



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 10, 2022
Recibido 05 octubre 2021
Aceptado 22 febrero 2022

Olhar a paisagem com a mediação do pensamento geográfico: aprendizagem potente para o mundo contemporâneo

Mirar el paisaje con la mediación del pensamiento geográfico: aprendizaje potente para el mundo contemporáneo

Looking at the landscape through the mediation of geographic thinking: powerful learning for the contemporary world

Lana de Souza Cavalcanti

Universidade Federal de Goiás-Brasil

Email: ls.cavalcanti17@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9463-2663>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.42>

Resumo

O texto tem por objetivo apresentar elementos de uma proposta de ensino de Geografia voltada para a vida cidadã dos estudantes, ajudando-os a desenvolverem seu pensamento geográfico. Nesse sentido, destaca-se a paisagem geográfica como um dos conceitos que compõem esse pensamento. Para desenvolver o texto, em primeiro lugar apresentam-se as bases da proposta coerente com o objetivo referido e segue formulando um entendimento do conceito de paisagem, um instrumento simbólico importante nessa proposta, uma concepção que explicita seu caráter de forma, de fisionomia do espaço, mas que expressa seu conteúdo. Dessa maneira, pela análise integrada da paisagem pode-se aceder a las dinâmicas natural e social que a produziu. Por fim, apresenta-se caminhos metodológicos para trabalhar no cotidiano das aulas com a meta de internalização desse conceito pelos estudantes da escola básica.

Palabras clave: geografia; ensino; paisagem geográfica; mediação didática; pensamento geográfico.

Resumen

El texto tiene por objetivo presentar elementos de una propuesta de enseñanza de Geografía vuelta para la vida ciudadana de los estudiantes, ayudándolos a desarrollaren su pensamiento geográfico. En este sentido, se destaca el paisaje geográfico como uno de los conceptos que componen este pensamiento. Para desarrollar el texto, en primer lugar se presenta las basis de la propuesta coherente con el objetivo referido y sigue formulando un entendimiento del concepto de paisaje, un instrumento simbólico importante en esta propuesta, una concepción que explicita su carácter de forma, de fisionomía del espacio, pero que está expresando su contenido. Así que, por el análisis integrada del paisaje se puede acceder a las dinámicas natural y social que le han producido. Luego, se presenta caminos metodológicos para trabajar en el cotidiano de las clases con la meta de internalización de este concepto por los estudiantes de la escuela básica.

Palabras clave: geografía; enseñanza; paisaje geográfico; mediación didáctica; pensamiento geográfico.

Abstract

The text aims to present elements of a proposal for Geography teaching dedicated to the Citizen life of the students, helping them developing their geographical thinking. In this sense, the geographical landscape stands out as one of the concepts that make this thought up. In order to develop the text, firstly, the bases of the proposal are presented, simultaneously with the aforementioned objective, and, secondly, it goes on formulating an understanding of the landscape concept, important symbolic instrument in this proposal, a concept that explains its character of form, the physiognomy of space, but thinking that expresses its content. Therefore, through the integrated analysis of the landscape, one can access the natural and social dynamics that is produced by it. Then, it presents methodological ways to work in the daily life of the classes with the goal of internalization this concept by elementary school students.

Key words: geography; teaching; geographic landscape; didactic mediation; geographic thinking.

1. Introdução

Vivemos na contemporaneidade em um mundo estranho (Canclini, 2016), onde tudo pode estar e quase sempre está interconectado de alguma maneira, mas, ao mesmo tempo, onde as conexões não resultam em igualdades de condições sociais. Ao contrário de um cenário igualitário, participamos de crescentes problemas humanos, sociais e ambientais, de diferentes crises de dimensões globais, como a da pandemia do Corona vírus (SARS-CoV-2) / Covid-19, provocando agravamento de desigualdades sociais e de situações de vida no limite da sobrevivência. Ao mesmo tempo, ocorre um avanço tecnológico que produz artefatos inimagináveis até há poucos anos, que são produzidos para aperfeiçoar a relação e a intervenção dos homens na natureza e no mundo social, em grande parte para o benefício de poucos. No geral, aprendemos a ver as coisas do mundo em sua distinção e diferenciação, a classificá-las, separá-las em partes estanques, o que torna mais difícil apreender sua complexidade e a conexão de coisas aparentemente distintas.

Um outro modo de perceber o mundo contemporâneo é o de analisar o complexo processo de globalização em suas contradições, como o faz Santos (2004). Para esse autor, trata-se de um processo que se apresenta como *fábula*, onde tudo tende a ser homogêneo, aproximando as coisas

e as pessoas; mas que na verdade se revela em sua *perversidade*, acentuando as desigualdades entre os povos. Na dinâmica desse mesmo processo, porém, segundo esse autor, forja-se um mundo de *possibilidade*, o qual se funda na democracia e para o qual são necessárias práticas de atores sociais hoje marginalizados.

Augé (2010, p. 13-17) é outro autor que, frente a esse estranho mundo, busca ampliar o olhar, analisando seus paradoxos. Para ele, são paradoxos do mundo contemporâneo: 1- a medida do tempo-espaço, o espaço que se reduz e o tempo que se acelera; 2- a perenidade do presente, pela aceleração do tempo; 3- enclausuramentos num mundo em circulação; 4- aumento da desigualdade no interior dos países frente à aproximação entre eles; 5- progresso da ciência e aumento do fosso entre os que têm conhecimento e os que não o têm.

No campo particular do quinto paradoxo de Augé, referente ao acesso ao conhecimento e à educação, verifica-se, de fato, um fosso entre os que têm acesso a ele e os que não o têm, tanto quando se consideram os fatos que ocorrem em termos globais como em termos de Brasil. O avanço científico, aliado ao tecnológico, é cada vez mais efetivo e necessário, porém, vivencia-se um distanciamento muito grande entre uma minoria que detém o conhecimento e está engajada na sua produção e uma maioria que permanece dela excluída. No particular campo da educação, consolidam-se estruturas extremamente desiguais por exemplo entre as redes públicas de escolas, destinadas aos pobres, e as redes privadas, frequentadas pelas classes com maior poder aquisitivo.

