

## **ENSINO DE GEOGRAFIA E PRÁTICA DOCENTE INTERDISCIPLINAR: UM DIÁLOGO ENTRE A GEOGRAFIA E A PSICOLOGIA**

**Nicole Mieko Takada Moreti**<sup>1</sup>

Faculdade de Ciências e Tecnologia-UNESP  
Campus de Presidente Prudente  
E-mail: mieko.takada@bol.com.br

**Cassiano Ricardo Rumin**<sup>2</sup>

Faculdades Adamantinenses Integradas-UNIFAI  
Adamantina/SP  
E-mail: cassianorumin@fai.com.br

### **Resumo**

Objetiva-se com o presente artigo apresentar um relato de experiência pedagógica em uma perspectiva da Geografia Humanista, realizado na escola estadual Dr. Pércio Gomes Gonzales de Flórida Paulista/SP. Essa experiência compôs o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido pela UNIFAI de Adamantina/SP em parceria com a CAPES, entre os anos de 2015-2018. Integrou por meio de metodologias ativas discentes de licenciatura em Psicologia nas práticas do cotidiano escolar e nas aulas de Geografia, priorizando entre os componentes do conteúdo curricular noções de lugar, migração e identidade. Utilizando-se de exposições e produções de registros fotográficos em diversas situações do cotidiano escolar, envolveu alunos do 7º ao 8º ano. Em linhas gerais, acerca dos resultados, é possível afirmar que o Programa proporcionou uma aprendizagem significativa ao introduzir os discentes na prática pedagógica, reforçando a autonomia e a tomada de decisões. O uso da fotografia permitiu a abertura ao criativo dos alunos, estimulando a interação dialógica, a criticidade e a formação conceitual, através mecanismos perceptivos, cognitivos e culturais de percepções individuais ou dos grupos de alunos.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Psicologia; Programa de Iniciação à Docência (PIBID)

## **TEACHING GEOGRAPHY AND INTERDISCIPLINARY TEACHING PRACTICE: A DIALOGUE BETWEEN GEOGRAPHY AND PSYCHOLOGY**

### **Abstract**

The objective of this article is to present an account of pedagogical experience from the perspective of Humanist Geography, carried out at the state school Dr. Pércio Gomes Gonzales from Florida Paulista / SP. This experience composed the Teaching Initiation Program (PIBID) developed by Adamantina / SP UNIFAI in partnership with CAPES between the years 2015-2018. It integrated, through active methodologies, undergraduate students in Psychology in the daily practices of the school and in the classes of Geography, prioritizing among the components of the curricular content notions of place, migration and identity. Using exhibitions and productions of photographic records in various situations of daily school life, it involved students from 7th to 8th grade. In general, about the results, it is possible to affirm that the Program provided a significant learning when introducing the students in the pedagogical practice, reinforcing the autonomy and the decision making. The photography use allowed the students to be open to the creative, stimulating dialogic interaction, criticality and conceptual formation, through perceptual, cognitive and cultural mechanisms of individual perceptions or groups of students.

**Keywords:** Geography Teaching; Psychology; Teaching Initiation Program (PIBID)

## **Introdução**

O presente trabalho tem como objetivo divulgar a experiência com o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido pelo Centro Universitário de Adamantina/SP (UNIFAI) em parceria com a CAPES entre os anos 2015-2018 e implementado na escola estadual Dr. Pércio Gomes Gonzales localizada na cidade de Flórida Paulista/SP. Integrou as áreas de Geografia e Psicologia ao proporcionar aos graduandos de Psicologia interações durante as aulas de Geografia, visando promover o aprendizado docente no cotidiano escolar.

O município de Flórida Paulista/SP tem uma área territorial de 524,14 km<sup>2</sup>, com uma população residente de 12.848 habitantes, dos quais 10.137 residem na zona urbana e 2.711 na zona rural, segundo dados do IBGE (2015). Possui características típicas de município de pequeno porte, localizado na região administrativa de Presidente Prudente/SP.

Segundo dados do IBGE/Cidades (2015) a escola Dr. Pércio Gomes Gonzales atende cerca de 910 alunos, inclusive alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e da zona rural, nas modalidades de Ensino Fundamental II e Ensino Médio da educação básica, sendo a única escola do município a oferecer estes níveis de ensino. Consequentemente, isso traz toda a diversidade socioeconômica e cultural juvenil do município para dentro dos seus muros, constituindo-se também num importante local de encontro no cotidiano da juventude local.

O Programa de Iniciação à Docência (PIBID) foi extinto no início do ano de 2018, sendo reformulado. Segundo o Ministério da Educação (MEC), o Programa passou por uma fase de modernização intitulada atualmente de Residência Pedagógica. Evidenciamos no presente texto as contribuições do Programa tanto para os discentes quanto para a unidade escolar. Durante o período de vigência os discentes desenvolveram intervenções que priorizaram o aprendizado em torno dos conhecimentos basilares da Geografia que permeiam os componentes curriculares, junto a diversas turmas do Ensino Fundamental II, em diálogo com referenciais teórico-metodológicos da Psicologia referentes a questões de identidade e subjetividade.

Participaram deste subprojeto dois professores, o professor Cassiano Ricardo Rumin, coordenador da Área de Psicologia e docente orientador do Centro Universitário

de Adamantina/SP (UNIFAI), e, a professora de Geografia da unidade Estadual de ensino, supervisora e preceptora Nicole Mieko Takada Moreti.

