optarmos pela pesquisa qualitativa temos interesse na qualidade das informações prestadas pelos atores sociais envolvidos,

assim como pelas suas percepções para a compreensão do fenômeno investigado.

Tivemos como campo de pesquisa o IFPE, particularmente o curso de Licenciatura em Geografia, que funciona no Campus Recife. A escolha pelo referido campo, justifica-se pela necessidade de entender o processo de formação dialógico dos estagiários de Geografia.

Os sujeitos da pesquisa constituíram-se de 04 (quatro) estudantes do Curso de Licenciatura em Geografia, matriculados no componente curricular Estágio Supervisionado. Estes sujeitos estão identificados como E (estudante) e um número para diferenciá-los.

O estudo compreendeu etapas de naturezas distintas, mas que estabelecem uma interrelação. Inicialmente houve um levantamento bibliográfico, seguido da atividade de coleta de informações e construção da análise.

Como fontes de informação para o levantamento bibliográfico, usou-se o seguinte: No portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), inicialmente tem-se o levantamento, utilizando os títulos e palavras chave, selecionando o que for de interesse para o estudo. Na sequência, vieram a leitura dos resumos do material selecionado e a verificação das referências cruzadas das fontes. Assim, compilam-se os periódicos, teses e dissertações de maior relevância para o desenvolvimento do trabalho. A etapa subsequente destinou-se à leitura e ao estudo (de partes ou do todo) das fontes escolhidas. Quanto aos livros, as fontes empregadas foram as pesquisas na biblioteca Person e na biblioteca virtual do IFPE.

Além da adoção dessas técnicas, procedemos com a observação de forma virtual das aulas dos estagiários, seguindo as orientações quanto ao distanciamento social exigido em decorrência da pandemia Covid 19, também recorremos a aplicação de um questionário enviado por e-mail.

A análise de dados foi realizada a partir das observações e respostas dos questionários, (enunciados orais e escritos dos estudantes), tomando como base os conceitos de diálogo, relações dialógicas, leitura de mundo e educação bancária.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção passaremos a analisar os resultados da pesquisa de campo, tomando como base as práticas dos estagiários no ensino da Geografia, entrecruzando ideias de Freire e Bakhtin.

Os Estágios Supervisionados são componentes obrigatórios e cursados do quinto ao oitavo período, totalizando uma carga horária de 405 horas, configurando-se na culminância do processo de integralização do curso, sob o ponto de vista da Prática Profissional. O Estágio Curricular Supervisionado é entendido como o tempo de aprendizagem no qual o discente do Curso de Licenciatura em Geografia exerce in loco atividades específicas da sua área profissional sob a

responsabilidade e orientação de um professor do curso (PPC- IFPE, 2019. p.78).

O componente curricular Estágio Supervisionado busca fazer um levantamento e uma análise do campo de estágio, com a elaboração de um plano de ação a ser executado no espaço formal da Educação Básica. O estágio supervisionado se constitui num “espaço de aprendizagens e de saberes, envolvendo atividades como observação, participação e regência, redimensionadas numa perspectiva reflexiva e investigativa” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 87).

A fim de obter uma melhor compreensão acerca das práticas pedagógicas dos estagiários, adiante serão apresentadas suas respostas relativas a trechos do questionário além de compará-las e contextualizá-las com as observações realizadas em suas aulas remotas.

Ao perguntar:

Qual a abordagem metodológica você costuma empregar em aula?

Responderam:

“A metodologia que eu trabalho é a crítico-reflexiva”. Resposta da E1.

“Procuro sempre tratar os conteúdos de forma que os alunos tenham uma visão crítica sobre eles”. Resposta do E2.

“A minha abordagem geralmente é crítica”. Resposta do E3.

“Eu acho que é uma abordagem crítica”. Resposta do E4.

Ao comparar as respostas dos estagiários com as observações de suas aulas, o E2 foi quem mais se apropriou de aspectos contidos numa abordagem crítica de ensino. De modo mais específico, suas aulas normalmente, possuem um caráter dinâmico de troca de conhecimentos. Há espaço para que os estudantes participem, construindo conhecimento a partir do vivido por eles.