Para enfrentar problemas de acesso da maioria da população a um mínimo de conhecimento, necessário à sua participação no mundo social e do trabalho, os governos têm se mobilizado para implantar reformas neoliberais no campo da educação. As justificativas são as metas por alcançar maior eficácia em seus resultados, promovendo, junto com isso, a intensificação do processo de mercantilização e financeirização da educação (a esse respeito cf. Evangelista, 2013; Libâneo, 2016; Lessard, 2021). Tais reformas tem dimensão global e são operadas sobretudo por instituições multilaterais que possuem ações políticas voltadas ao aprimoramento das relações capitalistas no planeta, como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas (ONU).

No Brasil, essas ações ocorrem com articulações dos governos em âmbito federal, estadual e municipal. Nessa lógica, o conhecimento torna-se mercadoria que se estende em vários produtos e serviços, como, por exemplo, livros didáticos, plataformas digitais, softwares e programas educacionais, cursos de formação inicial e continuada, planos de ensino e de aula padronizados. Assim, a educação formal pública, que seria um direito de todos, por meio da qual seria possibilitado o acesso amplo ao conhecimento, perde sua base igualitária, e passa a ser encarada como gasto, sem retorno imediato, o que deve ser “contingenciado” pelo agente público em propostas de estado mínimo.

Frente a esse paradoxo presente na sociedade globalizada, que coloca de um lado o avanço e o acúmulo de conhecimentos, cada vez mais incorporados à produção da vida, e de outro a imensa maioria da sociedade, que tem ficado à margem dessa produção, aposta-se mais ainda no poder da educação. Defende-se, assim, aos moldes de Santos (2004), a educação como

possibilidade: uma educação com potencial de transformação social, uma educação humanizadora, que assume a tarefa de formar todas as pessoas, crianças e jovens, para enfrentarem as injustiças, as desigualdades, em busca de propostas para um mundo mais democrático, em suas dimensões sociais, políticas, econômicas, ambientais. Defende-se um projeto de educação que promova a formação de pessoas capazes de interpretar a realidade em sua totalidade, e que sejam cidadãos agentes da transformação de seu ambiente mais imediato e do mundo.

Para se efetivar essa educação, há de se investir em diferentes aspectos, desde os mais estruturais, referentes às políticas públicas e ao investimento estatal destinados a esse setor, aos mais diretamente ligados às práticas escolares, referentes, por exemplo, à formação e atuação docente, suas propostas de ensino, os objetivos, conteúdos e métodos que compõem essas propostas.

Neste texto, o objetivo é o de apresentar elementos de uma proposta de ensino de Geografia coerente com esse projeto educativo: ensinar Geografia voltada a uma “outra globalização” (Santos, 2004): a Geografia escolar como possibilidade. Trata-se de ensinar Geografia para a vida, para um projeto de humanização, que contribua para a formação do pensamento dos alunos. Essa proposta acentua a relevância de ensinar os alunos a pensarem por meio de instrumentos simbólicos estruturantes, entre eles está o conceito de paisagem geográfica. Para desenvolver essas ideias, o texto aborda inicialmente elementos básicos da proposta de ensino que se defende para, em seguida, apresentar um entendimento do conceito de paisagem como instrumento simbólico que compõe o pensamento geográfico e finaliza com alguns encaminhamentos metodológicos para trabalhar no cotidiano das aulas visando à internalização desse conceito como ferramenta intelectual.

2. Ensinar a pensar como possibilidade de uma Geografia Escolar insurgente

Resistir ao projeto neoliberal e economicista da contemporaneidade, avassalador para a educação global, sobretudo para os países pobres, não é tarefa fácil, nem mesmo possível em âmbitos meramente acadêmicos. No entanto, a força desse âmbito não deve ser depreciada, uma vez que nele as ideias sobre possíveis alternativas são gestadas, são sistematizadas e divulgadas, e podem inspirar e orientar a luta por um mundo de transformações. Nessa compreensão, formular, reformular, divulgar propostas alternativas de se praticar o ensino de Geografia, como disciplina que apresenta perspectiva original e relevante para o desenvolvimento do pensamento dos sujeitos, são formas de resistência e, ao mesmo tempo, são caminhos para a transformação social.

Com esse propósito, tenho investigado formas de praticar uma Geografia escolar comprometida com a vida cotidiana dos estudantes, explorando a possibilidade que ela tem de contribuir para que esses estudantes analisem sua realidade imediata e a de outras instâncias com a contribuição do conhecimento científico. Acredita-se que, com isso, eles participem do movimento social de modo mais efetivo, na direção da humanização e da justiça social e espacial.

Essa proposta se junta a outras que tem a finalidade de questionar o sentido dominante da Geografia na escola, que se resume ao repasse de informações básicas sobre o mundo, muitas vezes naturalizando o que está produzido, e ao desenvolvimento de competências e habilidades operativas básicas para a mera manutenção do *status quo* da sociedade. O esforço das propostas alternativas é o de alcançar significados novos para a Geografia escolar. Nesse sentido, tenho defendido (Cavalcanti, 2012, 2013, 2019) que uma urgente e necessária reflexão a ser feita por professores em formação inicial ou em atuação profissional diz respeito à explicitação da relevância social da Geografia. Para que serve a Geografia na escola em tempos atuais? Essa é uma questão básica, para a qual devem ser formuladas respostas seguras. Particularmente, tenho afirmado que o papel da Geografia na escola é o de contribuir para que o aluno, por meio do trabalho com os conteúdos escolares, desenvolva o pensamento geográfico. O foco no ensino é então o de ensinar o aluno a pensar, uma Geografia para pensar. Esse entendimento, por sua vez, exige um investimento intelectual e investigativo para a compreensão do que é o esse pensamento (cf. Cavalcanti, 2019).

O que se entende por Pensamento Geográfico? Para além de sua atribuição à produção de conhecimentos reunidos na disciplina Geografia, ao longo de seu processo de constituição, entende-se que essa mesma produção consolidou um modo peculiar de produzir metodologicamente conhecimentos, que articula conceitos, princípios e linguagens. Esse conjunto produziu um arcabouço que se identifica como o próprio da Geografia, o que lhe dá identidade, o que faculta a essa ciência uma contribuição original na busca por compreender a realidade, social ou natural. Esse conjunto, por sua vez, foi construído ao longo da sua história, no esforço (que resulta em diferentes abordagens e entendimentos de seus conceitos e princípios) de responder ao que tem sido compreendido como perguntas tipicamente geográficas diante da tarefa de produzir conhecimento a respeito de uma realidade: Onde? Por que nesse lugar? (Cavalcanti, 2019; Foucher, 1989). Também pode ser entendida como a ciência que busca compreender o porquê das localizações ou a “interrogação sobre as razões que explicam a disposição das coisas no espaço e, em seguida, sobre as significações e consequências de tal ordem espacial” (Gomes, 2012, p. 21).