O trabalho de extensão envolveu um total de dez discentes com frequência semanal de duas hora-aulas e distribuídos em duplas entre as turmas de 7º ano e 8º ano do Ensino Fundamental II. A escolha das turmas e das duplas de discentes foi aleatória, apenas buscou-se com o agrupamento unificar as atividades, os debates e os procedimentos em conformidade com os conteúdos programáticos ministrados durante o período de vigência do subprojeto.

Nosso artigo insere-se na modalidade de relato de experiência, descrevendo e analisando uma prática educacional e uma situação do processo ensino-aprendizagem promovida e efetivada durante as aulas de Geografia, em situações peculiares já descritas.

Pinheiro (2005) organiza um levantamento de todas as teses e dissertações realizadas no Brasil, entre 1967 e 2003, envolvendo o tema Ensino de Geografia. O autor fornece um vasto panorama das especificidades de 317 dissertações e tese realizadas no período, no qual podemos observar que o gênero relato de experiência corresponde apenas a 10% (33) do total das pesquisas realizadas. Acreditamos que apesar do equilíbrio no decorrer dos anos, a escolha do gênero no qual nos inserimos é ainda pequena, porém relevante. A releitura da prática docente pode proporcionar reflexões extraídas da experiência, revelando questões que podem ser estudadas por outros profissionais que analisam temas semelhantes ou identificam os mesmos problemas.

Vale dizer que não temos a pretensão de apresentar ao leitor um estudo sistemático sobre causas ou inconvenientes do processo de ensino-aprendizagem. Através da análise do projeto de extensão pretendemos destacar a importância de uma mudança de olhar docente para com os alunos, buscando práticas que se aproximem da realidade vivida para tornar o trabalho significativo, com abertura ao criativo e ao diálogo.

Consideramos a perspectiva humanista da Geografia para analisar o elo entre o Homem e seu entorno, e a percepção que os alunos possuem do mundo vivido cotidianamente expressa por meio de valores, sensações, sentimentos e atitudes para com o meio ambiente, sem desconsiderar que o lugar está conectado ao global.

A dimensão da vida cotidiana foi revalorizada a partir dos conceitos de identidade, de espaço vivido e de lugar. Barcellos (1995) esclarece que o cotidiano, como ponto de referência local, no qual estamos imersos e nos permite reconstruir nosso mundo de referências todos os dias, é também global, por ser justamente atravessado por referências

produzidas a distância. Massey (2000), ao debater o sentido global de lugar, ressalta que diante da complexidade provocada pela globalização, a noção de lugar homogêneo e coerente se mostra insuficiente.

Para realizar esse movimento o texto estrutura-se em duas partes: inicialmente apresentamos os pressupostos teóricos e conceituais no qual o trabalho está estruturado, em seguida, relatamos os procedimentos metodológicos e os resultados da prática com o trabalho de extensão.

## **Desenvolvimento**

### **Pressupostos teóricos e conceituais**

A Geografia Humanista firma-se como campo independente da Geografia Cultural entre as décadas de 1970 e 1980, particularmente por seu discurso idealista e eclético, pela valorização da humanização da ciência, pela repulsa aos paradigmas e pela busca por métodos alternativos (GOMES, 1996).

O humanismo dentro da Geografia buscou novas perspectivas metodológicas ao colocar o homem no centro das análises, não como um mero “espectador”, mas ao restituir no campo geográfico o subjetivismo, a carga cultural e histórica individual, a vida cotidiana e as relações sociais com seus fluxos, hierarquias, valores e propósitos. Nessa vertente da Geografia o espaço vivido é dotado de significados materiais e afetivos, todavia é tarefa do geógrafo “interpretar o complexo jogo de analogias, de valores, de representações e de identidades que figuram neste espaço” (GOMES, 1996, p. 312).

Diante disso, sinteticamente, a Geografia Humanista é definida por bases teóricas nas quais são sublinhadas as experiências, a afetividade, a intuição, a subjetividade e a compreensão que cada indivíduo têm sobre o meio ambiente que habita (ROCHA, 2007). O conceito de lugar se tornou a chave desse pensamento concentrado no homem em afeição com seu ambiente, que é geograficamente construído na existência.

Sob esse prisma de estudo da Geografia, tem-se como premissa que cada indivíduo possui uma percepção do mundo que se expressa prontamente por meio de valores, sensações, sentimentos e atitudes para com o meio ambiente (OLIVEIRA, 2013). Convém pontuar que o uso do termo meio ambiente aqui empregado refere-se a “tudo e todos que nos rodeiam: o natural e o construído; o perto e o distante; o que amamos; é

tanto o social, quanto o religioso; o concreto e o abstrato; o visível e não visível” (OLIVEIRA, 2012, p. 60).

Segundo Tuan (2012), a atitude assumida frente ao mundo é primariamente uma postura cultural, é formada por longa sucessão de percepções e de experiências. As atitudes adotadas pelas pessoas para com o meio ambiente espelham seus interesses e seus valores, e refletem sua visão de mundo. Trata-se de uma experiência conceitualizada, parcialmente pessoal e, em grande parte, social.

