

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA CRÍTICA E O GÊNERO TEXTUAL 'NOTÍCIAS': RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

ÉRICO ANDERSON DE OLIVEIRA

Prof. de Geografia. Depto de Geociências, CEFET-MG. E-mail: ericoliv@cefetmg.br

ROSÁLIA CALDAS SANÁBIO DE OLIVEIRA

Profª de Geografia. Depto de Geociências, CEFET-MG. E-mail: rosasanabio@gmail.com

CAROLINA DIAS DE OLIVEIRA

Profª de Geografia. Depto de Geociências, CEFET-MG. E-mail: geocarolina@hotmail.com

RESUMO

A importância da leitura e do desenvolvimento do pensamento crítico é inquestionável, especialmente nos ambientes escolares, além de ser essencial para a formação da cidadania plena dos alunos, bem como possibilitar uma percepção mais ampla, racional e diversificada sobre os principais acontecimentos do mundo e a forma de vivenciar/experenciar a realidade atual diante dos hábitos, ideologias, padrões de consumo e comportamento das sociedades atuais. Assim, a sugestão deste trabalho busca refletir sobre a prática da leitura dos alunos do 1º ano do Ensino Médio, na disciplina Geografia, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), considerando-se a cognição e a aprendizagem significativa por meio do uso do gênero textual 'notícias'. Para cumprir tal objetivo, foram associados textos de conteúdo geográfico com a aplicabilidade dos fundamentos metodológicos da Geografia, discutindo-se informações e apreciações durante a sucessão educativa, buscando-se conseguir um pensamento arguto em diferentes escalas. A proposta foi realizada em 10 (dez) turmas do 1º ano do Ensino Médio Integrado do CEFET-MG, em Belo Horizonte-MG. Os resultados inferidos comprovam que o emprego do gênero textual em questão, favoreceu uma aprendizagem relevante dos discentes, pois eles demonstraram a capacidade de realizar uma comunicação atenta das notícias associadas aos conceitos elementares da Geografia, suplantando-as além da leitura. Como metodologia foram utilizados a consulta de parâmetros teóricos concernentes à temática e das inferências didático-pedagógicas identificadas, especialmente abordadas por Célestin Freinet. Paulo Freire, Lev Vygotsky, Bakhtin, entre outros.

Palavras-chave: Ensino de Geografia e gêneros textuais; notícias; aprendizagem significativa; raciocínio geográfico.

INTRODUÇÃO

Durante a prática discente dos autores deste artigo foi possível notar que ocorriam diversos problemas em relação à leitura e a compreensão dos diferentes gêneros textuais pelos alunos, mesmo sendo uma de nossas atividades cotidianas, o que dificultava o aprofundamento de discussões em sala de aula, assim como a construção de considerações mais bem ponderadas por parte dos alunos.

É notório que os textos jornalísticos, de modo geral, podem deturpar e segmentar a realidade vivenciada por pessoas, especialmente em um mundo cada vez mais interconectado pelas novas formas de comunicação e informação digitais e tecnológicas, especialmente em um cenário em que tais informações são repassadas e “consumidas” pelos usuários de modo acelerado, superficial e hiper midiático.

Dentro desta estrutura, Caldas (2006, p.119) indaga se essa “dificuldade de interpretação dos fatos pode ser creditada aos problemas comuns na formação dos professores, à débil cultura dos alunos ou às não menos frágeis estruturas narrativas da mídia?”.

A mesma autora ainda cita Belloni (1991, p.41), quando adianta que a inserção da mídia na escola deve ser empreendida “enquanto *objeto de estudo*, fornecendo às crianças e aos adolescentes os meios de dominar esta nova linguagem”; e equitativamente, do lado dos professores, “enquanto *instrumento pedagógico*, fornecendo (...) suportes altamente eficazes para a melhoria da qualidade do ensino, porque adaptados ao universo infantil” (CALDAS, 2006, p.126).

E direcionando para o meio de comunicação impresso mais tradicional, e ainda utilizado na atualidade em formato digital, consideramos que o jornal é um meio de comunicação poderoso, com grande amplitude de atuação e uma gama contínua, dinâmica e diversa de dados e opiniões, atingindo públicos variados.