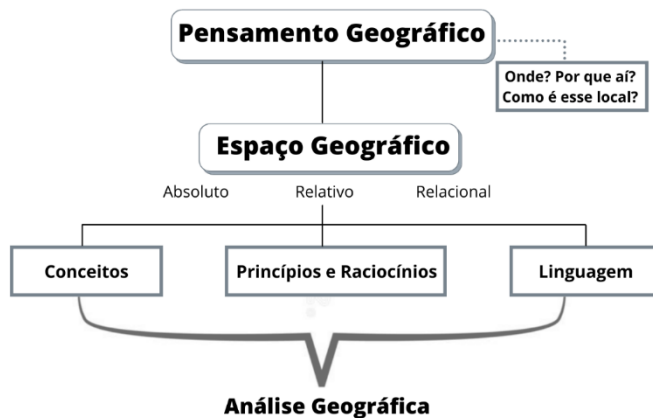
Nessa estrutura, o espaço geográfico tem sido salientado como a categoria central de análise (Santos, 1996; Correa, 1995; Moreira, 2007; SOJA, 2004; Harvey, 2015, Martins, 2016, Moraes, 2014). Uma das definições mais esclarecedoras de espaço é a de (1996, p. 51): “O espaço é um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de um sistema de objetos e um sistema de ações, não considerados isoladamente”. Em sua formulação, está expressa a complexidade dessa categoria, e sua busca por entendê-la como totalidade, para além de um substrato material, como um conjunto que articula esse substrato e a vida que o dinamiza. Os demais autores aqui referenciados, de modo aproximado a essa perspectiva de Santos (1996), também elegem para a concepção de espaço geográfico esse sentido de disposição física das coisas e objetos do mundo resultante de um processo de produção e reprodução social e histórica. O espaço visto nessa concepção não pode ser a esfera meramente reativa dos processos, mas sua parte constitutiva.

Portanto, entende-se que a Geografia analisa o fenômeno de um ponto de vista peculiar, que é o da sua espacialidade. Para empreender essa análise, ela se estrutura com conceitos, princípios,

raciocínios e linguagem. A partir desse entendimento de espaço, e pensando na estrutura do pensamento geográfico, apresenta-se um diagrama que expressa um possível entendimento da estrutura dessa área científica:

Figura 1

Pensamento Geográfico



Fonte: Cavalcanti, 2019.

Nessa estrutura do pensamento geográfico, observa-se que a paisagem está como um dos conceitos gerais mais elementares. Neste texto, objetiva-se abordar mais detidamente esse conceito, salientando elementos de sua concepção e caminhos de abordá-lo no ensino para que ele possa ser formado por estudantes da escola básica, compondo assim seu pensamento geográfico.

3. A paisagem e seus aportes pela Geografia: uma combinação de elementos reveladores da realidade

Partindo do que foi colocado no item anterior, ao explicar sobre um dos conceitos estruturantes desse modo peculiar de pensar, pode-se iniciar com as questões: Como analisar uma paisagem de um ponto de vista geográfico? O que essa análise contribui para compreender a realidade que ela expressa? O que a paisagem revela?

No desenvolvimento do pensamento geográfico, a paisagem é uma categoria clássica, com diferentes concepções ao longo do tempo. No século XIX, com Humboldt, a paisagem era concebida em sua dimensão naturalista, baseada na morfologia e na cobertura vegetal da área estudada. Mais tarde, no século XX, construiu-se um entendimento de paisagem que abordava elementos naturais e culturais, de maneira integrada, privilegiando, ao mesmo tempo, os fatores naturais e sociais. Ressaltou-se, assim, a interdependência entre esses diversos constituintes. Esse período é marcado pela Teoria Geral dos Sistemas que traz novas orientações aos estudos da paisagem. Com isso, os profissionais da Geografia passaram a se preocupar com a metodologia para o estudo da paisagem considerando que ela é uma combinação dinâmica de componentes integrados, físicos, biológicos e antrópicos. Passou-se, assim, a estudar a fisionomia da paisagem, com novas

abordagens, articulando-a com o conceito de geossistema (Tricart 1981, Bertrand, 1972). A partir da década de 1980, intensificaram-se os estudos relacionados à paisagem, na abordagem geossistêmica, que procura entender as variações paisagísticas como produto histórico dos fluxos de matéria e energia, incluindo nessa abordagem a ação antrópica.

Em outra perspectiva, mais ligada aos estudos especializados da “Geografia Humana”, concebeu-se a paisagem como um conjunto composto de aspectos culturais da sociedade, articulada ao conceito de região (na linha de influência do pensamento de La Blache). Nessa linha, definiu-se paisagem geográfica como o resultado da ação da cultura sobre a paisagem natural. Assim, avançou-se nos estudos da Geografia cultural, que acentuou o caráter cultural, estético e simbólico das paisagens e as possibilidades subjetivas de sua análise pela percepção. Nessa visão, as marcas da espacialidade histórica que são impressas na paisagem revelam uma construção, que é identificada, por aqueles que nela vivem, como seu lugar de vida.

Na produção geográfica de fundamento dialético, a paisagem é vista pela seletividade subjetiva da percepção, porém, articulando a objetividade e a subjetividade, como conjunto dinâmico e processual, que compreende os aspectos como interdependentes, no qual qualquer componente alterado modifica o todo. A percepção, como visão de conjunto da realidade, seleciona os elementos apreendidos, o que é sempre limitado à visão do sujeito, porém, é um caminho para a análise de aspectos que estruturam a realidade. A tarefa do geógrafo, nesse sentido, é a de ultrapassar a paisagem como um aspecto da realidade para ir em busca de seu significado (Santos, 1985). Essa compreensão de paisagem considera o aspecto do visível da paisagem, que é percebida pelo sujeito, como primeira aproximação da realidade a ser apreendida.

Diante dessas formulações, considera-se a paisagem como um dos conceitos estruturantes do pensamento geográfico. Avançando em suas concepções, parte-se de um entendimento de paisagem que toma sua dimensão estética, com suas cores, sabores, odores, suas formas, para apreender um conjunto diverso, em sua unidade. O sujeito, pelos conhecimentos geográficos, observa, assim, a paisagem, e ao fazê-lo, identifica a localização e a distribuição dos objetos espaciais, percebe o arranjo espacial, que expressa distintos conteúdos. Portanto, a abordagem desse conceito proposta nesse texto remete ao par indissociável forma/conteúdo (Santos, 1988).