Outro ponto a ser destacado nesse processo de consolidação da Geografia Humanista é o fato de que esta, ao estruturar-se, estabeleceu para seus estudos um aporte conceitual e filosófico ancorado na fenomenologia, procurando assim entender como os fenômenos geográficos revelam as características da conscientização dos seres humanos (HOLZER, 1999). Nessa senda, cada pessoa está diretamente ligada ao mundo através de práticas cotidianas e do sentido que dá para suas vivências, e, de forma particular, cada pessoa percebe a realidade de forma distinta. Porém, Tuan (2012) destaca o fato de que todos os seres humanos compartilham certas percepções, pois habitam o mesmo mundo.

A “apreensão da realidade sempre envolve múltiplas inter-relações entre ações cognitivas e entre conceitos e compreensão que essas ações expressam” (OLIVEIRA, 2012, p. 58). Entre a percepção e a inteligência estão as atividades mentais intermediárias, a resposta a uma atividade perceptiva do indivíduo se apresenta como resultado da equilíbrio entre suas estruturas internas (biológicas e mentais) e externas (sociais, culturais, ambientais e econômicas). Com isso, as “atitudes, os valores e os símbolos revelam características espaciais em termos da natureza e da cultura” (OLIVEIRA, 2012, p. 59).

Tuan (2013) e Oliveira (2012) buscam em Piaget argumentos para elucidar a percepção como uma atividade mental de interação do indivíduo com o meio ambiente que acontece por meio de mecanismos perceptivos (visão, audição, olfato, paladar e tato-cinestesia), cognitivos (inteligência, interesses, conhecimentos prévios, valores e expectativas) e que passam por filtros culturais e individuais para se tornarem percepções.

### **O conceito de lugar**

A noção de lugar ao longo do tempo tem sido interpretada de diferentes maneiras e por diferentes áreas de conhecimento. Japiassú e Marcondes (2006) no dicionário básico de filosofia reúne algumas definições de lugar, entre estas estão: “O lugar e o espaço são

diferentes: o lugar nos marca mais expressamente a situação que a grandeza ou a figura; ao contrário, pensamos mais nesta quando falamos do espaço” (Descartes); “Deus é o lugar dos espíritos” (Malebranche); e, entre as mais antigas definições está a feita por Aristóteles, para ele o “lugar é o limite do corpo envolvente”.

O conceito de lugar com a Geografia Humanista, a partir da década de 1970, ganha o reconhecimento e o status de conceito-chave ao considerar o lugar como produto da experiência e vivência dos seres humanos.

No livro Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência, Tuan (2013) tece comparações entre espaço e lugar, indicando a ambiguidade e a correlação entre os termos. Enquanto espaço é liberdade e movimento, lugar é segurança e pausa, cada “pausa no movimento torna possível que a localização se transforme em lugar” (TUAN, 2013, p. 14). Segundo o autor, tempo e lugar são componentes básicos do mundo vivo, inseparáveis do espaço no âmbito da experiência humana, “o tempo ilusório é ancorado no espaço, e o espaço é ancorado na realidade mais tangível do lugar” (TUAN, 2011, p. 07).

O espaço torna-se lugar por meio da experiência, do convívio cotidiano e do significado. Os mecanismos perceptivos (visão, audição, olfato, paladar e tato-cinestesia) são acionados para através dos sentidos conectar os seres humanos com o meio ambiente, que com o tempo torna-se familiar.

Tuan (2012) no livro Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente aborda a relação entre as pessoas, seus lares e lugares com a compreensão e a afetividade. O autor denomina de Topofilia o “elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. Difuso como conceito, vivido e concreto como experiência pessoal” (TUAN, 2012, p. 19).

Segundo Oliveira (2013) o conceito de Topofilia considera a noção de meio ambiente a partir da percepção, atitudes e valores, uma visão de mundo contextualizada pela experiência humana. Por outro lado, a autora pontua que nas atitudes são reveladas as preferências, as condutas éticas e as posturas coletivas ou individuais, destacando ainda que “as atitudes podem ser ambíguas ou transparentes, as convivências podem ser preconceituosas ou ingênuas e as afetividades podem ser positivas ou negativas” (OLIVEIRA, 2013, p. 91).

Desse modo, para o espaço adquirir o sentido de lugar é necessário tempo. Para Tuan (2012), quanto mais tempo um indivíduo viver em um lugar, mais significativa será a sua experiência, maiores serão as memórias e os apegos. O autor adverte para o fato de que

a experiência constitui os lugares em diferentes escalas: o lar, a praça, a rua, o bairro, a cidade natal, o Estado-Nação, os objetos herdados, entre outros.

Os seres humanos, como indivíduos ou como grupos, tendem a perceber o mundo com o “self”, como o centro em si e assim estabelecem as diferenças “entre “nos” e “eles”, entre as pessoas reais e as pessoas menos reais, entre o lugar familiar e o território estranho” (TUAN, 2012, p. 53). Assim sendo, os seres humanos gradativamente perdem atributos humanos na proporção em que se distanciam do centro.

No tocante das experiências íntimas com o lugar, Tuan salienta que os “pertences de uma pessoa são uma extensão de sua personalidade” e ser privado de seus pertences (objetos, roupas, casa, país, entre outros) pode ameaçar a identidade dos indivíduos (TUAN, 2012, p. 144).

