

O AMBIENTE URBANO, TEIA OU REDE DE SIGNIFICAÇÕES

EUNICE ISAIAS DA SILVA*

LANA DE SOUZA CAVALCANTI**

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo primordial relatar alguns resultados preliminares da pesquisa de doutorado intitulada “Charges e tiras de quadrinhos como mediação para o estudo de cidade na Geografia escolar”, demonstrando a possibilidade que esses materiais oferecem como recursos didáticos para se discutir o ambiente urbano. Com a compreensão de que professores e alunos são sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem, se indica essa produção cultural, popularizada pelos meios de comunicação, para constituir a rede ou teia de significações. Propõe-se uma linguagem alternativa, que pode ser agregada a outras fontes informativas, a fim de mediar a elaboração do hipertexto e tornar esse estudo mais significativo aos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e ambiente urbano, rede de significações, hipertexto.

The urban environment, the net or web of meanings

ABSTRACT

The main purpose of this paper is to present the preliminary results of the doctorate research entitled: “Cartoons and comic strips as a way to the study of the city in the teaching of Geography”, demonstrating the possibilities these materials offer as resources to discuss the urban environment. Regarding that teachers and students are active subjects of the teaching and learning process, this cultural production, popularized by the mass media, is indicated to constitute the net or web of meanings of this study. An alternative language that can be aggregated to other informative resources is proposed to mediate the elaboration of the hypertext, aiming to make this study more meaningful to the students.

KEY WORDS: Teaching and the urban environment, web of meaning, hypertext.

INTRODUÇÃO

A produção desse texto se realiza na expectativa de divulgar alguns resultados, ainda que parciais, de uma pesquisa mais ampla de doutorado em Geografia do Iesa/UFG (Instituto de Estudos Socioambientais da

* Doutoranda em Geografia - Iesa/UFG. Professora de Geografia do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG). E-mail: euniceisaias@gmail.com.

** Professora de Geografia do Iesa/UFG. E-mail: ls.cavalcanti@uol.com.br.

Universidade Federal de Goiás) sobre o emprego de charges e tiras de quadrinhos no ensino de Geografia, mais especificamente sobre a cidade. A seleção está sendo realizada no jornal *O Popular*, publicado diariamente em Goiânia-GO, e no livro *Toda Mafalda*, do argentino Quino. Esse material pesquisado pode contribuir para o trabalho escolar em uma infinidade de temas, apresentando potencialidade para instrumentalizar o estudo do espaço urbano cidade e mediar as reflexões a respeito do ambiente urbano. Com base na concepção de hipertexto, os recursos didáticos relacionam-se entre si e com outros, indicados como sugestão.

Inicialmente, discutir-se-á sobre a metodologia de ensino, em seguida, a rede de significação, situando esse novo paradigma de ensino e, após isso, propor-se-á a elaboração de um hipertexto para a questão do ambiente urbano, mediado por uma manchete de jornal, uma canção popular, uma charge e uma tira de quadrinhos.

Não há dúvida que esse é o início de uma longa caminhada; as críticas construtivas e contribuições certamente colaborarão com o desenvolvimento do trabalho proposto.

PROPOSTA DE METODOLOGIA DE ENSINO

A escolha de uma determinada metodologia de ensino se fundamenta numa concepção de sociedade e em métodos de ação e reflexão para que se alcancem os objetivos de uma proposta de projeto de educação. Acredita-se na existência de uma unidade entre ensino e aprendizagem em que o professor deve ser o mediador do processo (Callai, 2001a; Cavalcanti, 1998, 2002, 2005; Libâneo, 1994; Moran, 2006), em uma relação dialógica e dialética na qual professor e alunos são sujeitos ativos da atividade educativa. Neste aspecto, Libâneo (1994, p. 90) conclui que

podemos sintetizar dizendo que a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para o aluno que aprende. Ao contrário, é uma relação recíproca na qual se destaca o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos.

Ao enfatizar o papel do professor como orientador/mediador intelectual da aprendizagem, Moran (2006, p. 30) diz que ele “informa, ajuda a escolher as informações mais importantes, trabalha para que elas se tornem

significativas para os alunos [...]”. Proporciona o debate e a análise para permitir a compreensão, a avaliação e o questionamento das informações.