Moreira (2007) afirma que faz parte da análise geográfica o caminho do visível (pela paisagem) ao invisível e deste ao visível novamente, num movimento dialético, sendo que, assim, o conceito de paisagem remete conjuntamente a um procedimento da análise geográfica. O conjunto de formas, nessa acepção, adquire função social, constituindo-se em espaço geográfico. Conforme Santos, paisagem e espaço não são sinônimos, pois enquanto a paisagem é o conjunto de formas que exprimem as heranças, o espaço são essas formas “mais a vida que as anima” (1996, p. 83). A paisagem tem uma materialidade, são as formas que modelam a superfície terrestre. Porém, ela não é simplesmente isso, pois seu verdadeiro sentido na análise geográfica, ou seja, como conceito geográfico, é sua configuração como forma-conteúdo, com seu caráter simbólico, constituindo-se de significados e funções sociais.

A paisagem é, portanto, a categoria da forma, é a imagem da superfície da Terra, apreendida pelos sentidos (Santos, 1988): é o visível, é movimento, cores, odores. Na paisagem expressam-se

aspectos da espacialidade, e o geógrafo busca conhecê-la, num esforço de interpretação e conhecimento. Para isso, é preciso aprender a ver, observar, descrever e imaginar a paisagem.

Para Souza (2013), outro autor de referência na Geografia brasileira, esse conceito está ligado ao espaço abarcado pela visão de um observador. Para ele também a paisagem é forma, aparência, que oculta ou pode ocultar, que revela, mas também pode encobrir, por isso mesmo é necessário saber analisá-la: “O conteúdo ‘por traz’ da paisagem pode estar em consonância ou em contradição com essa forma e com o que ela, por hábito ou ideologia, nos sugere” (Souza, 2013, p. 46). Por isso, a paisagem pode também condicionar a sensibilidade dos sujeitos, ou seja, a maneira como eles percebem a realidade, pois nela estão inscritos signos que expressam valores, práticas, modos de vida que são dominantes naquela extensão territorial. Esses signos inscritos podem ser naturalizados pelos sujeitos, levando à sua perpetuação, sem questionamentos. A análise desses signos e seus significados, portanto, podem ser instrumento para seu questionamento e possíveis transformações.

A análise da paisagem, como está evidenciado pelos argumentos anteriores, depende das possibilidades de percepção dos sujeitos (geógrafos ou estudantes de Geografia). Está sujeita, assim, ao olhar sobre essa expressão visível da espacialidade dos fenômenos. Nesse sentido, uma contribuição importante para essa operação mental é a de Gomes (2013, p. 7), que aborda o lugar desse olhar e suas possibilidades. Partindo do princípio de que ao geógrafo é colocada a preocupação com a trama das localizações e com o papel que essa trama tem na construção e manifestação de um fenômeno, esse autor busca responder às seguintes questões: “como a disposição espacial eventualmente colabora para o fenômeno da visibilidade?”; “De que maneira a organização espacial desse campo [da visibilidade] intervém na percepção que temos das coisas e na atenção que dispensamos a elas?”. Essas perguntas se articulam ao raciocínio aqui apresentado ao concluir sobre a concepção de paisagem e de suas possibilidades analíticas, articuladas à observação das formas da espacialidade, visíveis ao observador, e suas influências na construção da própria subjetividade desse observador.

Nessa direção, Gomes (2013, p. 10) propõe que as imagens sejam instrumentos para pensar, para o que ele busca saber como “a organização do espaço participa das estratégias que oferecem ou ampliam a visibilidade de coisas, fenômenos ou pessoas.”. Para empreender essa proposta, o autor considera três expressões da visibilidade que são úteis para analisar a espacialidade da realidade: a exposição, a composição e o ponto de vista. Conforme essas dimensões são identificadas, pode-se encaminhar respostas às perguntas tipicamente geográficas, apontadas no item anterior: onde? Por que nesse lugar? Por exemplo: se observo uma praça e identifico elementos expostos com maior intensidade, como sua arborização, posso concluir que para quem produziu essa paisagem a questão ambiental é levada em conta. Para seguir na análise, deve-se buscar as razões históricas e sociais para essa arborização e seu usufruto por parte da população.

Assim, esse conceito que é estruturante da Geografia deve ser explorado no ensino, em toda sua potencialidade. Não se trata de apresentar, para reconhecimento e memorização dos estudantes, a história desse conceito e suas definições, mas sim de trabalhar os temas de estudo encaminhando-os de modo que a paisagem seja considerada. Ela é assim elemento da análise da

espacialidade desse tema, como sua dimensão formal, com as possibilidades de, pela análise geográfica, apreender aspectos fundamentais dessa espacialidade.

Trata-se, portanto, de formação do sujeito para ampliar as experiências com a paisagem, para entendê-la como forma-conteúdo. Essa ampliação pode ser propiciada no ensino, cumprindo sua tarefa de contribuir para o desenvolvimento das possibilidades intelectuais e afetivas dos alunos para compreenderem as paisagens. Essas possibilidades estão relacionadas ao desenvolvimento das habilidades de se observar, imaginar e descrever a paisagem, que se relacionam à escolha de um método: partir da paisagem, questionando-a, identificando e catalogando seus elementos, e buscando articulação entre eles, procurando identificar pelo visível aquilo que não está visível, mas está ali sugerido, e imaginando a vida que ela propicia ou não. Vale considerar, nesse sentido, que a percepção (observação e imaginação) depende das práticas humanas, do legado cultural internalizado e conscientemente considerado, pois é parte de um processo psicológico complexo, dependente de um contexto social, histórico e cultural. Para desenvolver com mais detalhes os caminhos metodológicos decorrentes dessa concepção, estão as proposições do próximo item.

4. Pensar pela paisagem: um olhar municiado pelo conceito geográfico

Nessa linha de argumentação, há o pressuposto de que todos, e não somente os geógrafos, tem ou podem ter conhecimentos geográficos sistematizados como orientadores da compreensão do mundo. Eles proporcionam instrumentos que compõem o pensamento, com uma maneira poderosa de olhar o mundo, de observá-lo, de percebê-lo (Bailly e outros, 2009). São instrumentos objetivos e subjetivos que permitem ao sujeito contemplar, sentir, refletir sobre a paisagem (Besse, 2010). Com instrumentos geográficos, o sujeito qualifica sua experiência com a paisagem, fazendo a ela os questionamentos “geográficos”. Ao se interrogar sobre as formas-conteúdos dos objetos, percebe-se que é necessário ir além, buscar o que não está evidente, o que não está necessariamente na ordem racional. Pela paisagem, procura-se, assim, compreender as características físicas e sociais de um conjunto integrado, que forma imagem singular.