No lugar estão as referências pessoais e os sistemas de valores que direcionam as diversas formas de perceber e perceber-se no espaço geográfico. As perspectivas da realidade espacial assumem uma conotação subjetiva, histórica, social e emocional em uma experiência e relação de pertencimento. Para Tuan, o conceito lugar é entendido como a identidade que as pessoas têm com o local de vivência, produto das interações sociais que são estabelecidas com o meio ambiente.

O sentimento de pertencimento e de identidade são complexos e resultam de experiências íntimas, com pessoas ou coisas. O lugar é o universo vivido de significados estruturados em diversos tempos, são trajetos, artefatos, percursos, monumentos, prédios, que se traduzem em lugares plenos, íntimos e significativos (OLIVEIRA, 2012).

Diante disso, os símbolos e lugares podem ser percebidos pelo indivíduo ou pelo grupo de indivíduos que compartilham dos mesmos costumes e sentimentos de pertencimento, então “as experiências dentro de um grupo humano se sobrepõem o suficiente para que vínculos individuais não pareçam notórios e incompreensíveis para seus pares” (TUAN, 2013, p. 180).

A partir das ideias humanistas, o conceito de lugar recebe novas interpretações que merecem ser apontadas nesse estudo, visto que foram consideradas em nosso relato de experiência. Uma vertente que desenrola críticas às ideias humanistas é a corrente crítica, fundada no materialismo histórico dialético. Entre inúmeros geógrafos, destacamos Doreen Massey e Milton Santos.

Para Santos o lugar agrega características próprias, inclui símbolos, afetos e pertencimento, porém, o espaço vivido está conectado por uma rede geográfica global,

“cada lugar, através de suas estruturas técnicas e de sua estrutura informacional, acolhe uma fração, maior ou menor, das redes globais” (SANTOS, 1999, p. 14). Neste sentido, cada lugar se relaciona com o mundo globalizado. A consciência crítica é a chave para a autonomia dos indivíduos, para capacitá-los para atuar e agir no mundo, na construção de projetos de vida e de outras possibilidades. “Hoje, certamente mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar” (SANTOS, 2005, p. 161).

Por sua vez, segundo Massey, um “lugar não é uma coisa fechada, com uma identidade essencial, é uma articulação específica de relações globais, e é esta articulação de relações mais amplas que apresenta a sua particularidade” (MASSEY, 2012, p. 02). O lugar é algo que está em constante disputa de forças e em um constante processo de devir, “são articulações dentro das mais amplas geometrias do poder do espaço” (MASSEY, 2008, p. 153).

Os pressupostos teóricos e conceituais aqui apresentados nortearam a execução do projeto de extensão apresentado nas linhas que seguem. Em nossa compreensão foram chave para a análise reflexiva da prática.

### **Procedimentos metodológicos**

As atividades práticas seguiram uma metodologia baseada na proposta de Callai (2003) e Cavalcanti (2013), que prevê um processo de ensino-aprendizagem dinâmico, uma abertura ao criativo dos alunos, estimulando a interação dialógica, a criticidade e a formação conceitual por meio da pesquisa e da reflexão. O objetivo central foi a difusão dos conteúdos curriculares, principalmente a partir dos conceitos de lugar, migração e identidade. Utilizamos como recurso a fotografia e metodologias participativas.

Para atingir o objetivo central empregamos registros fotográficos em diferentes situações do cotidiano escolar. Posteriormente as imagens receberam legendas que definiram sua origem e localidade. Recorremos a diversas imagens, porém utilizamos principalmente imagens de Sebastião Salgado, fotógrafo brasileiro que organizou as obras *Outras Américas* (1986); *Trabalhadores* (1993); *Êxodos* (2000) e tantas outras publicações que compõem o amplo acervo do autor. Fotógrafo este que foi referência para as oficinas fotográficas.

Empregamos a técnica de apresentar a imagem e posteriormente seu contexto envolvendo a concepção de que a imagem serve como “referente” e a expressão discursiva

relacionada tem a função de “aderente” (DUBOIS, 2012). Assim, é possível pensar sobre a fotografia para num momento posterior articular dados objetivos da imagem. Esta possibilidade decorre da observação de que “entre o real e a imagem sempre se interpõe uma série infinita de outras imagens, invisíveis, porém operantes, que se constituem em ordem visual, em prescrições icônicas, em esquemas estéticos” (ROUILLÉ, 2009, p.19).

Parte da tradição geográfica considera as imagens como instrumentos tanto de percepção como de compreensão do mundo. Atualmente há um despertar do interesse sobre as imagens por parte de alguns pesquisadores na Geografia. No caso aqui apresentado, a “principal finalidade é compreender como se desenvolve uma reflexão a partir das imagens ou junto com elas” (GOMES e RIBEIRO, 2013, p. 28). Entendemos que “as imagens são artefatos visuais que funcionam como instrumentos tanto de percepção como de compreensão do mundo” (GOMES e RIBEIRO, 2013, p. 30).

Nos objetivos específicos encontram-se as metodologias participativas. Assim como Silva (2002, p. 44) destaca, “por metodologias participativas de trabalho, entendemos o emprego de métodos e técnicas que possibilitem e facilitem aos integrantes de um grupo vivenciar seus sentimentos, percepções sobre determinados fatos ou informações; refletir sobre eles; ressignificar seus conhecimentos e valores e perceber as possibilidades de mudanças”.