Para Cavalcanti (1998, p. 139), a relação ensino-aprendizagem deve ser um processo “[...] de interação entre sujeito (aluno em atividade) e objetos de conhecimento (saber elaborado) sob a direção do professor, que conduz a atividade do sujeito ante o objeto, para que este possa construir seu conhecimento”. Tanto o professor como os alunos são sujeitos sociais do processo de elaboração do conhecimento, que é uma relação dialética. Oliveira (2002, p. 217) argumenta que “ensina-se aprendendo e aprende-se ensinando”. Concebe-se como uma atividade em permanente devir, quando novos saberes são acrescentados, verticalizando o já conhecido.

Ao mediar a produção de conhecimento, o professor deve levar em consideração que os alunos possuem outros conhecimentos, que não são os da escola formal (Barbosa, 1997; Cavalcanti, 1998, 2002, 2005; Penteadó, 1994; Vygotsky, 1989), mas os espontâneos ou cotidianos que necessitam ser aprimorados, desmistificados ou mesmo negados mediante a aquisição do conhecimento científico. Nessa perspectiva, a relação ensino-aprendizagem é um processo dinâmico, consciente e intencional, envolvendo, dentre outros aspectos, a compreensão, curiosidade, criatividade, informação, reflexão, desafios, emoção, conflitos.

A cultura, as relações sociais dos alunos e a realidade sociohistórica, na qual a escola se insere, permeiam as atividades educativas e influenciam a forma do diálogo professor-aluno e dos alunos entre si. Portanto, a dimensão do ensino-aprendizagem se dá na relação entre “o eu e o outro” e é historicamente formalizada pela sociedade. Vygotsky (1989) enfatiza a importância desta relação na atividade educativa, possibilitando uma melhor compreensão e aquisição de novos conhecimentos no relacionamento com o professor, na convivência com outros colegas mais capazes em determinados aspectos. O ambiente escolar é o *locus* privilegiado para a aquisição e internalização do conhecimento científico, mesmo considerando não ser o único lugar para a sua realização. Conforme Paulo Freire (1982), a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra e nem sempre a leitura da palavra na escola é a da “palavra-mundo” (grifos do autor). A aprendizagem se inicia antes do acesso à escola, a qual pode apresentar conteúdos descontextualizados.

A tentativa de compreender o mundo atual e a busca da essência da existência humana devem ocorrer mediante a análise da situação concreta do contexto social e da história do espaço construído pelos seres humanos.

Na escola acontece o encontro diversificado de culturas. Callai (2001a, p. 136) explica que “o aluno é um ser histórico que traz consigo e em si uma história, e um conhecimento adquirido na sua própria vivência”. Ele é um sujeito social ativo, fato que deve ser considerado nas proposições do ensino escolar.

A Geografia, como conteúdo escolar, pode fornecer bases para a elaboração do conhecimento e produção de conceitos geográficos, indo além do senso comum, permitindo a articulação entre o dinamismo da realidade local e global. Cavalcanti (2002, p. 32) destaca que “no ensino de Geografia, os objetos de conhecimento são os saberes escolares referentes ao espaço geográfico”. Não apenas os conteúdos sistematizados, como também valores, posturas, comportamentos e ações envolvidos pelo estudo.

Assim, a educação geográfica escolar terá maiores possibilidades de ser bem sucedida por meio de conteúdos mais significativos para os alunos. A elaboração dos conceitos mediante signos e representações contribuirá com práticas mais conscientes no espaço social cotidiano, com o intuito de educar para estar, viver e conviver no mundo.

O professor, ao assumir a função de educador, tendo como base uma orientação intencional, pode influenciar posturas de parte da população com idéias, valores, crenças, comportamentos, ações. Callai (2001b, p. 146) propõe que ele deve facilitar “[...] o acesso de informações ao aluno e os materiais necessários à realização da aprendizagem [...]”. Cavalcanti (2002, p. 162) observa que se deve “promover a auto-reflexão e sócio-reflexão dos alunos”. Assim, o professor deve incentivar o debate e a análise crítica da realidade social, problematizando, contextualizando, relacionando o conteúdo com as necessidades da vida em sociedade.