Paisagem é um termo que desde a infância está presente no vocabulário comum. Desde pequena, em sua vida cotidiana, as crianças aprendem a usar a palavra paisagem. Porém, na escola, elas encontram, nos estudos geográficos, a possibilidade de formar um conceito teórico de paisagem. De início, as crianças têm essa palavra associada a significados aparentes, como os de natureza e de beleza. Por isso, os alunos, conforme apontam várias investigações, têm associado paisagem a uma área bonita e natural, vista de modo panorâmico. Essa associação certamente tem uma referencialidade concreta (Vigotski, 2009), pois para falar de paisagem esses alunos com frequência dão exemplos empíricos de uma área específica. O desafio para o ensino é o de ultrapassar essa visão para alcançar uma teorização genérica de paisagem que torne possível a ele ter um sistema de conceitos e subconceitos conscientemente internalizado referente à paisagem.

Ao formar esse conceito, articulando dialeticamente duas dimensões fundamentais de uma realidade, forma e conteúdo, o aluno compreenderá a paisagem como a dimensão formal de uma realidade vista e estudada, que revela em seu conjunto um arranjo espacial e os conteúdos da

dinâmica natural e das práticas sociais ali realizadas ou potencialmente realizáveis. Com a internalização desse conceito, pela palavra, seu sentido e significado, como ato de generalização, os alunos compreenderão que uma praça, uma rua, um parque, um rio, são paisagens, ou melhor, eles poderão ver esses objetos espaciais como paisagem. O resultado é a ampliação de sua observação das paisagens, de forma contemplativa, indagadora e participativa. A praça, a rua ou o rio são arranjos paisagísticos dinâmicos que revelam em seu conjunto uma dinâmica da natureza e um modo de viver socialmente, revelam práticas espaciais ali realizadas cotidianamente, que tem lógicas próprias, mas não estão restritas à escala local.

Nesse texto não se tem a pretensão de apresentar um modelo a ser seguido no trabalho docente visando à formação do conceito de paisagem e à sua internalização como ferramenta intelectual para interpretar a vida cotidiana. Na verdade, defende-se que os professores são autores de seu trabalho e atuam, assim, com autonomia, buscando caminhos para alcançar bons resultados de aprendizagem dos alunos. Ainda assim, pode-se delinear elementos de uma proposta metodológica que tenha essa proposição de trabalho docente com a paisagem. A proposta expressa uma orientação metodológica geral, não uma fórmula engessada de atuação docente. Ao se iniciar o trabalho com uma unidade temática, nessa proposta, pode-se perguntar: de que modo se pode desenvolver capacidades intelectuais e pensamento teórico dos alunos para que eles possam analisar as paisagens? É possível elencar aspectos da paisagem a serem salientados nessa análise? Como realizar um trabalho na escola com essa intenção?

Com base em autores de referência na psicologia (Vigotski, 2009; Pino, 2006, entre outros), pode-se indicar que a experiência cognitiva do sujeito com as paisagens com as quais ele se relaciona (direta ou indiretamente) é potencializada com o desenvolvimento de capacidades intelectuais, sobretudo as capacidades de observação (contemplação e questionamento), imaginação e descrição. O resultado dessa experiência, portanto, será tão mais potente no sentido de apreensão de sentidos e significados de uma paisagem quanto maior for a capacidade de esse sujeito observar os elementos que a compõem, buscando respostas para a localização dos objetos e as razões dessa localização, indagando sobre a vida que ali se produz. Além disso, esse resultado é potencializado pela capacidade do sujeito de descrever e compartilhar o que observa, contempla, questiona, expressando com precisão os elementos relevantes para a apreensão da paisagem. Todas essas capacidades podem ser desenvolvidas pelo sujeito com a ajuda das referências da disciplina escolar e com a mediação do professor. Conforme Cavalcanti (2019, p. 172):

Nessa experiência, surgem as sensações, as percepções, as inferências sobre o que se observou, e, com a ajuda das referências da disciplina escolar e do professor, pode-se ir além dessa experiência em direção a um conhecimento amplo da própria paisagem [...] Essa é uma tarefa da escola e do ensino de Geografia: desenvolver a capacidade dos alunos de observar, imaginar e descrever paisagem, ajudando-os, com elementos da teoria geográfica, a compreender a espacialidade – a forma-conteúdo – expressa nessa paisagem.

A experiência com a paisagem tem a possibilidade de resultar em processos complexos de análise, por meio do pensamento geográfico. Pode-se, assim, buscar o desenvolvimento dessas capacidades nas aulas ao propor um trabalho com paisagens geográficas, entendendo-a, conforme já abordado, como a dimensão formal do espaço (primeiro nível de análise do próprio espaço). Trata-se de abordar diretamente cenas paisagísticas (urbanas, rurais, naturais) ou imagens que

as representam, construídas pelos alunos ou por geógrafos, fotógrafos, artistas plásticos, mas também poetas, cineastas, publicitários.

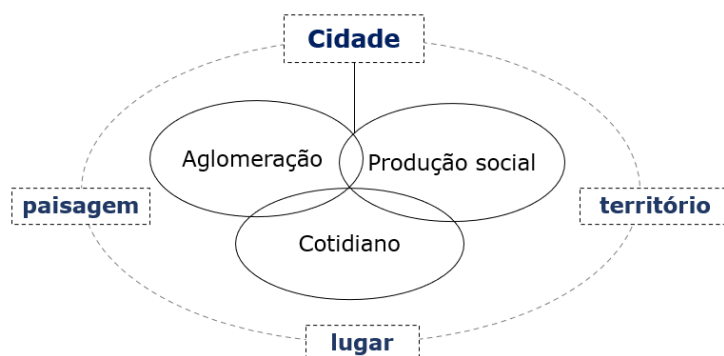
Em sua dimensão sensível (o que pode ser apreendido com os órgãos do sentido – visão, audição, tato, olfato, paladar), a paisagem é um conjunto de objetos interrelacionados e em movimento dinâmico, cuja apreensão pode pautar-se pelo ponto de vista do observador (considerando nesse caso o ponto de vista da espacialidade dos fenômenos), a composição desses objetos e sua exposição (Gomes, 2013). Nessa direção, compreende-se que a disposição dos elementos de uma paisagem (seja natural ou artificial) não é aleatória e resulta em desdobramentos ao seu movimento como totalidade. Os arranjos espaciais identificados nas paisagens têm uma razão de ser e influenciam a vida que ali se movimenta e se produz. À Geografia cabe desvendar essas razões, compreender suas determinações para apreender a essência dos espaços e, caso julgue necessário, indicar caminhos alternativos ao que está composto.