Estas metodologias envolveram recorte e colagem, desenho e pintura, música, improviso teatral e outras propostas em que o discente envolveu-se na produção de um elemento cultural relacionado com o objeto da aprendizagem. Para Silva (2002, p. 45) “as metodologias participativas de trabalho, particularmente, as que se utilizam de recursos lúdicos, partem do pressuposto de que é possível aprender vivenciando situações e dando respostas a elas”.

Há uma vasta bibliografia na Geografia escolar que afirma que o ensino de Geografia só será válido e significativo se conseguir dialogar com a realidade concreta dos alunos. Destacamos alguns exemplos de autores que defendem essa premissa: Kaercher (1999), Castrogiovani (1999), Oliveira e Alves (2001), e Callai (2001).

Desse modo, nos propomos a realizar oficinas de fotografia com o objetivo de aproximar o saber escolar e o mundo concreto dos alunos, partindo de suas vivências e visões de mundo. As oficinas tiveram diferentes enfoques em conformidade com a proposta de Cavalcante (2013). Nesta ação, desenvolvemos várias temáticas, que serão relatadas na seção seguinte.

Outra metodologia empregada foi a análise fílmica. Esta é relevante para os processos de aprendizagem, pois, “ao dialogar com a obra fílmica, o sujeito-receptor dialoga, de certo modo, com sua tradição histórico-existencial. O filme é apenas o elo mediador capaz de contribuir para a autorreflexividade crítica do sujeito-espectador” (RIBEIRO, 2012, p.12). Em um próximo passo busca-se a transposição da reflexão para o cotidiano dos sujeitos.

Como indica Berti e Carvalho (2013, p.185) “o cinema – por se apresentar como um grande território – permite-nos fazer escolhas. A partir de um filme, por exemplo, podemos ser outro, viver em outro lugar, pertencer a outra cultura. O cinema, portanto, pode ser uma frutífera experiência de agenciamento com o outro”.

De tal modo, é possível envolver os alunos em um contexto de interesse para o processo de aprendizagem e, em seguida, se estrutura um conjunto de saberes que sustentam algum nível de reflexão. No filme há o movimento relativo a projeção e isto “colabora para que a ilusão que o cinema herda da fotografia adquira aqui o seu mais alto grau de imaterialidade. O filme está lá sendo projetado e nós que o assistimos podemos nos emocionar” (MENEZES, 1996, p.85).

## **Resultados e discussão**

O trabalho com imagens como instrumentos tanto de percepção e de compreensão do mundo possibilitou que impressões pré-conscientes sobre um assunto fossem transformadas em discurso. Segundo Kães (1997) o discurso - não verbal ou verbal - é o esforço de transformar uma experiência individual em algo coletivo.

De acordo com Tuan (2013) e Oliveira (2012) a percepção como uma atividade mental de interação do indivíduo com o meio ambiente acontece por meio dos sentidos, mas também são influenciadas por fatores sociais, culturais, econômicos e históricos. O discurso construído por meio da leitura e análise de imagens, por exemplo, é um meio de desenvolvimento da sociabilidade. Assim alcança a quem ele se dirige e oferece referências do próprio sujeito que o enuncia.

Selecionamos algumas sequências de atividades desenvolvidas. Na primeira sequência didática, a metodologia envolveu a exibição de registros fotográficos sobre a migração através do uso de monóculos. Iniciamos a atividade expondo as imagens sem informações para em um segundo momento contextualizar. Durante a contextualização os

discentes dialogaram com a turma, questionando sobre o conceito de migração, os motivos que levam as pessoas a migrarem e sobre a origem familiar dos alunos, com o objetivo de levar o aluno a refletir sobre sua própria identidade e ver-se como parte de um movimento migratório. Identificamos com a atividade a presença de alunos de origem nordestina e paraguaia.

Os monóculos foram escolhidos como recurso pedagógico por proporcionarem uma visualização diferenciada em relação a qualquer exploração com a visão binocular. Considera-se que os indivíduos estariam habituados a ver apenas aquilo que se vive no cotidiano, causando um estreitamento da compreensão do mundo. Como destaca Jodelet:

[...] a habituação opera uma decantação da aberrância, uma repressão perceptiva, uma 'subcepção' das suas características e repercussões incômodas, para ajustar-se do melhor modo para o equilíbrio do grupo, através de um saber-fazer social que se tornou tácito, pois foi interiorizado no funcionamento psíquico (JODELET, 2005, p. 98).

Por isso, ao utilizar o monóculo, é necessário um esforço de focalização do objeto para sua posterior nomeação. Assim, a subcepção oriunda da habituação é fragmentada e novas impressões sobre o que cerca o indivíduo podem surgir. Nos monóculos apresentaram-se outras identidades e processos produtivos que não são corriqueiros aos olhares dos alunos como apresenta-se nas imagens 1 e 2.

**Imagens 01 e 02.** O uso de monóculos como recurso pedagógico



Fonte: Takada, N. M., 2015.

A desarticulação desses processos e identidades do cotidiano das crianças exigiu um processo de mediação. Daí a presença dos discentes sustentando a aquisição de saberes. Conforme na imagem 3. Por sua vez, a imagem 4 representa uma das imagens contidas nos monóculos, em particular, essa retrata um médico de origem cubana que atendia no posto de saúde de Flórida Paulista/SP.