Em E1, E3 e E4 há muita transmissão de conteúdos. Preocupam-se mais em passar todo o conteúdo de forma rápida e monológica. O resultado são aulas em que o educador fala e o educando só escuta, o educador transmite e o educando só memoriza. No mais, as aulas pouco mostram aspectos atrativos ao interesse e participação estudantil.

Esta forma de conceber o ensino integra à concepção “bancária” da educação descrita por FREIRE (2017). Segundo o referido autor, essa concepção não objetiva à transformação social, à criticidade, mas sim, à descrição dos fatos. Ademais, distancia-se do diálogo e deposita conteúdos nas mentes “vazias” dos educandos.

As aulas expositivas centradas no conhecimento único do professor, afasta-se da arquitetura dialógica Bakhtiniana. Segundo Bakhtin (2010) todo indivíduo apresenta necessidade de uma abertura diante do outro. Sendo assim, na sala de aula, permitir que o conhecimento dos outros (estudantes) circule, favorece que a palavra do outro seja introduzida, compreendida e avaliada pelos demais.

Perguntamos: você considera importante a Cartografia para a Geografia? Por quê?

Respostas:

Para a E1, a Ciência Geográfica parece ter apenas o mapa, o globo e o conceito de localização para ser trabalhado no ensino. Em sua fala, ela diz o seguinte: “eu considero importante, porque a Geografia trabalha mapas, ele trabalha o globo. A gente tem que trabalhar com a questão de localização, a gente tem que localizar o país. A Geografia trabalha isso, a questão da localização no espaço geográfico”.

Da mesma forma o E4, ao restringir a Cartografia ao referido conceito, a saber: “a Cartografia é um instrumento totalmente necessário e eu acho até indispensável pra poder localizar no mapa os fenômenos”.

Os estudantes E2 e E3, também resumem a Cartografia ao mapa. Essa Ciência, para eles, parece ser, somente, um simples instrumento gráfico. Pois, conforme o E2, “tem vários tipos de mapas, então, a gente pode usar vários dados, transformá-los em mapa, pradar essa realidade, uma comparação entre países ou entre lugares”. Na mesma lógica, o E3, diz que “Portugal e Espanha decidiram sair pelo mundo atrás de novas terras. Eles mapeavam as suas rotas para melhor conhecer o oceano atlântico”.

Sabe-se que há uma vasta quantidade de representações cartográficas/gráficas, e de grande relevância, de acordo com Araújo (2010), para a delimitação (localização), espacialização (distribuição no espaço) comparação (entre distintos lugares, escalas...) e compreensão de fenômenos geográficos.

Levando em consideração as observações realizadas percebe-se que a articulação das representações cartográficas com os conteúdos geográficos é executada. Os estagiários usam diversos tipos de representações, tais como: cartuns, charges, fotos, entre outros tipos de representações em formato de imagens. Estas representação auxiliam a fazer a leitura de mundo ao favorecer a leitura do espaço vivido pelo aluno. O espaço é por nós compreendido conforme Kozel (2007, p. 117) o “espaço não é somente apreendido através dos sentidos, ele referencia uma relação estabelecida pelo ser humano, emocionalmente de acordo com as suas experiências espaciais”.

Castrogiovanni (1998, p. 38), contribui com a discussão afirmando que “a Cartografia oferece a compreensão espacial do fenômeno”. Para o autor a cartografia auxilia na compreensão do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas reações. Sendo assim, podemos assegurar que ela serve como ferramenta de ensino- aprendizagem.

Sobre os recursos cartográficos trabalhados encontramos:

Segundo estudos de Schäffer et al (2005), o globo terrestre tem sido um recurso didático renegado, esquecido e pouco compreendido pelos professores, sendo muitas vezes um elemento

meramente decorativo, principalmente nas salas ambiente.

Este recurso tem suma importância nos temas que englobam orientação, leitura de mapas, origem das situações de tempo, variação do horário na superfície terrestre, fluxos espaciais (comércio, transporte e informações) e também em análise de questões geopolíticas, podendo assim ser utilizadas em vários momentos em sala para assimilação do conteúdo estudado.