O saber do professor não pode ser menosprezado, nem sua autonomia e autoridade. Contudo, na visão de Callai (2001b, p. 61), é necessário procurar “um caminho alternativo em que o estudante constrói o seu próprio conhecimento, um caminho em que ele possa elaborar e reelaborar as suas idéias, confrontando o que já sabe com informações novas e com o conhecimento cientificamente produzido”. O professor, assessorando seus alunos, contribuirá para a aquisição de novos conhecimentos coerentes, não-fragmentados, com vistas a apreender a totalidade da realidade social. Com uma visão de globalidade, é possível pensar em uma educação para a cidadania, associada à transformação das pessoas, das relações sociais e, conseqüentemente, do modo de vida no espaço geográfico. A formação

de verdadeiros cidadãos conscientes e comprometidos com a sociedade se fará na busca de uma outra perspectiva educacional. Essa situação provoca inquietação e remete à reflexão sobre uma outra metáfora para o ensino escolar, a rede de significação, que será discutida em seguida.

A REDE OU TEIA DE SIGNIFICAÇÕES, A ESCOLA E O ENSINO DE GEOGRAFIA

O ser humano se diferencia dos outros animais por constituir cultura, transformando a natureza e se transformando através do trabalho consciente – *práxis*, com o uso de instrumentos por ele construídos e pela comunicação, por meio da linguagem. Assim, ele é sujeito do conhecimento, que é um processo social e tem significação histórico-sociocultural. A transmissão, reprodução e recriação do conhecimento têm na linguagem um instrumento mediador, pois esta é um processo dinâmico, vivo, em contínua construção, que se modifica e provoca mudanças nas relações sociais, ambientais e históricas dos seres humanos.

Nesse sentido, a cultura é socialmente elaborada e se estabelece de acordo com o contexto histórico. Processa-se dialeticamente envolvendo permanência e transformação. A memória individual e social é responsável pela sua perpetuação. Ela é transmitida pela comunicação entre os humanos, a qual constantemente sofre mudanças, altera a sua velocidade, a dimensão do seu alcance e os meios de transmissão, modificando a realidade social e, portanto, transformando o próprio ser humano. Os lugares de produção e transmissão das informações são muitos e dentre eles a escola possui um papel especial.

É fundamental ressaltar que a escola não é o único momento e lugar da aprendizagem, mas deve ser percebida como um lugar privilegiado e, para tanto, deve ter as condições consideradas ideais para realizar a produção e reprodução do conhecimento, com a pretensão de ser assimilada conscientemente pelos estudantes. Assimilação, no sentido da internalização desta nova informação, numa relação dialética na qual se ensina e se aprende simultaneamente. Vygotsky (1989) explica o processo de internalização de um conhecimento como resultado de uma atividade externa, a qual, ao ser apropriada, se transforma em uma atividade interna da pessoa, passando do interpessoal (diálogo entre pessoas) para o intrapessoal (internalizado pela pessoa) e que será incorporado ao arcabouço de seu conhecimento. Exemplo: uma criança que sempre conviveu em um ambiente que utiliza o termo

“clima” como sinônimo de “tempo atmosférico” compreende essa forma como a correta, e provavelmente a utilizará desta maneira na escola, caso seja solicitada. Porém, se essa criança for alertada sobre o equívoco, poderá compreender que existe uma relação entre tempo e clima, mas que o tempo atmosférico é mais dinâmico e pode passar por mudanças momentâneas, enquanto o clima é mais permanente, demanda alguns anos para sofrer modificações mais consideráveis. Se o estudante conseguir apreender que o tempo atmosférico é um dos fatores constitutivos do clima, não possuindo o mesmo significado semântico, passando a utilizar adequadamente esses conceitos em seu cotidiano, é um sinal que internalizou a aprendizagem escolar. O procedimento pode não ser tão rápido e demandar certo tempo para que se internalize esse novo conhecimento e se constitua como uma parte do conhecimento do educando.

O processo de aquisição de conhecimentos para mudanças no agir pode exigir outras estratégias de relação ensino-aprendizagem ou pode nunca acontecer em relação a alguns conceitos. Pode-se citar a forma de se lidar para evitar a proliferação do mosquito da dengue na cidade. Aparentemente todos sabem, mas muitos continuam agindo de maneira incoerente com o comportamento esperado. Nesse exemplo, o conhecimento não foi internalizado, ainda poderá sê-lo, mas somente se ele for realmente apreendido; poderá transformar comportamentos, ações, compreensão de mundo, cultura. Portanto, é a partir de um saber significativo que uma experiência torna-se interiorizada, ou melhor, intrapessoal, vislumbrando-se modificações nas atitudes das pessoas, com a produção e incorporação de novos conceitos no cotidiano.