**Imagens 03 e 04.** Mediação e exemplo de registros fotográficos do monóculo



Fonte: Takada, N. M., 2015.

As metodologias participativas permearam as atividades, conforme as imagens 5 e 6, cumprindo a função de integrar os assuntos secundários na experiência de formação do conhecimento e na formação docente. Assim, ao discutir, por exemplo, os fluxos migratórios, seus determinantes, como os aspectos identitários dos lugares são influenciados e influenciam a dinâmica migratória, é possível refletir sobre a memória coletiva.

Manter viva a memória coletiva é uma maneira de impedir o vazio, de evitar a destruição das identidades. Não um passado embalsamado, servindo de referência a uma história que conserva privilégios de minorias, mas sim lembranças vivas, capazes de concorrerem na descoberta de sentidos sociais (BULHÕES, 1999, p. 90).

Conforme aponta Silva (2002) a condução de grupos pautados pelas metodologias participativas deve envolver cinco pressupostos: a) “saber escutar a si próprio e aos demais; b) respeitar as diferenças; c) não censurar os próprios pensamentos nem os dos demais; d) manter confidencialidade das expressões dos outros e não dos assuntos; e) ninguém é obrigado a falar ou emitir sua opinião quando não quiser” (SILVA, 2002, p. 88). Esta forma da condução de grupos “pressupõe que o pensamento social e a linguagem são fenômenos em ritmo de mudança, e que os tipos diferentes de conhecimentos sociais coexistem na comunicação” (MARKOVÁ, 2006, p.15). A coexistência é um fenômeno inerente a migração e a constituição de identidades. Nesse sentido, atribui-se “à identidade a incumbência de resguardar a multiplicidade das individualidades para contemplar a alteridade” (SAWAIA, 2004, p.120).

**Imagens 05 e 06. Interação entre discentes e alunos**



**Fonte:** Takada, N. M., 2016.

A partir das metodologias participativas foi possível identificar no repertório de alguns alunos, tanto em discursos verbais quanto não verbais, a denegação. Entendemos por denegação um mecanismo de “defesa social contra um ferimento narcísico; uma ameaça para a identidade de um grupo e dos seus membros por estigmatização” (JODELET, 2005, p. 97). Este mecanismo defensivo é frequentemente empregado na relação com o migrante e se estende até mesmo as crianças.

O preço dessa discriminação é bastante alto para os migrantes, uma vez que, longe de sua terra, de suas raízes, dos referenciais que caracterizam sua identidade cultural e compõem sua identidade psíquica, são hostilizados em função desses mesmos referenciais e forçados a abandoná-los ou modificá-los” (DAMERGIAN, 2009, p.261).

O sentimento de pertencimento, a subjetividade, as experiências e as memórias individuais sobre o meio ambiente foram trazidas pelos alunos tanto nas falas, quanto nas redações e ilustrações. Notou-se a influência das referências culturais, históricas, econômicas e sociais nos conteúdos representados pelos alunos.

Pela representação, indivíduos e comunidades não apenas representam determinado objeto e um estado de coisas no mundo, mas também revelam quem são e o que consideram importante, as interrelações em que estão implicados e a natureza dos mundos sociais que habitam (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 38).

Na sequência de imagens, a imagem 7 representa a visão do aluno da sua chegada no município de Flórida Paulista/SP, vindo da zona rural de um município vizinho. Na 8, os alunos apresentam suas produções e comentam sobre conceitos e percepções, uma das imagens chamou a atenção pela forma como a aluna ilustrou a migrante, com um vestido

sujo e rasgado, imagem 9. Por sua vez, na imagem 10 outra aluna ilustrou “o antes e o depois” da sua mudança da zona rural para a zona urbana de Flórida Paulista/SP, destacou as casas de madeira na zona rural e a si mesma brincando de pular corda. Por fim, na imagem 11, o aluno ilustrou as possibilidades de migração utilizando a cartografia para representar.

**Imagem 07.** Representação do aluno - migração e o rural-urbano.



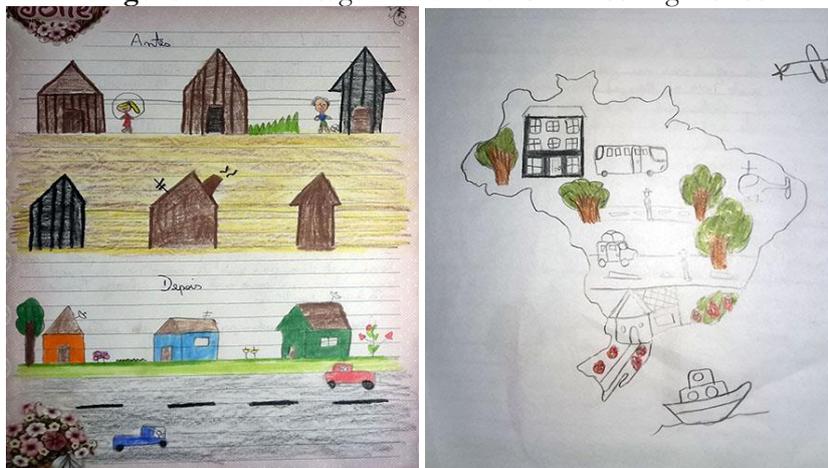
**Fonte:** Takada, N. M., 2016.