Logo, essa grandeza de conteúdos e universalidade, possibilitam inúmeros usos e maneiras de ser utilizado como ferramenta didático-pedagógica em sala de aula. Visto que, por intermédio dos jornais, são publicadas notícias de eventos locais, regionais, nacionais e globais em incontáveis esferas e proporções (políticas, ambientais, econômicas, entre outros).

As mesmas podem ser trabalhadas no campo de ação da Geografia, não apenas como elemento de comunicação escrita, mas, no caso das notícias,

como um gênero textual de linguagem numa perspectiva geográfica e sociopolítica.

ZANCHETTA (2005, p.1505), reporta-se a um tópico crucial, que a própria “plasticidade e contundência da informação midiática, estimula a tolerância em relação aos conteúdos veiculados: o próprio suporte de imprensa acaba, por si mesmo, chancelando a pertinência e a veracidade da informação”. Temos então, um recurso midiático de representação da realidade complexa e multifacetada onde estamos entrepostos. Entretanto, conscientes de suas dubiedades e de que a “notícia surge cada vez mais homogeneizada nos dias de hoje, pela ação de monopólios de comunicação” (...), o que atrapalha “o atrelamento histórico e político dos meios e textos de imprensa”(ZANCHETTA, 2005, p. 1506).

Contudo, como uma promessa de diagnóstico longe do imediatismo da informação, as notícias podem ser analisadas geograficamente, com o auxílio de fundamentos metodológicos estruturantes da área de conhecimento, investigando-se as notícias e seus silogismos, transversalmente.

Na atualidade, é possível verificar que a leitura em família não é mais um ‘hábito’, e, na escola, por sua vez, é visto como ‘obrigatório’ e de atribuição das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura.

Além disso, existem poucas bibliotecas públicas em nossas cidades e nem todos tem acesso e/ou podem comprar livros por puro deleite, pois são muito caros para a maioria da população. Muitos leem precariamente e/ou não gostam, ou não são incitados a fazê-lo. E, parte dos que leem, não compreendem perfeitamente os enunciados. O que está acontecendo com esse modelo de escola? Soares (1991, p.10), sustenta que “a escola que seria para o povo é, na verdade, contra o povo”.

Diante deste contexto, fica notório perceber o somatório de circunstâncias ao longo do tempo, que gerou (e ainda geram) um ciclo vicioso sobre as pessoas, onde é mais cômodo lançar a culpa nos professores – como uma espécie de ‘individualização’ das contrariedades e dos compromissos quanto à educação – e, como consequência ocorreria a não-aprendizagem do discente resultante de suas diferenças culturais e origens.

Nessa ideologia dominante, “a escola trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando as diferenças em deficiências”(SOARES, 1991, p.16). E, essa contradição da escola reside também em problemas de linguagem: “o conflito de uma escola fundamentalmente a serviço das classes dominantes, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e

a linguagem das camadas populares (...) que censura e estigmatiza, (...)” (SOARES, 1991, p.6).

As precariedades que se fazem presentes na sala de aula derivam de um Estado neoliberal que asfixia a educação. Que se encontra imersa em uma trágica adversidade estrutural e na ausência de políticas públicas transformadoras, tal qual é destacado por Soares no trecho: “Tem ocorrido uma progressiva democratização do acesso à escola, não tem igualmente ocorrido a democratização da escola” (SOARES, 1991, p.6). Isto é, está montado um sequenciamento de não ‘letramentos’, de ‘lacunas’, que entravam a incorporação plena do indivíduo no tecido social.

Na visão dos autores, compete à escola amparar a composição cidadã do discente, mirando os obstáculos, tal e qual, oportunidades de superação. Ajudando-o a entrever para além da superficialidade de uma leitura instantânea, e ser capaz de perceber a diversidade de seus discursos, quaisquer que sejam os seus sustentáculos (material, digital), estabelecendo, portanto, correspondências com sua concretude.

Tendo como desejo nessa asserção didática, perpetrá-la na Geografia – na Educação Básica – compondo um laço entre o gênero textual ‘notícias’ e os fundamentos metodológicos da disciplina, assessorando uma aprendizagem possível. Assim, a conceituação da leitura ganha uma qualidade profusa, ligada à autobiografia de quem lê (Bruner, 2001), sua existência e suas vivências, viabilizando outras interpretações simbólicas e culturais dos signos vigentes nas mensagens.