Tem-se, então, uma seleção de elementos para serem considerados na análise geográfica da paisagem, realizada com a contribuição de proposta teórico-metodológica da ciência geográfica. Porém, ainda falta, quando se trata de mediar para o desenvolvimento dessa capacidade em sujeitos escolares, um caminho didático a ser percorrido ao longo do processo de ensino e aprendizagem, para explorar a paisagem como ferramenta simbólica no estudo da espacialidade dos temas abordados. Para esse trabalho, ao se iniciar um estudo temático com os alunos, sugere-se: a definição de um *Sistema de conceitos* (Vigotski, 2009 e Cavalcanti, 2013), a construção de um *Mapa de conteúdo* (Diaz, 2017), por meio dos quais se define a abordagem que se quer realizar para o estudo dessa temática. Na sequência, elaboram-se o plano de ensino dessa unidade, na forma de *Percurso para mediação didática* (Cavalcanti, 2014, 2019).

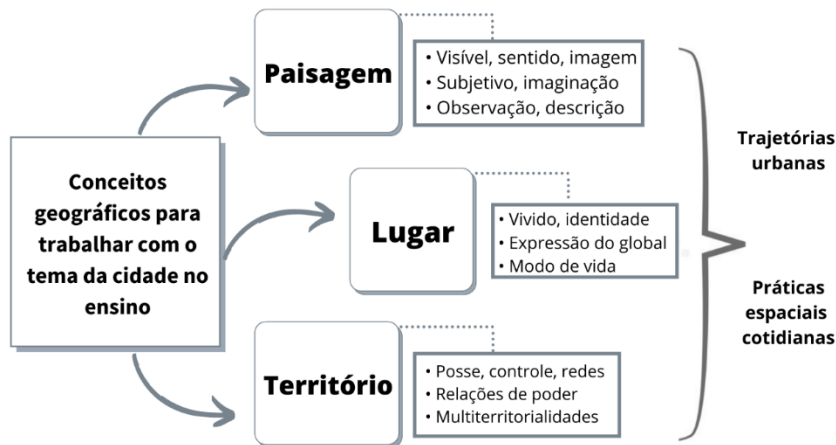
Com o objetivo de exemplificar essa proposta de trabalho, apresenta-se, a seguir, sistemas de conceitos e um mapa de conteúdos (dois diagramas que devem estar estreitamente relacionados) sobre cidade, que podem orientar a definição de percursos de mediação didática, conforme a representação nas figuras 2, 3 e 4.

Figura 2

Sistema Conceitual de Cidade



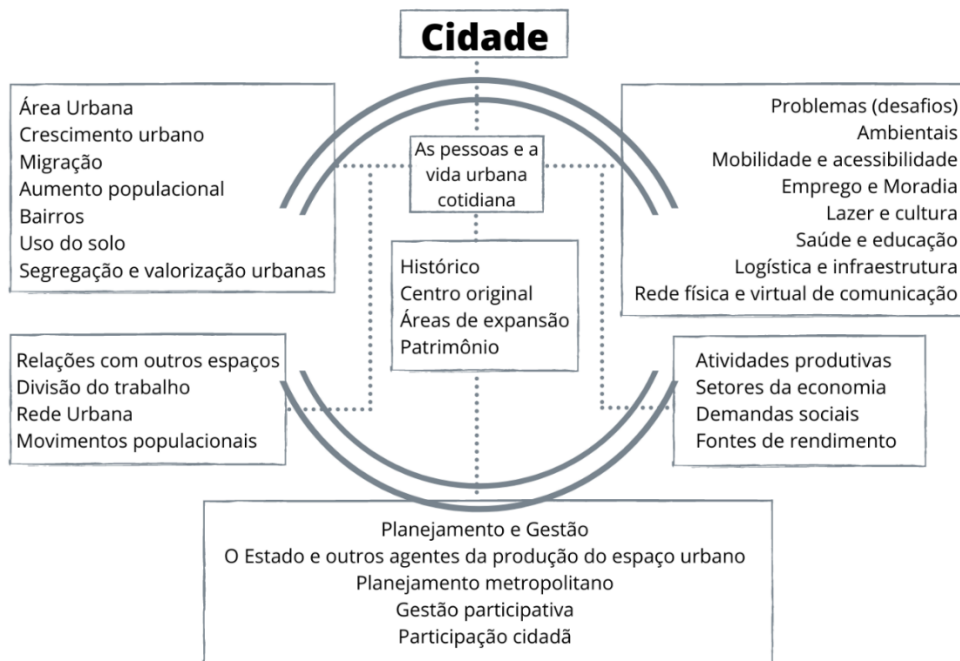
Fonte: Cavalcanti, 2019

Figura 3*Sistema conceitual de Cidade**Fonte:* Cavalcanti, 2019

Os diagramas das figuras 3 e 4 representam uma possibilidade de abordagem da cidade na perspectiva da Geografia, que significa iniciar os estudos pela paisagem, por meio da qual se pode perceber a cidade como uma organização espacial de um conjunto denso, maior ou menor, de prédios, casas, ruas, carros, pessoas e outros objetos. Porém, para entender essa aglomeração, o modo como ela ocorre no processo de formação e crescimento da cidade, é necessário entender que se trata de uma produção da sociedade, ou seja, a sociedade (em dimensão local e em outras escalas) planeja e cria um tipo de organização espacial urbana que viabiliza sua vida cotidiana, da forma como se propõe naquele momento. A vida é dinâmica e por isso mesmo a cidade também é produzida e reproduzida constantemente, cotidianamente.