Vygotsky (1989) considera que o conhecimento da criança inicia-se anteriormente à sua presença na escola, desde o primeiro dia de seu nascimento, porém ressalta que a escola, com a contribuição de professores e colegas que apresentam maiores facilidades em determinadas tarefas, possibilita um maior desenvolvimento da aprendizagem. O resultado desse relacionamento social é denominado por ele de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Vygotsky (1989, p. 97) denomina de ZDP

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Nesse aspecto, Rossetti-Ferreira (2004, p. 24) relata que “[...] desde o início da vida, as relações são co-construídas (sic) a partir das ‘inter-ações’, isto é, de ações partilhadas e interdependentes”. A situação de diálogo, entre pessoas com conhecimentos diferenciados, nem sempre é tranqüila, podendo ser um momento tenso e conflituoso, que provocará rupturas nos fundamentos do saber já sedimentados, proporcionando um salto qualitativo na aprendizagem. As múltiplas interpretações podem gerar confrontos, crises e novas perspectivas de produção de conhecimento. O processo deve ser uma atividade contínua, permanente – há sempre algo a aprender e não se consegue abarcar e dominar todo o conhecimento socialmente produzido. Numa atividade dialógica a aprendizagem é recíproca, com dinamismo histórico-sociocultural – a pessoa se constituindo por si e pelo outro.

Conforme Barbosa (1997), o mundo hoje possui uma carga de informações significativas ou não (museus, livrarias, bibliotecas, TV, internet), as quais influenciam, de várias formas, a relação ensino-aprendizagem no contexto escolar e fazem emergir novos significados e ações mediadas, devido ao dinamismo da significação das palavras. Assim, os objetos são historicamente construídos, sofrem mudanças e, ao mesmo tempo, o ser humano também se modifica com a nova realidade em construção. A escola, mesmo parecendo ser a mesma, também sofre alterações, pois é parte da sociedade e acompanha o movimento de transformação, apesar de nem sempre conseguir manter-se no ritmo acelerado das inovações. No movimento dialético, a escola é agente e resultado das mudanças do contexto histórico-social.

A convivência com as novas referências da cultura contemporânea, com avançadas tecnologias de comunicação exige um repensar do fazer pedagógico. A aprendizagem, hoje, não é apenas uma aquisição dos mais jovens, da experiência dos mais velhos, mas as pessoas mais velhas aprendem (ou tentam aprender) com os mais jovens, principalmente em relação ao emprego de novas tecnologias. Com essa referência, Mendonça (2007, p. 2) afirma que a “a experiência de todos é compartilhada”. Todas as pessoas estão disponíveis e aptas a uma aprendizagem contínua em toda sua trajetória de vida.

A constante presença da televisão introduz imagens à criança antes que ela já tenha acesso à escrita e leitura escolares. Mendonça (2007, p. 2) fala que “ao lado dos meios de comunicação há uma complexa teia de

relações sociais que, iniciando-se na família, passa pela escola, atividades culturais e de lazer, todos contribuindo para a aprendizagem permanente”. O computador e a internet, ainda que não tão acessíveis à maioria da população como a televisão, também criam uma nova forma de pesquisar e conhecer outros saberes. Deste modo, justifica-se uma outra proposta para concretização da relação ensino-aprendizagem: a rede de significações (Barbosa, 1997; Mendonça, 2007; Moran, 2006). Nesse paradigma, pressupõe-se a elaboração do conhecimento por sujeitos ativos, tendo o diálogo como meio de comunicação, sem a necessidade de pré-requisito para a aquisição de conhecimento. Os significados se articulam de maneira não-linear, sem hierarquia entre si, formando uma teia ou rede de significações, e se entrecruzam, constituindo os nós (conceitos ou significados).

Ao propor a idéia de “rede ou teia de significação”, Barbosa (1997, p. 115-116) a justifica pela necessidade de expressar “todo o dinamismo e fluidez do movimento de formação e rearticulação do conhecimento”. A realidade é complexa e não homogênea. A relação do ser humano com a natureza está sempre se modificando e oferecendo novos desafios de estudo. O mundo cheio de tecnologias favorece o isolamento das pessoas, que carecem de diálogo e exigem outras motivações para a apropriação dos significados na relação de ensino-aprendizagem.