Villaça (2020, p.4), corrobora com esse julgamento ao patentear como se dá a leitura do mundo na modernidade: “A leitura do mundo se processa sempre mais por meio de uma semiologia em que a pegada publicitária, o gosto pelo espetacular, pelo assombro, tanto pode criar uma congestão informacional, como linhas de fuga ao paradigma dominante”.

Desta maneira, na escola, o emprego do gênero textual ‘notícias’ pode coadjuvar para o desnudamento crítico da sociedade. “Pensar a crise que atinge o homem contemporâneo é pensar seu imaginário, os processos de subjetivação, suas representações do tempo e do espaço. Melhor, do espaço/ tempo” (VILLAÇA, 2010, p.2).

Destarte, o discente deve instruir-se para realizar esse deciframento, efetuando a sua reconhecimento tendo como pilar a sua cultura e valores, reconhecendo-se como parte de uma ambiência, ressaltando a sua identidade. No olhar de Zanchetta (2005, p.1508), instigar “o aluno a perceber-se como agente midiático e não como receptor passivo de conteúdos”, (...)

concorrendo “para que ele possa se situar como indivíduo e como parte de uma coletividade”.

Por sua vez, Célestin Freinet (2004, p.17), ao argumentar sobre a educação – ao fazer analogias e utilizar pequenas histórias, ratifica que “A Escola também tem os seus aventureiros do Kon-Tiki”, e para não nos preocuparmos, pois, “A vida sempre sobe!”.

Então, fica a pergunta: - Quais os sentidos dessa subida? E este mesmo autor esclarece quando diz:

E as crianças – diria o pastor – são como as ovelhas: querem subir sempre. Você só terá paz e certeza se souber ajudá-las, às vezes precedê-las na subida aos cumes, ou segui-las... Infelizes dos seres domesticados cedo demais, que perderam o sentido da subida e que, como velhos em fim de corrida, preferem, ao ar do espaço e ao azul do céu, a coleira da sujeição e a ração da renúncia! (FREINET, 2004, p.17).

Por conseguinte, requeremos incentivar as descobertas de cada discente, sem cerceá-los, trabalhando numa premissa do aprendizado por experiências. “Com tais bases, tenhamos dado aos nossos alunos a ideia (...) de que tudo o que lhes é ensinado pode ser reconsiderado, que os pensamentos (...) devem ser passados ao crivo da sua própria experiência, que o conhecimento se conquista e a ciência se faz” (FREINET, 1974, p.67).

Moreira (2007, p 63.), afiança a significância de um “novo olhar geográfico sobre o mundo” em que: “A centralidade estabelece a identidade como o olhar da referência. A alteridade estabelece a diferença.” Um atributo laborado na vinculação com o meio e com todos os seres vivos. Deste modo, pode-se entender a estruturação das contradições refletidas no espaço que habitamos com outros, e, Moreira, à frente, desenvolve esse questionamento:

O espaço é, então, a resposta da geografia à pergunta da unidade da diversidade. De modo que, a coabitação, que une a diversidade diante de nossos olhos, é a origem e a qualificação do espaço. A coabitação faz o espaço e o espaço faz a coabitação, em resumo. (MOREIRA, 2007, p.63)

Portanto, a constituição do indivíduo acontece no desenrolar da vida e se concretiza por entre a sua circunscrição – “uma reflexão do homem face à realidade”, quando introjeta “a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível”. Inerente a “todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada, conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade)” (FREIRE, 1979, p.16).

A escola é um dos muitos cenários (sociais, identitários e culturais...), onde os indivíduos/sujeitos forjam suas singularidades. Nessa expectativa, a sensatez de Paulo Freire ilumina a compreensão em como elabora-se a apreensão acerca do mundo, tal qual exposto a seguir:

Isto porque a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político (FREIRE, 1989, p. 7).