**Imagens 08 e 09.** Apresentação dos trabalhos. Detalhe de um dos desenhos.



**Fonte:** Takada, N. M., 2016.

**Imagens 10 e 11:** Paisagem rural-urbano. Fluxos migratórios.



**Fonte:** Takada, N. M., 2016.

Na próxima sequência didática, a metodologia envolveu a exibição de registros fotográficos organizados na lousa de forma semelhante a atividade anterior. Porém, a proposta desta vez não seria realizar ilustrações e sim produções de textos. Foram selecionadas fotografias de autoria de Sebastião Salgado, retiradas das obras *Outras Américas* (1986); *Trabalhadores* (1993) e *Êxodos* (2000).

A polifonia foi estimulada pelo uso de imagens em razão do referente mobilizar projeções que, em seguida, foram comunicadas e discutidas. Permitiu ampliar os canais de comunicação e diálogo ao proporcionar o contato com a subjetividade e identidade dos educandos que acabam sendo expostas em suas interpretações e interações. Na atividade abaixo, imagem 12, fotografias foram expostas aos alunos e em seguida foi proposto que criassem uma história a partir de uma das imagens. Esta atividade empregava a fotografia como índice do real, estimulando as formações projetivas e fomentando a percepção da alteridade (DUBOIS, 2012).

A ausência das legendas ocasiona nas fotografias a impressão de algo “dissociado e esquecido, resgatado por um gesto de trazer de volta elementos significativos de um momento da fotografia” (FABRIS, 2005, p. 271). O resgate do momento da fotografia compreenderia a recuperação de seu contexto, seria posicionada numa cadeia de significados que remeteria a sua origem.

Assim, a atividade proposta aos alunos de criar um contexto para as fotografias, estaria contida na proposição de clarificação de valores, empregada na metodologia participativa. Silva (2002) destaca que cinco dimensões necessitam estar envolvidas na

clarificação de valores: pensamento, sentimento, comunicação, escolha e ação. Foi exigido pensar onde estariam os indivíduos da foto, que sentimentos estariam presentes na imagem, o esforço de comunicar ao grupo suas impressões, escolher a partir das comunicações e agir escrevendo um enredo para a foto.

**Imagem 12.** Exemplo de atividade que empregou a técnica de polifonia.



**Fonte:** Takada, N. M., 2016.

Com diferentes enfoques, seguimos a proposta de Cavalcante (2013): a) Escolha da temática: assunto gerador, segundo os conhecimentos prévios dos alunos; b) Problematização: a pesquisa é a base para a construção de conceitos. Exemplo: Cidade: O que sei sobre...; c) Leitura do espaço: ir a campo fotografar, a leitura é o olhar do aluno sobre o assunto; d) Categorização: atribuir sentido, colocar títulos, organizar em categorias; e) Descrever: analisar e escrever sobre a imagem.

A oficina de fotografia intitulada: “O Tempo e o Mundo do trabalho” representou o fechamento do projeto, pois foi a última sequência de atividades concluídas e o resultado foi apresentado no Congresso de Iniciação Científica da UNIFAI, no final do ano de 2017. Conforme a imagem 16.

**Imagens 13 e 14.** Oficinas de fotografia. Debate e exposição fotográfica.



Fonte: Takada, N. M., 2017.

**Imagens 15 e 16.** Categorização das fotografias. Apresentação em evento científico.



Fonte: Takada, N. M., 2017.

### Considerações finais

Aos discentes de Psicologia que participaram do projeto, o Programa propiciou a vivência prática na rotina da escola, melhorando sua prática pedagógica e contribuindo para sua formação profissional. O contato com os discentes e a experiência interdisciplinar agregou conhecimento sobre algumas das inúmeras possibilidades de diálogos entre a Geografia e a Psicologia. Conclui-se apontando que a combinação dos registros fotográficos e das metodologias participativas foi eficaz na mobilização dos alunos.

De modo geral o diálogo entre a Geografia e a Psicologia vem desde a fundação da ciência, pois os geógrafos já buscavam na Psicologia argumentos para compreender a relação entre natureza e sociedade, como por exemplo, Friedrich Ratzel (apud Moraes, 1989), que já abordava essa relação no século XIX. Porém, podemos concluir que a

aproximação entre referências da Psicologia e da Geografia no contexto escolar contribuiu para melhorar a prática e a formação docente.

Cabe destacar, também, que a interlocução interdisciplinar realizada durante essa experiência pedagógica favoreceu a aprendizagem e a relação professor-alunos, alunos-alunos e alunos-discentes. Através da prática dialógica e da aproximação da realidade vivida tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais das percepções, sentimentos, subjetividades e memórias individuais ou dos grupos de alunos sobre o meio ambiente.

Os mecanismos de percepção do espaço geográfico e do lugar são múltiplos, como a psicologia Piagetina aborda. Esperamos contribuir para o debate ao apresentar nossa visão dos pontos de contato da Geografia e da Psicologia na prática escolar, buscando novos caminhos para a interdisciplinaridade, dentro do pressuposto de que a afinidade entre as duas áreas ocorre no elo entre o Homem e seu entorno.

### **Referências bibliográficas**

BARCELLOS, J. A. S. Territórios do cotidiano: introdução a uma abordagem teórica contemporânea. In: MESQUITA, Z., BRANDÃO, C. R. (Org.). **Territórios do cotidiano: uma introdução a novos olhares e experiências.** Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UNISC, p. 40-48, 1995.

