

COMO OS ALUNOS PENSAM GEOGRAFICAMENTE: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DISCURSIVA ESCOLAR DE BASE GEOGRÁFICA

Darlan da Conceição Neves ¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir teoricamente a produção de conhecimentos geográficos escolares derivamos de uma pesquisa realizada com alunos do ensino médio. A partir do dialogismo da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin ressaltamos que há uma produção discursiva de base geográfica dialogicamente orientada. Essa produção está relacionada à mobilização de linguagens, vozes sociais e gêneros do discurso. As discussões deste texto são uma forma de responder às orientações prescritivas da BNCC de geografia tanto do ensino fundamental quando do ensino médio, que orientam uma forma única de fazer geografia na escola. Os resultados apontam para uma diversidade de formas de apropriação das linguagens sociais que constituem e atravessam as interações discursivas nas aulas de geografia na escola.

Palavras-chave: Discurso. BNCC. Geografia. Raciocínio Geográfico.

HOW STUDENTS THINK GEOGRAPHICALLY: ANALYSIS OF SCHOOL DISCURSIVE PRODUCTION OF GEOGRAPHICAL BASE

ABSTRACT

The aim of this article is to theoretically discuss the production of school geographical knowledge derived from a research conducted with high school students. Based on the dialogism of the Bakhtin Circle's philosophy of language, we emphasize that there is a discursive production of geographically-oriented base dialogically oriented. This production is related to the mobilization of languages, social voices, and speech genres. The discussions in this text are a way of responding to the prescriptive guidelines of geography in the BNCC for both elementary and high school, which guide a single way of doing geography in school. The results point to a diversity of ways of appropriating social languages that constitute and traverse discursive interactions in geography classes in school.

Keywords: Discourse. BNCC. Geography. Geographical Reasoning.

INTRODUÇÃO

¹ Doutor em Geografia pela Unicamp / Professor da Rede Pública de Ensino de São Paulo

dneves1986@gmail.com

O objetivo deste texto é apresentar como os alunos constroem discursivamente o conhecimento escolar de base geográfica dialogicamente orientada. Mostraremos como o discurso discente funciona ao produzir conhecimentos escolares. A premissa de nosso argumento é a seguinte: os sentidos geográficos são produzidos quando mediados por práticas de uso e produção de diferentes linguagens e semioses.

Deslocamos nossa argumentação da noção de raciocínio geográfico apresentada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC - (BRASIL, 2018) como uma atividade individual fundamentada no pensamento espacial. Ao invés disso, consideramos que há uma produção discursiva que ocorre em sala de aula oriunda das interações sociais negociadas. Apontamos que essa produção se situa na interface entre o senso comum e o conhecimento científico, daí que sua natureza discursiva é sempre provisória buscando aperfeiçoar-se nas interações discursivas que acontecem nas aulas de Geografia.

A perspectiva na qual nos apoiamos encontra-se fundamentada no dialogismo do Círculo de Bakhtin, principalmente em Volóchinov (2017) Bakhtin (2011, 2018). Sobre os conhecimentos geográficos produzidos na escola nos reportamos a Cavalcanti (2019), Callai (2010) e Giroto (2015, 2021).

O texto é fruto de nossa pesquisa de doutorado, com um recorte feito a partir dos resultados obtidos. A perspectiva teórica da dialogia bakhtiniana sustenta e afirma que a interação social se constitui na e pela linguagem, sendo o discurso um elemento central que tanto é mobilizado como é construído dadas as condições materiais da interação entre os sujeitos envolvidos. No contexto da escola os conhecimentos escolares produzidos nas aulas de Geografia são resultados de uma relação mediada por meio das linguagens e semioses.

Além desta introdução, o texto está dividido da seguinte forma. Na primeira parte destacamos o que a BNCC do ensino fundamental e médio de Geografia apresenta como procedimento didático-pedagógico para a produção de conhecimentos geográficos escolares. Na segunda parte, contrapomos essa ideia a partir na noção já mencionada: produção discursiva de base geográfica dialogicamente orientada, como forma de incrementar o debate teórico a respeito dos possíveis resultados das atividades realizadas nas aulas de Geografia. Na

terceira parte discutimos nosso argumento a partir de dados obtidos de diferentes atividades realizadas no ano de 2021, período no qual realizamos as atividades em uma escola do ensino médio. Ao final apresentamos as considerações finais.