Pode-se pensar numa rede de pescador com todos os seus “nós” e articulações, contudo parece que uma teia de aranha representa melhor essas conexões, divergências e convergências, ligando uns significados a outros, criando novos significados. Os elos da teia de aranha não são uniformes e ela é infinita, tecida diariamente, sem previsão de término, desde que não seja bruscamente interrompida, como deve ser o processo de ensino-aprendizagem – em permanente devir.

Para Barbosa (1997), a teia ou rede de significação seria representada pelos “nós”, que são os conceitos ou significados, ligados como pontes, formando os feixes de relações. Desse modo, Mendonça (2007, p. 4) expõe que

esta imensa rede de significação constitui o Hipertexto (sic). Os nós de uma rede que podem ser gráficos, palavras e textos, que conectados uns aos outros, ampliando as formas de se articularem as idéias, constitui-se em Hipertexto [...] Conceitualmente, a metáfora do Hipertexto se refere a textos conectados uns aos outros dando maior sentido a eles próprios. Destas conexões emerge o sentido.

De acordo com alguns autores (Parente, 1999; Santos, 2000; Xavier, 2003), o termo hipertexto foi criado no início da década de 1960 nos Estados Unidos da América por Theodore Nelson. É associado à textualidade eletrônica – internet, quando se clica nos *links* há a abertura de várias janelas eletrônicas, possibilitando relações entre várias leituras. Possui uma grande mobilidade e heterogeneidade, com papel ativo do leitor. O leitor visita e acessa as informações e constitui um novo texto. No entanto, Machado (2000) alerta que este é um sistema já utilizado pela Bíblia, com referências, remissões, notas de rodapé. E comenta que alguns dos problemas detectados são as interrupções e paradas nas leituras, que dão uma não-linearidade ao raciocínio. Daí ser necessário contextualizar as informações sem compartimentar a realidade, criando condições para refletir e realizar a leitura do mundo, amarrando os diversos conceitos uns aos outros para formatar o hipertexto, que é um novo texto com novas informações.

O hipertexto permite que se façam novas conexões, se infiram outros conceitos, contextualizando-os, questionando-os, debatendo-os, criticando-os. Moran (2006, p. 25) tem a “compreensão que conhecer é relacionar, integrar, contextualizar, fazer nosso o que vem de fora”. É uma proposta de relação flexível e dinâmica, com a pessoa se constituindo por si e na troca com o outro, em um processo social de diálogo que se tece continuamente. Isto é, uma malha de processos que se articulam dialeticamente em uma construção contínua, por meio do acesso a muitas linguagens, que se relacionam entre si e podem ter várias formas e origens, inclusive da internet.

A proposta de constituição de hipertexto que aqui está sendo elaborada não se condiciona necessariamente ao uso da internet, apesar de não excluir essa possibilidade, mas fundamenta-se nas condições de se utilizarem outras linguagens para mediar a produção de conceitos geográficos, a partir dos nexos buscados em várias fontes de informações.

A educação, uma prática histórica, social e cultural, na qual os alunos não apenas reproduzem conhecimentos, mas ainda devem desenvolver a imaginação, a criatividade, a criticidade, os valores sociais e outras dimensões do ser humano como, por exemplo, a emoção. No caso de ensino de Geografia, o professor, como mediador dessas atividades, precisa refletir sobre sua atuação para ajudá-los a pensar geograficamente, utilizar a linguagem geográfica, isto é, apropriar-se dos conceitos de Geografia e de seus significados na realidade social em que se vive. No entendimento de Moran (2006, p. 23),

um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial.

O professor, agente mediador, deve ter objetivos claros e bem definidos e direcionar o olhar, as reflexões, as análises das informações em consonância com a proposição de seu trabalho, para não correr o risco de obter resultados difusos, superficiais, com conclusões precipitadas e assuntos dispersos. A atividade deve possuir flexibilidade, porém a discussão necessita ter um fio condutor ao qual o orientador deve estar atento, porque o debate deve ser delineado com vistas aos limites de seus objetivos.

Ao elaborar uma atividade “hipertextualizada”, com a utilização de várias linguagens, deve-se refletir sobre a importância da cultura na sociedade, com a intenção de despertar o interesse e o compromisso político dos alunos em conhecer a história do espaço geográfico e de se reconhecer conforme sujeito social deste contexto. Com essa compreensão, no estudo da cidade, seus conceitos e categorias, há condições de promover a construção da teia ou rede de significados no processo ensino-aprendizagem, nas atividades de sala de aula.