BERTI, A; CARVALHO, R. **O Cine Debate promovendo encontros do cinema com a escola.** Pro-Posições, Campinas, v. 24, n. 3, p. 183-199, dez. 2013.

BULHÕES, M. A. Identidade, uma memória a ser enfrentada. In: SOUSA, E.L.A. **Psicanálise e colonização: leituras do sintoma social no Brasil.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, p. 90-99, 1999.

CALLAI, H. C. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n.16, p. 135-152, 1º semestre, 2001.

\_\_\_\_\_. **A formação do profissional de geografia.** Ijuí: editora Ijuí, 2003.

CASTROGIOVANI, A. C. (Org.) et al. **Geografia em sala de aula: prática e reflexões.** 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/AGB – Seção Porto Alegre, 1999.

CAVALCANTI, L. S. A cidade ensinada e a cidade vivida: encontros e reflexões no ensino de geografia. In: Cavalcanti, L. S. (Org.). **Temas da geografia na escola básica/– 1ª ed. –** Campinas, SP: Papirus, p. 65-93, 2013.

DAMERGIAN, S. **Migração e referenciais identificatórios: linguagem e preconceito.** Psicol. USP [online]. 2009, vol.20, n.2, p.251-268. ISSN 0103-6564. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642009000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642009000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 28 nov. 2016

DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros ensaios.** Papirus: Campinas, 2012.

*Revista Geografia em Atos, Departamento de Geografia, Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, n. 01 v. 07, p. 59-77, Dez. Ano 2018.*

**ISSN:** 1984-1647

FABRIS, A. Identidades sequestradas. In: SAMAIN, E. (Org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec/SENAC, p. 265-272, 2005.

GOMES, P. C. C. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GOMES, P. C. C.; RIBEIRO, L. P. A produção de imagens para a pesquisa em Geografia. **Espaço e Cultura**, UERJ, n. 33, p. 27-42, jan./jun. 2013.

HOLZER, W. O lugar na geografia humanista. **Revista Território**, Ano IV, n. 7, p. 67-78, jul./dez.,1999.

JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2008.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

KAERCHER, N. A. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: NEVES, I. C. B. et al (Org.). **Ler e escrever – compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, p. 71-83, 1999.

KAËS, R. **O grupo e o sujeito do grupo**. Trad. José de Souza e Mello Werneck. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MASSEY, D. Superando a visão romântica sobre o lugar. Buenos Aires: 2012. **Revista Unissinos**. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/515130-superando-a-visao-romantica-sobre-o-lugar-entrevista-com-a-geografa-doreen-barbara-massey>>. Acesso: 06 de dezembro de 2018.

MASSEY, D. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. p. 312.

\_\_\_\_\_. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, Antônio (Org.). **O espaço da diferença**. Campinas: Papius, p. 176-185, 2000.

MENEZES, P. R. A. Cinema: imagem e interpretação. **Tempo social**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 83-104, dez. 1996.

MORAIS, A. C. R. **A gênese da Geografia moderna**. São Paulo: Hucitec/EDUSP, 1989.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, L. Percepção Ambiental. **Revista Geografia e Pesquisa**, UNESP Ourinhos, v. 6, n. 2, p. 56-72, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://vampira.ourinhos.unesp.br/openjournalssystem/index.php/geografiaepesquisa/article/view/135>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Sentidos de lugar e de toponímia. **Geograficidade**, Niterói, v. 3, n. 2, p. 91-93, 2013. Disponível em: <<http://www.uff.br/posarq/geograficidade/revista/index.php/geograficidade/article/view/125/pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2018

PINHEIRO, A. C. **O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003)**. Goiânia: Ed. Vieira, 2005.

RIBEIRO, B. C. A perversidade da gestão e barbárie social: o cinema como recurso de análise crítico-sociológico. In: **VIII Seminário de Saúde do Trabalhador e VI Seminário “O Trabalho em Debate”**. UNESP/ USP/STICF/CNTI/UFSC. UNESP: Franca (SP), 2012.

ROCHA, S. A. Geografia Humanista: história, conceito e o uso da paisagem percebida como perspectiva de estudo. **Rev. RA’E GA**, n. 13, p. 19-27, 2007.

ROUILLÉ, A. **A fotografia entre documento e arte contemporânea**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. 7.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. Modo de produção técnico-científico e diferenciação espacial. **Território**. Ano IV, n. 6, p. 5-20, rio de Janeiro, 1999.

\_\_\_\_\_. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**- 4ª Ed. 2ª reimpressão. São Paulo. Editora Universidade de São Paulo, 2006.

SAWAIA, B. B. Identidade – uma ideologia separatista? In: SAWAIA, B.B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, p. 119-128, 2005.

SILVA, R. C. **Metodologias participativas para trabalhos de promoção de saúde e cidadania**. São Paulo: Vetor, 2002.

TUAN, Yi-Fu. Espaço, tempo, lugar: um arcabouço humanista. **Geograficidade**, vol. 1, nº. 1, p. 4-15, 2011.

\_\_\_\_\_. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente/ Yi-Fu Tuan**; tradução: Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012.

\_\_\_\_\_. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência/ Yi-Fu Tuan**; tradução: Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.