Juntamente com a sensibilidade de Célestin Freinet (2004, p.22), deduzimos que devemos nos colocar no lugar da criança/jovem, nosso discente. E não ficarmos presos na “sineta que toca as horas mortas da escola, os mapas mudos e os quadros fantásticos”. “E é a vida, através das exigências do meio, que se agita sempre, intrépida e inextinguível, essa vida que basta encontrar e ajudar para que desabroche (...)” (FREINET, 2004, p. 27)

RELAÇÕES ENTRE O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO, APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O DESEJO DE APRENDER

A procura por uma *práxis* que alimente a autonomia e a conscientização do discente é o eixo dessa noção educativa, que, na Geografia, a nominamos de raciocínio geográfico. Atentando a educação “como um direito social e democrático”, em que a “qualidade tem de ser tratada junto com a quantidade”, (...) e a “democratização do acesso e da permanência deve ser absorvida como um sinal de qualidade social” (CORTELLA, 2001, p. 16).

Todavia, para decorrer o que se propõe, “como o interior de uma relação afetiva, a aula impõe dedicação, confiança mútua, maleabilidade e prazer compartilhado”. Também, é “espaço para confrontos, conflitos, rejeições. Antipatias, paixões, adesões, medos e sabores. Por isso essa sala exala humanidade e precariedade” (CORTELLA, 2001, p.110).

De modo igual, a inteligência do discente, quando acontece, advém de uma mescla de fatores, o mais determinante em nossas convicções é que ele de fato deseje aprender. Nas palavras de Freire, o aprendizado “É um tempo de possibilidade e não de determinação” (FREIRE, 1996).

Dentre as diversas formas de atuação na sala de aula que podem cooperar com uma aprendizagem significativa (Ausubel, 2000), nos aludimos ao dialogismo (Vygotsky, 1998), e ainda nas afirmações de Freire (1996), a exemplo do trecho que se segue: “a dialogicidade verdadeira, em que sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerente exigida por seres que, inacabados assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (FREIRE, 1996, p. 25).

Viotto (2008), por sua vez, destaca que “As atividades sociais e históricas geram linguagens que se renovam e se alteram, ganhando, no espaço social, existência e significação em que veiculam valores, ideologias e as diferentes visões de mundo (...)” (VIOTTO, 2008, p.2). O sujeito inserido na cultura e língua, assimila “as diferenças do uso linguístico, no tom de voz, na atitude corporal, nos gestos e outros elementos não verbais” (VIOTTO, 2008, p.2). Quer dizer, na sua completude.

À vista disso, em termos da dinamicidade e características dos gêneros textuais/discursivos, Marcuschi reflete sobre a conveniência de absorvermos a noção de gênero textual como um expediente espontâneo, ativo e pensado adiante das categorizações e sínteses linguísticas. Analisando-o como uma atividade social, mais do que integrante da linguagem. A junção da ação social e a língua, estabelece “o gênero textual de modo dialético” (MARCUSCHI *apud* KARWOSKI, 2005).

Desse modo, sua essência é incompleta, sua significação está, efetivamente, no feito de ser processual. Essa liberdade pede ao professor a seleção dos gêneros de jornal a serem demonstrados em sala de aula, tendo o cuidado de avaliar alguns pontos: adequação aos objetivos propostos de ensino, capacidade de abstração do jornal, aporte do gênero textual para a avaliação da fundamentação teórica escolhida (MARCUSCHI *apud* KARWOSKI, 2005).

Ao planejarmos essa proposta didática, foi idealizado um caminho que iria transcorrer durante todo o ano letivo. De modo que seria o início de um despertar da percepção do mundo e de si mesmo pelo discente; tendo como ponte norteadora os fundamentos metodológicos da Geografia, definidos ao longo da história do conhecimento geográfico por grandes mestres. A saber, (NOGUEIRA, 2009, p.30):

Extensão - formulado por Friedrich Ratzel (1844-1904). segundo o qual é preciso delimitar o fato a ser estudado, localizando-o na superfície terrestre.

Analogia ou Geografia Geral, exposto por Karl Ritter (1779-1859) e Paul Vidal de La Blache (1845-1918), mostrando que é necessário comparar o fato ou área estudada com outros fatos ou áreas da superfície terrestre, buscando as semelhanças e diferenças existentes;

Conexidade ou interação, apresentado em especial por Jean Brunhes (1869-1930) quando os fatos não estão isolados, mas, ao contrário, inseridos em um sistema de relações, tanto locais como interlocais, e, por isso, é preciso identificar esses elos;

Causalidade, formulado por Alexander von Humboldt (1769-1859) sobre a necessidade de explicar, dizer o porquê dos fatos;

Atividade, apresentado pelo mesmo Brunhes, evidenciando que os fatos tem um caráter dinâmico, mutável, o que implica conhecer o passado para entender o presente e prever a sua evolução.