A CONSTRUÇÃO DO HIPERTEXTO NA SALA DE AULA

Muitos recursos poderão ser utilizados ou acrescentados na constituição de hipertexto: filmes, poemas, texto do livro didático, texto literário, pesquisa na internet, programas de TV, reportagens, imagens, canções, tiras de quadrinhos, *cartum*, charge.

A atividade deve ser realizada na perspectiva dos conceitos se inter-relacionarem em fios articulados, os quais vão sendo trançados juntos para compor a trama do processo na constituição do novo texto. O trabalho pode ter momentos com atividades de discussões em pequenos grupos ou análise individual para, depois, os estudantes compartilharem suas reflexões, conclusões, dúvidas, a fim de ampliar o debate a toda turma. Pode-se começar o diálogo com qualquer um dos recursos sugeridos e ir “puxando os fios”, estimular a discussão com reflexões, debates, discussões, despertar para novas relações e pesquisas. Assim, em qualquer seqüência

de reflexão tecem-se novos conhecimentos e textos que devem estar comprometidos com o contexto sócio-político-cultural, crítica, consciência, ética, identidade, construção e luta pela cidadania plena e principalmente com a construção de novos conceitos por meio de uma aprendizagem significativa aos alunos.

Vários conceitos poderão ser derivados desses recursos e essa atividade poderá se concretizar com a colaboração de várias outras disciplinas, como Português, Filosofia, Sociologia, Arte, História, Psicologia. A interdisciplinaridade, ao permitir uma nova forma de relação ensino-aprendizagem, deverá instigar modificações nos aspectos avaliativos, podendo tornar a avaliação mais aberta, dinâmica, democrática, coerente. Outras conexões podem se tornar necessárias para melhor problematizar a temática em questão, com mais fundamento e profundidade. Nas atividades de sala deverão surgir outras interpretações dos textos, não percebidas pelo professor e por outros participantes do debate. Muitas informações poderão ser acrescentadas à discussão, motivando o debate, tornando-o mais profícuo e participativo.

O hipertexto caracteriza-se por ser uma realização bastante dinâmica, que resulta do envolvimento de alunos e professores com o objetivo de subsidiar a elaboração de conceitos (significados) para constituir a rede ou teia de significação, apropriando-se dos significados e buscando formular novos conceitos. É bom destacar que a atividade necessita da orientação do professor, o qual deve conduzir seu desenvolvimento, mediar a exposição das leituras e interpretações, ajudando a alinhar os argumentos, participando da elaboração do hipertexto. A cidade e suas relações constituem um hipertexto, que pode ser mais bem compreendido quando se procuram desvelar as mediações e ações dos seus sujeitos que dão forma às teias que tecem a cidade. O dinamismo da realidade da cidade permite o movimento permanente do diálogo, que é registrado nas diversas expressões da vida cotidiana.

O hipertexto permite que se façam novas conexões, acrescentem-se outros conceitos, contextualizando-os, questionando-os, debatendo-os, criticando-os. Moran (2006, p. 25) reafirma a “compreensão que conhecer é relacionar, integrar, contextualizar, fazer nosso o que vem de fora”. A partir desses pressupostos é que se proporá uma atividade abordando conceitos específicos do ensino de geografia relacionados ao estudo do ambiente urbano.

O AMBIENTE URBANO NA TEIA DE SIGNIFICAÇÃO

A concepção dessa atividade será na perspectiva de educação como uma prática sociocultural, em que os alunos não apenas reproduzirão conhecimentos, porém serão agentes construtores do saber. É relevante perceber o direito à informação e ao conhecimento como uma via de acesso à cidadania.

É interessante pensar em respeito pelo outro, em consciência ambiental, em preservação da vida, enfim, em responsabilidade política pelo viver em sociedade. Por isso é fundamental refletir sobre a importância de uma cidadania que inclua também o direito a um ambiente saudável. Ambiente entendido em seu sentido amplo, ao envolver ser humano e natureza, em uma relação dialética, porque o ser humano é natureza, porém uma natureza diferenciada. A natureza é capaz de limitar a atuação do ser humano, mas somente ele possui a capacidade de modificá-la intensamente e produzir cultura. Um ambiente urbano sadio compreende a preservação do patrimônio ambiental e histórico, condição digna de vida, não-violência, segurança, boa alimentação, acesso à cultura e lazer – tudo que signifique melhoria na qualidade de vida para o ser humano. Isso se torna um desafio, especificamente nas grandes cidades, onde se assiste a uma degradação ambiental constante e queda nas condições essenciais à sobrevivência.