Para avançar nos estudos de cidade, pela Geografia, destacam-se, nessa linha teórico-metodológica, os conceitos mediadores do pensamento: lugar, território e paisagem. A paisagem, conceito focal nesse texto, é entendida como um conceito que permite aprofundar a compreensão da cidade como espacialidade porque em suas formas, em sua fisionomia está justamente expresso o conteúdo social, ou seja, o modo de vida da sociedade que a produz. Da análise da paisagem como um arranjo espacial específico pode-se alcançar o sentido e o significado do espaço urbano: a produção do espaço, social e historicamente.

Seguindo com o exemplo da cidade, para especificar ainda mais uma temática de estudo em que o conceito de paisagem é importante, pode-se lançar mão de um mapa de conteúdo, que explicitar diversas possibilidades de aprofundamento, conforme a seguir:

Figura 4*Mapa de conteúdo para o estudo de cidade**Fonte: Cavalcanti, 2019*

Esse mapa de conteúdo apresenta e articula diversas possibilidades de foco no estudo da cidade, que podem ser abordadas conjuntamente em um programa formativo mais sistemático e especializado, para os docentes, por exemplo. Na escola básica, os diversos temas nele sugeridos são tratados em momentos diferentes, em unidades de estudos distintos, que podem ser aprofundados ao longo da formação dos estudantes, para que ele forme um conceito geográfico de cidade que os possibilite compreender a complexidade dessa espacialidade e atuar em suas cidades orientados por essa compreensão. Para os objetivos desse texto, pode-se utilizar um dos blocos de conteúdos sugeridos, para demonstrar caminhos para seu tratamento didático, explorando o conceito de paisagem, como ferramenta mediadora desse trabalho. Pode-se assim tomar o conteúdo Área Urbana, e seus subconteúdos: Crescimento urbano/aumento populacional; formação de bairros/uso do solo; valorização urbana/segregação urbana.

Para trabalhar com esse conteúdo, visando a que os alunos consigam pensar geograficamente ao estudar a área urbana de uma cidade e suas subáreas, pode-se partir da proposta do Percurso de Mediação Didática (Cavalcanti, 2014), marcando seus diferentes momentos de encaminhamento: problematização, sistematização, síntese.

No momento de problematização, é importante que o estudante que está iniciando uma relação com esse objeto de conhecimento seja instigado à atividade intelectual, que ele seja levado a perceber, a observar e a interrogar sobre o tema, destacando-se as “questões geográficas”. Uma possibilidade nesse momento é a de mediar essa relação com fotografias de paisagens urbanas, como as que se seguem:

Figura 5*Paisagens Urbanas de Goiânia (Goiás-Brasil)**Foto 1 – Vista área da cidade de Goiânia*

Fonte: Secretaria Municipal de Comunicação.

Foto 2 – Entrada de condomínio fechado Goiânia/ Goiás

Fonte: Cavalcanti, 2021.SECOM, Prefeitura de Goiânia

Foto 3. Conjunto habitacional / Goiânia

Fonte: Jornal UFG, SECOM, 2019.

Foto: Tiago Abreu / Pedro Gabriel

Foto 4. Comunidade Terra do Sol Aparecida de Goiânia / GO

Fonte: Jornal O Popular, 2020.

Foto: Wildes Barbosa.

Com a primeira fotografia, a que permite uma visão panorâmica da cidade, pode-se encaminhar com os alunos algumas questões, como: onde estão as áreas mais centrais? O que significam essas áreas para a cidade? Por que nessas áreas os edifícios estão adensados? Ao apresentar as demais fotos, pode-se encaminhar questões como: o que acontece com as áreas não

centrais de cidades? Como elas parecem ser? Quem vive nessas áreas centrais e não centrais? Ao ver as fotos, o que se pode imaginar sobre a vida de pessoas que ali residem? Como vivem as pessoas que moram em áreas centrais e periféricas? O que dizer do cotidiano dessas cidades? Como se imaginam os deslocamentos e a acessibilidade das pessoas nesses lugares?

Esse conjunto de questões pode ser composto a partir das orientações de Gomes (2013), quanto ao regime de visibilidade das imagens: o ponto de vista, a composição e a exposição. Com base nessas orientações, orienta-se o pensamento para buscar explicar a lógica das localizações urbanas: porque algumas formas urbanas são mais expostas, mais visíveis que outras? Que imagens da cidade são expostas para o ponto de vista do visitante? Como os elementos da espacialidade, como o relevo, a água, a vegetação fazem composição com as casas, ruas, praças em condomínios residenciais construídos para pessoas de maior ou de menor poder econômico?

Espera-se que o trabalho com as imagens, com suas possibilidades infinitas, que explore as capacidades de observar, questionar, imaginar e descrever a paisagem, possibilite a mobilização dos estudantes para o estudo sistemático do conteúdo proposto. A partir daí, então, o professor poderá expor, de forma dialógica, os conteúdos sistematizados pela ciência, em torno da explicação de uma área urbana: o crescimento urbano, as áreas de expansão, a centralidade urbana e a periferia espacial e social de uma cidade, os processos de valorização e de segregação urbanas, a valorização urbana e a especulação imobiliária, os vazios urbanos, as ocupações urbanas em áreas de risco ambiental/social, a mobilidade e acessibilidade urbanas, as relações da cidade com a área rural e com outras cidades adjacentes (com processos de conurbação), entre outros. Todos esses temas podem ser trabalhados em níveis de aprofundamento diferenciado, respeitando-se as condições e os estágios de amadurecimento dos alunos. De todo modo, considera-se que eles podem ser internalizados quando os alunos já problematizaram, já identificaram ou abordaram situações geográficas problemáticas, com a ajuda das imagens de paisagens urbanas.

Na etapa final da unidade de estudo, indica-se que seja propiciado aos alunos um momento de sintetizar seus conhecimentos, formulando, individualmente ou em grupo, suas ideias a partir do estudo realizado e tendo em conta a problematização inicial. Essa síntese pode ou não ser apresentada para os colegas e para o professor em aula, mas o principal papel desse momento do percurso didático é de propiciar a construção criativa de uma síntese, mobilizando os conceitos em processo de internalização.

5. Conclusão

O texto apresentou fundamentos teóricos e metodológicos para o estudo da paisagem na Geografia. A convicção é a de que a Geografia é uma disciplina escolar que tem grande relevância na formação dos estudantes, porque produz conhecimentos que trazem consigo um modo de pensar que é peculiar, que aporta elementos importantes para a compreensão da realidade. A paisagem, nesse sentido, pode ser vista como um conceito clássico dessa ciência, que ao longo da história foi se constituindo também como um princípio metodológico que se articula aos outros para permitir a análise geográfica.