Somados a esses princípios basilares para a elaboração do conhecimento geográfico, foram alinhados a análise das dimensões escalares dentro da disciplina – local, regional, nacional, global; sendo importante ressaltar que todos esses princípios e escalas foram apresentados e aprofundados, previamente, com os discentes.

Bakhtin (2010), em seus estudos sobre o “plurilinguismo”, acentua o alcance da pluralidade dos gêneros verbais, aprimorados com o encontro com o outro, onde “a palavra alheia introduzida no contexto do discurso estabelece com o discurso que a enquadra não um contexto mecânico, mas uma amálgama química (no plano do sentido e da expressão); o grau de influência mútua do diálogo pode ser imenso (BAKHTIN, 2010, p.141).

Sobre a enorme “heterogeneidade dos gêneros de discurso (orais e escritos)”, salienta Bakhtin (2011), devemos incluir as “réplicas do diálogo do cotidiano”, e que seu mérito “cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (BAKHTIN, 2011, p.262).

Há, por isso, uma estreita correlação entre as percepções de diferentes discursos e a assimilação de suas ‘heterogeneidades’, bem como a capacidade de articulá-las - pragmaticamente falando - com a realidade próxima do discente. Dutra *apud* Cunha (2009, p. 10), ao congregar informações sobre John Dewey avalia a transcendência de seus estudos no tocante à contextualização de determinada situação-problema ou fato. Nessa feição, “uma teoria científica possui alto – ou baixo – poder explicativo em relação a determinado fato dependendo do contexto em que situamos o problema, e não por si mesma’.

Aprendemos com Dewey, nas palavras de Dutra *apud* Cunha (2009, p. 10-11), que:

(...) a fronteira entre valores cognitivos e práticos e entre virtudes epistêmicas e pragmáticas não é rígida, mas pode ser delimitada contextualmente. De fato, ela já é decorrência da atividade de valoração nas investigações científicas. (...) o melhor seria tomar uma das ideias gerais do pragmatismo de Dewey, aquela segundo a qual o valor de uma ideia se vê em suas conseqüências. Primeiro, tais conseqüências não são simplesmente práticas, nem simplesmente cognitivas. (...) Dewey sempre achou que sua posição preservava a liberdade e a democracia, como formas de convivência em que estes *historicamente* alcançados ideais da convivência humana são contemplados. A única diferença está em reconhecer que o indivíduo humano e a vida são valores apenas contextualmente em *si*, porque assim os construímos socialmente. (DUTRA *apud* CUNHA, 2009, p. 10-11).

Logo, Dewey pontua a “dimensão existencial” no processo investigativo - que é uma forma de ‘ação inteligente” (1958). Para aproximar todos esses elementos e cooperar com uma possível análise crítica e mais complexa da realidade pelo discente deve-se por “de lado completamente a questão da regulação dessas fruições”, focando-se na atividade investigativa adiante do normativo para o formativo, pensando-se nas conseqüências decorrentes da situação-problematizadora e em soluções viáveis para resolvê-las.

Inicialmente, o discente demarca o problema, depois – de modo geral – o decompõe para um melhor entendimento. O filósofo Rubem Alves expõe esse quadro, posteriormente:

Enunciar com clareza o problema é indicar, antes de mais nada, de que partes ele se compõe. É a este procedimento que se dá o nome de *análise*. O mecânico que *desmonta* o motor está envolvido em análise: separando *cada* e *todas* as partes, uma a uma. O jogador de xadrez que examina sua situação estratégica está envolvido em análise: ele deve tomar ciência de *cada* e *todas* as implicações da sua situação. Se possível, represente o problema de forma gráfica. O desenho revela relações que permanecem escondidas na escrita e na fala. (ALVES, 1981, p. 26)

Mas, apenas delinear as fronteiras de um problema não é o suficiente, entretanto, segundo Alves (1981), “Dizer com clareza é a marca do entendimento, da compreensão. Enunciar com clareza o problema é indicar, antes de

mais nada, de que partes ele se compõe. É a este procedimento que se dá o nome de *análise*” (ALVES, 1981, p. 26).