A finalidade dessa atividade “hipertextualizada”, utilizando diversas linguagens, é tentar despertar o interesse e o compromisso político com a questão ambiental da cidade. Em um trabalho feito com poesia, Soares (2002, p. 338) relatou que “as linguagens não convencionais no ensino de Geografia (ou de outro ensino) devem permitir a possibilidade de o educando poder se apoderar do ser único que ele é, das suas aptidões, sonhos, angústias e indagações”. E aqui se expressa que não se pode esquecer dos sonhos coletivos, do outro, da construção de uma Geografia preocupada com a realidade do espaço geográfico e suas contradições sociais.

Recursos sugerido

- Uma canção

Sampa

(Caetano Veloso)

Alguma coisa acontece no meu coração
 Que só quando cruza a Ipiranga e Av. São João
 É que quando eu cheguei por aqui eu nada entendi
 Da dura poesia concreta de tuas esquinas
 Da deselegância discreta de tuas meninas
 Ainda não havia para mim Rita Lee
 A tua mais completa tradução
 Alguma coisa acontece no meu coração
 Que só quando cruza a Ipiranga e avenida São João

Quando eu te encarei frente a frente e não vi o meu rosto
 Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto
 É que Narciso acha feio o que não é espelho
 E à mente apavora o que ainda não é mesmo velho
 Nada do que não era antes quando não somos mutantes
 E foste um difícil começo
 Afasto o que não conheço
 E quem vem de outro sonho feliz de cidade
 Aprende depressa a chamar-te de realidade
 Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso

Do povo oprimido nas filas, nas vilas, favelas
 Da força da grana que ergue e destrói coisas belas
 Da feia fumaça que sobe, apagando as estrelas
 Eu vejo surgir teus poetas de campos, espaços
 Tuas oficinas de florestas, teus deuses da chuva
 Pan-Américas de Áfricas utópicas, túmulo do samba
 Mas possível novo quilombo de Zumbi
 E os Novos Baianos passeiam na tua garoa
 E novos baianos te podem curtir numa boa.

- Manchete de jornal

- **Temporal no início da noite de ontem, cobriu capital com nuvem de poeira e causou estragos e alagamentos. Ventania derrubou árvores.** (Adaptado de *O popular*, 19 out. 2007)

- Charge e tira de quadrinhos



Figura 1- Jorge Braga (*O Popular*, 23 fev. 2008). Figura 2- Katteca (*O Popular*, 20 out. 2007)

Proposta de operacionalização

Nesta exemplificação pode-se iniciar o diálogo com qualquer um dos recursos sugeridos e ir “puxando os fios”, estimular a discussão com reflexões, debates, discussões, despertar para novas relações e pesquisas. Por exemplo, se se iniciar pela charge de Jorge Braga (figura 1), pode-se, junto com os alunos, situar a origem da tira e questionar sobre a situação representada, localização, se eles conhecem a canção que está referida na charge – conversar sobre seu significado. Será que esse problema se restringe apenas ao lugar mencionado? Deixá-los comentar sobre as percepções da figura 2 e ir relacionando-a com os outros recursos didáticos, como a manchete, ligando-os à canção. Conversar sobre os problemas sociais, históricos e ambientais expressos na canção. Provocar a discussão para suas causas e soluções e outras questões pertinentes ao tema. E assim, ou em outra seqüência de reflexão, são tecidos novos conhecimentos e textos comprometidos com o contexto sócio-político, condições sociais e ambientais, construção e luta pela cidadania plena.

Certamente, na sala de aula e com a dinâmica do diálogo participativo, constituir-se-á o que Vygotsky (1989) chamou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), com o enriquecimento do debate do hipertexto,

de novas avaliações, de produção de outros conceitos significativos e novos rumos de análise. É possível que surjam várias outras interpretações da charge e da tira de quadrinhos que passaram despercebidas devido à sutileza da ironia utilizada por essas obras, que podem desenvolver o aprofundamento da crítica, despertar a criatividade, o sentimento de identidade e de direito à cidadania.