A BNCC DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO

Antes de mais nada, é preciso considerar que a BNCC de Geografia houve mudanças consideráveis. No ensino fundamental dá-se mais ênfase à noção de raciocínio geográfico como sua mobilização por meio do pensamento espacial e este deveria ser orientado pelos princípios geográficos. Vejamos alguns trechos sobre essa questão os quais situam, discursivamente, o tema.

Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc. (BRASIL, 2018, p. 357).

Observemos que neste trecho, a BNCC relaciona o raciocínio geográfico ao pensamento espacial, sendo que este fundamentaria aquele. Note-se também que os conceitos geográficos não são mencionados. A relação entre ambos os conceitos não fica muito clara, mas o texto sugere que a costura entre os dois conceitos deve ser feita a partir dos princípios geográficos (analogia, conexão, diferenciação, distribuição, ordem, extensão e localização) (BRASIL, 2018).

Analisemos também a orientação para a resolução de problemas que reduz o potencial conceitual da ciência geográfica em saber utilitário. A orientação do texto da Base direciona o processo de ensino e aprendizagem mais para o entendimento da organização do espaço que para sua produção,

que considera a natureza do território e das disputas de poder em torno deste. Isso nos permite concluir que pensar geograficamente exercitando o raciocínio geográfico nada mais é que aplicar um conjunto de princípios da ciência geográfica, em sua epistemologia mais tradicional.

Como afirma Carlos (2012, p. 53) quando miramos na organização do espaço, estamos mais preocupados com “localização das atividades, do grupo humano”. Se a localização serviu e ainda serve para a compreensão geográfica da realidade num sentido mais tradicional, certamente é preciso avançar na educação geográfica algo que ainda persiste atualmente como se vê na BNCC.

Ultrapassar essa barreira epistemológica é contemplar a produção do espaço, ou seja, analisar o conteúdo das relações sociais. Essa perspectiva, que já tinha sido apontada no período de renovação da Geografia, com a BNCC, retrocede. Como afirma Carlos (2012, p. 53) é preciso compreender os “movimentos de apropriação/produção e reprodução do espaço em seus conteúdos sociais”. Daí falarmos em disputas territoriais, verticalidades e horizontalidades e as dinâmicas do lugar (SANTOS, 2017), uso do território e sua apropriação desigual e selecionada

Sobre os princípios geográficos Giroto (2021) entende que se trata da tradição da Geografia como ciência quando esta estava se afirmando como ciência moderna. É importante destacar que muitos autores consideram tais princípios como forma de produzir conhecimentos, principalmente quando articulados às questões dos sistemas naturais. Mas quando se trata de relacionar processos naturais aos sociais, tais princípios são insuficientes. Logo, será preciso, mais uma vez reafirmar o arcabouço conceitual da ciência de referência (sua linguagem teórica), tais como espaço geográfico, paisagem, território, região, lugar, entre outros, o que requer outro olhar – para as dinâmicas territoriais. É essa linguagem geográfica que torna os conteúdos da realidade geograficamente inteligíveis.

Em outro trecho o texto da BNCC de Geografia inverte a posição de ambos – raciocínio geográfico e pensamento espacial - como é possível ver a seguir.

O raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios [...] para compreender

aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas. (BRASIL, 2018, p. 357).

Neste trecho o texto da Base sugere que o raciocínio geográfico é uma forma de “exercitar o pensamento espacial”. Na sequência o texto repete a orientação para o entendimento da organização espacial.

O que o texto faz ver é uma certa confusão conceitual entre pensamento espacial e raciocínio geográfico e não se distingue exatamente o que é um ou outro. Ora aponta para um, ora para outro. Ao mesmo tempo a BNCC de Geografia não menciona os conceitos básicos da ciência de referência, anteriormente mencionados, como “motores” da produção de conhecimentos. Mais adiante eles irão aparecer de forma aligeirada. Nossa hipótese para esta questão tem a ver com o sentido hegemônico de educação geográfica que a BNCC vincula, o qual não considera a própria trajetória da Geografia enquanto ciência, ao apagar seu edifício teórico para a compreensão do mundo atual.

Retoma-se uma ideia clássica de produção de conhecimento ao passo que desconsidera que há algumas décadas as condições socio-territoriais de produção das desigualdades não podem ser mais desconsideradas e deslocadas do contexto da sala de aula, pois muitos de nossos alunos e alunas se encontram em situação de vulnerabilidades.