Ao aprofundar essa ideiação, Alves (1981, p. 26) cita Polya, quando ele explana que: “O estudante deve entender o problema. Mas não basta que ele o entenda. É necessário que ele deseje a sua solução” (G. Polya, *How to Solve it*, p. 6).

A assimilação dessa materialidade subjetivada torna-se uma vivência pela experiência com o ‘outro’. Acontece, o que Barthes define de “fruição” (como Dewey) – “A fruição como sabedoria (quando consegue compreender-se a si mesma *fora de seus próprios preconceitos*)” (BARTHES, 1987, p. 43).

O ideal na educação seria que o aprendizado se desse por todos os sentidos. Como exemplo, Alves (2011) enuncia a habilidade de ‘ver’ o mundo pela poesia: “A magia do poema não está nas palavras do poeta. Está nos interstícios silenciosos que há entre as suas palavras. É nesse silêncio que se ouve a melodia” (ALVES, 2011, p. 21).

Fazendo uma analogia, em termos do raciocínio geográfico, os interstícios são preenchidos por novas arguições, individualmente e posteriormente, coletivamente, por meio do dialogismo; o discente observa e pondera, coexiste nesse espaço social e cultural da sala de aula com os demais, ultrapassa o escopo da experiência e toma consciência. Os fundamentos metodológicos da disciplina – nesse caso – são instrumentais necessários para que essa interação ocorra.

Essa consciência – num primeiro momento pragmática, também é sensível, de acordo com Dewey (1958), em relação à necessidade da experiência que ao reconstruir o passado de determinado evento não está satisfeita com as inferências apresentadas até ali, mesmo que diante de um número grande de evidências cumulativas. Essa transposição manifesta-se numa avaliação ponderada que pode ser alcançada didaticamente, através de tentativas relativas e oportunas, “*But some procedure has to be tried; for life is itself a sequence of trials*” (DEWEY, 1958, p. 435).

O professor adquire aqui uma importância vital no desenvolvimento educativo de seus discentes, ele irá “definir o que pode e deve ser ensinado, é ele quem conhece a realidade em que vivem os seus alunos, da comunidade em que está a escola, resta-lhe posicionar-se frente a esta situação e conseguir construir as possibilidades de efetivamente exercitar a prática que lhe é possível” (CALLAI, 1998, p. 69).

Helena Callai (1998) ainda contribui com as discussões concernentes ao significado que a disciplina Geografia - enquanto ciência - possui no atual ensino, em seguida:

Definir um currículo supõe conhecer a realidade da ciência, a sua trajetória de constituição e conhecer o que é fundamental e o que é acessório, quais são os conceitos básicos e fundamentais que permitem que se avance na investigação. Mas, supõem também a clareza do que é significativo ensinar, além de ter um embasamento de como o aluno aprende, e de ter critérios e base teórica para selecionar e eleger o que ensinar. (CALLAI, 1998, p. 69)

Embasados em tudo o que foi enunciado anteriormente, temos a certeza do valor da educação geográfica – com sentido – e a sua contribuição no desenvolvimento cognitivo dos discentes, na elaboração de um raciocínio geográfico que seja um suporte para a leitura de mundo e conseqüentemente, de vida.

Por isso, o cuidado no planejamento e aplicação das atividades aqui explanadas. Antes da prática em si, foi aplicada uma avaliação diagnóstica para a averiguação de saberes precedentes (Ausubel, 2000). Da mesma forma, a contar das discussões e pesquisas desempenhadas pelos professores e discentes, foi criado um material complementar de referência. Vygotsky (1998), reflete que o “instrumento” afeito à educação, “Sua tarefa é a de pôr às claras as relações reais, não as figurativas, que existem entre o comportamental e seus meios auxiliares. Deveríamos entender que pensamento ou memória são análogos à atividade externa?” (VYGOTSKY, 1998, p. 39).

Sendo assim, o jornal foi o veículo, o gênero textual definido, as “notícias”, escrutinadas geograficamente (princípios metodológicos da Geografia; escalas), agregadas a estudos e compartilhamentos dialéticos entre professores e discentes, que perfizeram, ao final, uma aprendizagem significativa.