É assim a paisagem geográfica: um conceito que, uma vez internalizado, produz no sujeito uma capacidade de olhar para as coisas e enxergar nelas a articulação entre forma e conteúdo. É, portanto, uma ferramenta intelectual importante e fundamental para o exercício pleno e com qualidade da cidadania planetária que se quer no mundo contemporâneo. A referência é a de um cidadão que compreende o mundo em que vive e compreende também o lugar que ele próprio ocupa nesse mundo, para, com essa compreensão, atuar no sentido do seu desenvolvimento.

A consciência da relevância social da Geografia, de seus conceitos, do pensamento geográfico para a vida cidadã justifica, pois, investimentos na prática docente com essa disciplina, resultando em aprendizagens significativas dos alunos. O texto é, portanto, mais um esforço no sentido de uma Geografia escolar que contribui para humanizar a sociedade, para tornar cada um dos estudantes pessoas mais sensíveis ao movimento do mundo, movimento que é contraditoriamente em direção a injustiças sociais e espaciais imensas e, ao mesmo tempo, a possibilidades de alternativas mais justas e democráticas para nossa sociedade, para nosso ambiente, em escalas locais e globais.

Referencias bibliográficas

- Augé, M. (2010). *Por uma antropologia da mobilidade*. Editora Unesp; edufal.
- Bayly, A. e outros (2009). *Viagem à Geografia*. Mirandela.
- Bertrand, G. (1972). Paisagem e geografia física global: um esboço metodológico. *Revista IGEOG/USP. Caderno de Ciências da Terra*, 13, 1-27.
- Besse, J. M. (2010). *La sombra de las cosas, sobre paisaje y geografía*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Canclini, N. (2016). *O mundo Inteiro como lugar estranho*. Editora da Universidade de São Paulo.
- Cavalcanti, L. de Souza (2012). *O ensino de geografia na escola*. Papirus.
- Cavalcanti, L. de Souza (2013). *Geografia escolar e a cidade*. Papirus.
- Cavalcanti, L. de Souza (2014). A metrópole em foco no ensino de geografia: o que/para que/para quem ensinar. En M. P. Flávia, Lana de S. Cavalcanti, e C. de Souza Vanilton (Orgs.), *Ensino de Geografia e Metrópole* (pp. 30-55). Gráfica e Editora América.
- Cavalcanti, L. de Souza (2019). *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. Editora Alfa & Comunicação.
- Correa, R. L. (1995). Espaço: um conceito-chave da Geografia. En Correa, R. L., Castro, Iná E. de e Gomes, Paulo César da C. (Orgs.). *Geografia: conceitos e temas* (pp. 15-47). Bertrand Brasil.
- Díaz, E. G.; Porlán, R. Navarro (2017). E. Los fines y los contenidos de enseñanza. En Porlán, R [et. al.] *Enseñanza universitaria: como mejorarla* (pp. 55-72). Morata.
- Evangelista, O. (2013). Qualidade da Educação pública: estado e organismos multilaterais. En Libâneo, J.C. Suanno, M.V., Limonta S.L. (Orgs.). *Qualidade da Escola Pública* (pp. 13-46). Goiânia, Go: Ceped Publicações, Gráfica e Editora América, Kelps.
- Foucher, M. (1989). Lecionar a Geografia, apesar de tudo en Vesentini. En J.W. (Org.) *Geografia e ensino: textos críticos*. Ed. Papirus.
- Gomes, P. C. da C. (2013). *O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade*. Bertrand Brasil.

- Gomes, P. C. da C. (2017). *Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar*. Bertrand Brasil.
- Harvey, D. (2015). O espaço como palavra-chave. *Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea*, 13(35), 126-152.
- Jornal da UFG*. Goiânia, 2021. <https://jornal.ufg.br/n/113258-goiania-dividida-em-preto-e-branco>. Acesso: 03/08/2021.
- Jornal O Popular*. Goiânia, 2021. <https://opopular.com.br/noticias/cidades/conhe%C3%A7a-as-hist%C3%B3rias-das-fam%C3%ADlias-de-aparecida-de-goi%C3%A2nia-que-ser%C3%A3o-ajudadas-por-gusttavo-lima-1.2035229>. Acesso: 03/08/2021.
- Lefebvre, H. (2006). *A produção do espaço*. Barros Pereira, D. e Martins, S. (Trad.) La production de l'espace. 4e éd. Éditions Anthropos.
- Lessard, C. (2021) Les organisations internationales et l'éducation dénationalisée d'un apprenant perpétuel et adaptable. *Revista Educativa-Revista de Educação*, 24, 1-37.
- Libâneo, J. C. (2016). School educative aims and internationalization of educational policies: impacts on curriculum and pedagogy. *European Journal of Curriculum Studies*, 3(2), 444-462.
- Martins, E.R. (2016). O pensamento geográfico é geografia em pensamento? *GEOgraphia*. 18(37), 61-79.
- Moraes, A. (2014). Geografia, interdisciplinaridade e metodologia. *Revista GEOUSP – Espaço e Tempo*, volume 18(1), 9-39.
- Moreira, R. (2007). *Pensar e ser em Geografia*. Ed. Contexto.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. Cortez.
- Sagres Online*. Goiânia, 2021. <https://sagresonline.com.br/goiania-tem-mais-de-600-casos-confirmados-do-novo-coronavirus/>. Acesso: 03/08/2021
- Santos, M. (1988). *Metamorfose do espaço habitado*. Hucitec.
- Santos, M. (1996). *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. Hucitec.
- Santos, M. (2004). *Por uma outra globalização, do pensamento único à consciência universal*. Ed. Record.
- Sauer, O. (1998). A morfologia da paisagem in: Corrêa; Rozendahl (Orgs.) *Paisagem tempo e cultura*, Ed UERJ.
- Soja, E. (2004). *En busca de la justicia espacial*. Tirant Humanidades.
- Souza, M. (2013). *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. Bertrand.
- Tricart, J. (1981). *Paisagem e Ecologia*. Igeo/USP.
- Vigotski, L.S. (2006). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In Vigotski, L.S., Luria, A. R. e Leontiev, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone editora.
- Vigotski, L.S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. Bezerra P. (Trad.), Martins Fontes.
- Vigotski, L.S. (2014). *Imaginação e criatividade na infância*. Editora WMF Martins Fontes.