As principais vantagens em apresentar este recurso em sala de aula é que com ele há a aproximação da real forma do planeta Terra; possibilita mostrar de forma total os elementos físico-geográficos; mostram de forma total as divisões políticas dos países; traz a rede de coordenadas geográficas sem distorções; possibilita a simulação dos movimentos da Terra (dia-noite, estações do ano, fuso horário, e eclipses); além de suscitar indagações e despertar curiosidade àqueles que a manuseia (SCHÄFFER et al, 2005).

Uma das principais dificuldades em utilizar este recurso está na impossibilidade de aproximação, visualização e manuseio deste pelo aluno, pois este material, muitas vezes, não há em abundância na escola.

MAPAS ESCOLARES

Os mapas escolares são essenciais no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, dentre eles se destacam os mapas murais, os mapas dos atlas escolares, o próprio globo terrestre e todos os demais materiais cartográficos (ALMEIDA, 2001). Por meio deles, os alunos representam o espaço, interpretando e utilizando habilidades espaciais para compreenderem a dinâmica social.

Segundo Almeida (2001, p. 13), o mapa é:

“[...] uma representação da superfície da Terra, conservando com estas relações matematicamente definidas de redução, localização e de projeção no plano. Sobre um mapa-base, assim obtido, pode-se representar uma série de informações, escolhidas por interesses ou necessidades das mais diversas ordens [...]”.

Na escola, na maioria das vezes, os mapas são utilizados para ilustrar ou mostrar onde fenômenos ocorrem ou não. Neste caso, os mapas não fornecem os instrumentos necessários para o letramento cartográfico do aluno, que resulta da análise crítica dos dados apresentados por ele.

Nos mapas mentais, estes elaborados por alguns professores juntamente com seus estudantes em sala de aula, há o auxílio na leitura dos mapas através do estudo do lugar de vivência. Nestes mapas é possível o aluno criar sua própria legenda, através de símbolos pré-estabelecidos e decodificados por certo grupo, neste caso, por eles próprios, compreendendo assim, conceitos básicos da ciência geográfica, como o lugar onde mora. Pode, neste intuito, o aluno compreender as

abstrações realizadas na confecção dos mapas, uma vez que ele realiza as representações gráficas de um mapa mental ou mudo.

MAQUETES

A maquete possibilita ao aluno a construção de noções espaciais através da visualização, em modelo reduzido, de representações bidimensional (mapas) para um tridimensional (maquetes), simplificando noções abstratas que os alunos ainda estão desenvolvendo cognitivamente, de acordo com suas faixas etárias.

Segundo o professor E1:

“A maquete é um meio de interação e afloramento de ideias em grupo.[...] Quando se fala em elaborar maquetes, os alunos conseguem desenvolver e inovar nas ideias transformando o que foi estudado e visto nos livros em algo palpável e visível detalhadamente.”

A maquete auxilia na construção de relações espaciais projetivas e euclidianas pelos alunos, abordando aspectos de lateralidade (esquerda e direita), referência e orientação (ALMEIDA, 2001). Assim, o uso da maquete na sala de aula, “[...] projeta o observador fora do contexto espacial no qual ele se insere, permitindo-lhe estabelecer, inicialmente, relações espaciais topológicas entre a sua posição e a dos elementos da maquete” (p.78).

O uso de recursos cartográficos auxilia na compreensão de conceitos geográficos. Podem ser considerados recursos que favorecem a interação do estudante com o objeto do conhecimento na medida em que podem ser manipulados e construídos por eles.

VOLOCHÍNOV (2021) nos diz que toda compreensão é dialógica, já que busca uma contrapalavra à palavra do falante. Nesse sentido “ toda verdadeira compreensão é ativa e possui um embrião de resposta.” (VOLOCHÍNOV, p. 232, 2021)

Trazendo Bakhtin para essa análise por intermédio da linguagem dialógica, podemos dizer que é por meio da interação verbal que estudantes e professores podem construir sentidos do espaço vivido. Sendo condição da linguagem dialógica o entrecruzamento de variadas vozes, não só do tempo presente, tais sentidos vão sendo (re)construídos historicamente e socialmente.