METODOLOGIA

Sustentados pelas referências teóricas preferidas e conhecimentos sobre os discentes, em linhas gerais, com o sentido de incompletude, a prática teve os encaminhamentos à frente:

- Conversa com os discentes sobre a ação didática sugerida, possíveis recursos a serem adotados;

- Planejamento da prática pelos professores (propósitos, metodologia, instrumentos pedagógicos utilizados, nº de aulas, temas a serem abordados no trabalho, formas de avaliação (...));
- Avaliação diagnóstica sobre a evolução do pensamento geográfico e os fundamentos metodológicos da Geografia em cada turma;
- definição das duplas, marcação das datas e regras dos trabalhos (gêneros textuais ‘notícias’ e escalas, procedimentos de análise e pesquisas,, critérios para o debate final, avaliação);
- introdução e discussão coletiva do conteúdo: a evolução do pensamento geográfico e os fundamentos metodológicos da Geografia em cada turma (dez ao todo), uma semana antes da atividade com o gênero textual ‘notícias’;
- trabalho com as notícias na data marcada, em duplas, com o acompanhamento constante dos professores, quando os discentes colocaram em prática o que havia sido estudado e argumentado na semana anterior;
- utilização de material complementar sobre os tópicos, projeção na sala de aula desse material durante o processo educativo e de exemplos das notícias definidas pelas duplas - enviadas com antecedência por *email* para os professores;
- mesa-redonda com o direcionamento dos professores ao final, tomada de conclusões.
- Avaliação coletiva sobre as atividades.

A seguir, foram relatados os principais pontos discutidos pelos alunos durante a prática pedagógica realizada e seus principais apontamentos, reflexões e sistematizações.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Após a aplicação da proposta didática, foi possível perceber que os discentes sentiram muitos impasses durante a sua realização. Isso porque a quase totalidade dos discentes não possuía embasamento sobre os princípios geográficos, e muitos fizeram confusão entre as categorias da Geografia. Alguns alunos ficaram sem saber o quê fazer no início das dinâmicas, e esperavam que as soluções fossem dadas pelos professores.

Depois, inferiram que não havia pressão por resultados da parte destes, e, com o paulatino domínio dos princípios e seus usos, floresceram e

discerniram o propósito das praxes, intuindo que o desenvolvimento do raciocínio geográfico é lapidado por toda a vida.

Os discentes também constataram que quanto maior a escala da notícia, maiores as chances de serem interpretadas por um número mais significativo de princípios, amplificando a complexidade da situação descrita na notícia, bem como a possibilidade de estas darem margem para muitas conjecturas. Na ausência de mais informações, os alunos tiveram que preencher os hiatos com hipóteses, estabelecendo-se trocas entre os pares.

E, por fim, admitiram que não estavam acostumados a realizar reflexões sobre problemas do cotidiano ou exteriores a ele. Todavia, isso não foi impedimento para que eles fossem capazes de fazer deduções pertinentes. Ao final da prática, foi possível notar que os alunos ficaram satisfeitos, especialmente por denotarem a evolução de seus raciocínios durante o processo didático, que aconteceu com o direcionamento dos professores.

Eles consideraram a atividade difícil em um primeiro momento, mas depois, a perceberam como instigante e diferenciada. E, por fim, entenderam o perigo de absorverem as informações sem discernir e sem confirmar suas fontes e veracidades, bem como foram capazes de perceber como estas notícias impactam a vida das pessoas.

Os professores ao proporem as atividades aos discentes, convidando-os a participarem, apresentaram a ideia como sendo a construção de conhecimentos mediante descobertas, como enigmas a serem desvendados. Os alunos recordaram essas falas iniciais e concordaram com elas ao final. Os discentes demonstraram maturidade durante a experiência educativa e depreenderam o valor da Geografia, como sendo uma disciplina que contribui para a apreciação crítica da complexidade do mundo.

CONCLUSÕES

O aproveitamento das notícias de jornal como artifício didático nas aulas de Geografia, nas turmas do 1º ano Integrado do Ensino Médio do CEFET-MG, foi muito positivo e surpreendente. Os discentes conseguiram exceder as informações das notícias empregadas, com a instrução sendo instituída pelos saberes antecedentes. pesquisas, controvérsias e atividades feitas no percurso da prática.