Esse trabalho poderá se realizar com a colaboração de várias outras disciplinas, como Português, Biologia ou Ciências, Arte, História. Outros recursos poderão ser utilizados ou acrescentados na constituição de hipertexto: filmes, poemas, texto do livro didático, texto literário, pesquisa na internet, programas de TV, reportagens. Ademais, outras conexões podem se tornar necessárias para melhor problematizar a temática em questão, com maior fundamento e profundidade. Portanto, o hipertexto caracteriza-se por ser uma realização bastante dinâmica, que resulta do envolvimento de alunos e professores com o objetivo de subsidiar a elaboração de conceitos (significados) para constituir a rede de significações.

REFLEXÕES FINAIS

A cultura é um produto social essencialmente humano, em constante movimento e que se modifica de acordo com o contexto histórico, permeada pelas modificações da existência e essência do ser humano. A escola, como componente cultural, insere-se dentro dessas mudanças e necessita acompanhar as transformações sociais, políticas e as inovações tecnológicas da vida. O ensino de Geografia pode e deve contribuir para que a aprendizagem escolar tenha conteúdos significativos, que colaborarão para que se tenha um mundo melhor – uma “vida em abundância”.

Pode-se alertar sobre os problemas socioespaciais, que perpassam por outros conhecimentos científicos, lidando com linguagens consideradas alternativas na ciência geográfica, com a finalidade não apenas de divulgar informações, mas de propiciar novas posturas e atitudes diante do ambiente em que se vive. Como foi salientado no início do texto, esse é apenas o princípio da discussão da proposta de pesquisa. Não se tem, ainda, muitas conclusões, mas várias indagações. Há, também, a percepção de que as constatações podem ser provisórias devido à fluidez da realidade atual.

Para finalizar, será feita uma tentativa de resgate da frase melodiosamente cantada pela intérprete Elis Regina ao modificar (não se sabe se de propósito) a letra da música do cantor e compositor Gilberto Gil – “Oriente”, que escreveu: “a aranha vive do que tece!”. Elis cantou: “a aranha duvida do que tece!”. Acreditando que o ensino escolar necessita de um lugar de destaque na sociedade, deve-se confiar no seu poder de participar como tecelão da teia que é a vida. A teia é contínua!

REFERÊNCIAS

BARBOSA, I. G. *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. 1997. 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Feusp, São Paulo, 1997.

CALLAI, H. C. A geografia e a escola: muda a Geografia? Muda a escola? *Terra Livre*, São Paulo, n. 16, p. 133-151, 1º sem. 2001a.

_____. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Orgs.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 3. ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade/ UFRGS/AGB – Seção Porto Alegre, 2001b. p. 57-63.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Cad. Cedes*, v. 25, n. 66, p. 185-207, mai/ago. 2005.

_____. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. São Paulo: Papirus, 1998.

_____. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982. (Coleção polêmicas do nosso tempo: 4).

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor)

MACHADO, A. M. N. et al. O hipertexto com e sem computador – Novas estratégias e recursos de uma prática antiga. *Nexos: Revista de estudos de comunicação e educação da Universidade Anhembi-Morumbi*, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 43-56, 2000.

MENDONÇA, A. C. *As redes de significados como um novo paradigma na educação*. Disponível em: <http://www.monografias.com>. Acesso em: 16 mai 2007.

MORAN, J. M. et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2006.

OLIVEIRA, L. O ensino/aprendizagem de geografia nos diferentes níveis de ensino. In: PONTUSCHKA, N. N. & OLIVEIRA, A. U. *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 217-220.

O Popular, Goiânia, 2007-2008.

PARENTE, A. O hipertextual. *Revista Famecos*, Porto Alegre-RS, n.1, p.74-85, jun. 1999.

PENTEADO, H. D. *Metodologia do ensino de história e geografia*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor)

QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ROSSETI-FERREIRA, M. C. et al. (Orgs.) *Rede de significação e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, A. L. Novas e antigas textualidades/novos e antigos sentidos. *Revista da Biblioteca Mario de Andrade*, São Paulo, v. 58, p. 51-56, 2000.

SOARES, M. L. A. Reinventando o ensino de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N. & OLIVEIRA, A. U. *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 331-333.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

XAVIER, A. C. Hipertexto e intertextualidade. *Cadernos de estudos lingüísticos*, Campinas, n. 44, p. 283-290, 2003.

Recebido em: 10 maio 2008

Aceito em: 20 jun. 2008