CONCLUSÃO

O artigo propôs uma discussão sobre a aula numa perspectiva dialógica, considerando as contribuições teóricas do grupo de Bakhtin e o educador Paulo Freire que trazem para o campo da

formação de professores importantes reflexões quanto a constituição dos sujeitos nas relações com os outros. Para isso observou-se práticas pedagógicas em Geografia a partir da vivência de estagiários no chão da escola.

A reflexão sobre o ensino da Geografia constitui objeto de interesse sobre tudo aos educadores que deslumbram a superação da abordagem tecnicista no processo ensino-aprendizagem.

Defendemos aqui o enfoque dialógico nos espaços escolares, de forma que os estudantes possam ter suas vozes ecoadas e consideradas durante seus processos formativos. Para que isso ocorra precisamos adotar uma postura de descentralização da figura do professor como detentor exclusivo do conhecimento.

Adotar uma postura de educação libertadora requer refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem, favorecendo aos estudantes espaço para a crítica, reflexão sobre o seu contexto, facilitado pelos conteúdos da Ciência Geográfica, como por exemplo a cartografia.

Ao pesquisarmos sobre as práticas dos estudantes estagiários percebemos que os mesmos não desenvolvem suas aulas ancoradas em uma abordagem de ensino específica. Diferenças em seus modos de atuação ficaram evidentes. Uns atuam praticando uma escuta dialógica, onde se abre espaço para que as múltiplas vozes se manifestem e serem acolhidas sem pré julgamentos. Outros estudantes ainda carregam as marcas de uma educação tradicional, possibilitando pouco a interação entre professor e os alunos e entre os próprios alunos.

Acreditamos que a perspectiva de ensino baseada em relações dialógicas, pode superar à concepção bancária ainda presente em nossas escolas. As relações dialógicas estabelecidas no chão da escola possibilitam aprendizagens significativas e favorecem, ainda, a uma educação crítica e transformadora. Este enfoque permite o protagonismo estudantil durante o seu processo de aprendizagem.

Este estudo permite que novas pesquisas venham para contribuir e aprofundar o tema. Nada está concluído e acabado. A produção acadêmica suscita a necessidade de novas respostas, sendo dialógica pela sua própria natureza de seu inacabamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa**: iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2001.

ARAÚJO, J. G. A apropriação e transposição didática dos conceitos cartográficos pelos professores de Geografia do Programa Especial de Formação de Professores. **XVI ENG**, Porto Alegre, p. 1-10, julho. Disponível em:

www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=2343. Acesso em:25/05/2021.

BAKHTIN, M. M. Para uma filosofia do ato responsável. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M.M, **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. revista Tradução e Prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1997. [1963].

CARVALHO, J.C.B; CUNHA, D. de A. Carneiro, da. Orientações do pensamento bakhtiniano para uma postura pedagógica transformadora. **Eutomia**, Recife,v.1,n.27,p. 293-306,2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA>. Acessado em: 04 de julho de 2020.

CASTELLAR, S. M. V.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CASTELLAR, S. M. V. **A alfabetização em geografia**. Espaços da Escola, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set., 2000.

CASTROGIOVANNI, A. C. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, A. C. **A Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. (Org.). Porto Alegre: AGB, 1998.

KOZEL,S; COSTA SILVA ,J; GIL FILHO,S.F. **Da percepção e cognição à representação: reconstruções teóricas da geografia cultural e humanista**.São Paulo: Terceira Margem; Curitiba:NEER,2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Um Encontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE.P. **Professora sim; tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro:Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2017.

FREIRE,P; SHOR.I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução Adriana Lopes, São Paulo: Paz e Terra, 2021.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

SCHÄFFER, N. O. et al. **Um globo em suas mãos**: práticas para a sala de aula. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

VOLOCHÍNOV,V.N.**Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Problemas fundamentais do Método Sociológico na ciência da Linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo, Hucitec, 2009. [1929].

Submetido em: 04.10.2021

Aceito em: 03.12.2021

Publicado em: 30.12.2021

Avaliado pelo sistema
double blind review