Os discentes efetuaram as concatenações entre os princípios metodológicos da disciplina e as escalas trabalhadas nas notícias, expandiram suas reflexões sobre o cotidiano próximo e demais realidades em outras

medidas e espaços. Aprofundaram suas consciências num exercício de cidadania, coligando-as com os indivíduos/sujeitos em suas incorporações ao planeta Terra e as escolhas que cada um e/ou grupo tomam, bem como, suas consequências no espaço/tempo.

Como veículo de informação, o jornal possui um caráter transdisciplinar e oportuniza leituras em distintos contextos. A interpretação das circunstâncias escolhidas pelos discentes, expressas no gênero textual 'notícias', agregadas aos objetivos do que foi planejado e o direcionamento dos professores, com fluidez e naturalidade, culminou com o avanço cognitivo dos mesmos em meio a raciocínios acrescidos pelo diálogo. Em outras palavras, ratifica-se o quê foi dito por Freinet (2004): "A vida sempre sobe!".

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e Mais...** Campinas, São Paulo: Verus, 2011.

_____. **Filosofia da Ciência – Introdução ao Jogo e suas regras.** Editora Brasiliense: São Paulo, 1981.

AUSUBEL, D. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva.** 1ª ed., Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de estética: a teoria do romance.** São Paulo: Ed. Hucitec, 2010.

_____. **Estética da criação verbal.** São Paulo : Martins Fontes, 2011.

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto.** Editora Perspectiva: São Paulo, 1987.

BELLONI, M.L. **Educação para a mídia: missão urgente da escola.** *Comunicação & Sociedade*, São Bernardo do Campo, v. 10, n. 17, p. 36-46, ago. 1991

BRUNER, Jerome Seymour. **A Cultura da Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CALDAS, Graça. **Mídia, Escola e leitura crítica do mundo.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 117-130, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9nJy5_hbb3RZSrHrxrGCdbhB/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 8/7/2021.

CALLAI, Helena Copetti. **O Ensino da Geografia e a Nova Realidade.** *Boletim Gaúcho de Geografia*, 24: 67-72, maio, 1998.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, Marcus V. da; CIANFLONE, Ana R. Lucato; ANDRADE, Erika Natacha F. de. **Dewey – A Valoração nas Ciências Humanas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009. – (Coleção Clássicos da Educação)

DEWEY, John. **Expeience and Nature.** Dover Publications: New York, 1958.

FREINET, Célestin. **O Jornal Escolar.** Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

_____. **Pedagogia do Bom Senso.** São Paulo : Martins Fontes, 2004. – (Psicologia e pedagogia).

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Volume 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação).

_____. **A importância do Ato de Ler. em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989

KARWOSKI, A, M. ; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs) . **Gêneros Textuais – Reflexões e Ensino.** União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

MOREIRA, Ruy. **Da região à rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. etc, espaço, tempo e crítica** - Revista Eletrônica de Ciências Humanas e Sociais e outras coisas. 1º de Junho de 2007, nº 1(3), vol. 1 Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/cartografia_ensinoGeografia2016/racioc%EDni_o%20geogr%E1fico%20-%20ruy%20moreira.pdf>. Acesso em: 1/06/2021.

NOGUEIRA, V.; CARNEIRO, Sônia M, Marchiorato. **Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã: contribuições dos princípios geográficos.** *Boletim de Geografia*, Maringá, v. 26/27, n. 1, p. 25-37, 2008/2009. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/8434>> Acesso em: 18/06/2021.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola, uma perspectiva social**. São Paulo: Editora Ática, 1991. Cortez1989.

VYGOTSKY, Lev. S. (1998). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. org. por Michel Cole et al. tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

VILLAÇA, Nízia. **Estéticas periféricas na cidade**. Revista Periferia, v. 2, n. 1, jan./jun., p. 1-13, 2010. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3454/2370>>. Acesso em: 10/06/2021.

VIOTTO, Maria Eugênia da Silva. **As Concepções de Gênero Textual/Discursivo do Professor de Língua Portuguesa**. Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR – PDE, 2008. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2254>> Acesso em 10/06/2021

ZANCHETTA JUNIOR, J. **Desafios para a abordagem da imprensa na escola**. *Educação Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1497-1510, set./dez. 2005.