Como afirmam Rocha e Aguiar (2022) o espaço geográfico como conceito central na educação geográfica já consolidado há algumas décadas foi esquecido, apagado das orientações didático-pedagógicas da BNCC, sendo substituído pelas noções de raciocínio geográfico e pensamento espacial, ambos conceitos hegemônicos que pretendem alterar as formas de ensinar e aprender Geografia na escola. Os autores relatam que o conceito de pensamento espacial nasceu nos Estados Unidos no contexto da implementação das geotecnologias aplicadas ao ensino. O que haveria seria uma relação entre tecnologias digitais e educação, na qual o professor tornaria um operador de *softwares* e os alunos se relacionariam muito mais com computadores.

Mais adiante a BNCC do ensino fundamental afirma que é importante a apropriação dos conceitos geográficos, mas apenas os menciona sem explicitar

sobre quais bases teóricas esses conceitos se assentam ou para quais direções teóricas se inclina. Observemos o trecho a seguir.

Ao utilizar corretamente os conceitos geográficos, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais. [...] Nessa direção, a BNCC está organizada com base nos **principais conceitos** da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o **espaço** seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: **território, lugar, região, natureza e paisagem**. (BRASIL, p. 359, destaque no original).

A partir de uma análise discursiva é possível identificar a(s) filiações teóricas do excerto acima, mas isso exigiria um outro texto. O destaque que damos ao trecho mencionado é quanto ao uso do verbo “reconhecer”. Observemos que não se trata mais de problematizar, analisar, questionar o estado das coisas, mas reconhecer, identificar o que aí está. Uma operação elementar que usa a memória. E o que deverá ser feito depois do reconhecimento? Nada, porque mais nada o texto diz.

Outra questão que ressaltamos é quanto à mobilização dos conceitos geográficos, os “principais conceitos”. Embora aparentemente sejam mencionados, o texto da BNCC não indica o referencial teórico que os sustenta, mas sugere que tais conceitos estão a serviço do pensamento espacial.

Um outro trecho que merece comentário é com relação ao sentido atribuído ao conceito de natureza. Embora seja mencionada uma certa relação entre sociedade e natureza, esse aparecimento no texto é *en passant*, sem aprofundar as relações de dominação nem as dinâmicas territoriais, muito menos a diversidade de experiências com as naturezas. O próprio texto prefere destacar os sistemas naturais.

O que queremos dizer é que a BNCC tenta silenciar ou diminuir a carga política da relação entre sociedade e natureza, isolando o funcionamento desta, daquela, como se observa em “do mesmo modo, os tempos da natureza não podem ser ignorados, pois marcam a memória da Terra e as transformações naturais que explicam as atuais condições do meio físico natural” (BRASIL, 2018,

p. 359). Está correta, mas é insuficiente para uma análise geográfica. Enfatizamos que esse silenciamento é politicamente orientado.

Vê-se mais claramente em:

Na unidade temática Natureza, ambientes e qualidade de vida, busca-se a unidade da Geografia, articulando Geografia física e Geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, destacam-se as noções relativas à percepção do meio físico natural e de seus recursos. Com isso, os alunos podem reconhecer de que forma as diferentes comunidades transformam a natureza, tanto em relação às inúmeras possibilidades de uso ao transformá-la em recursos quanto aos impactos socioambientais delas provenientes. No Ensino Fundamental – Anos Finais, essas noções ganham dimensões conceituais mais complexas, de modo a levar os estudantes a estabelecer relações mais elaboradas, conjugando natureza, ambiente e atividades antrópicas em distintas escalas e dimensões socioeconômicas e políticas. Dessa maneira, torna-se possível a eles conhecer os fundamentos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural, inclusive no contexto urbano e rural. (BRASIL, 2018, p. 359, sublinhado nosso).

Se nos Anos Finais do Ensino Fundamental é preciso proporcionar o desenvolvimento de raciocínios mais complexos que considerem escalas espaço temporais mais amplas (GIROTTI, 2015) sem dissociar sociedade e natureza, por que o texto da Base usa verbos que se limitam ao reconhecimento dessas questões? E o que significa apenas reconhecer elementos naturais e sociais em um contexto de aprofundamento e maior explicitação midiática de desigualdades sociais em contexto pandêmico, em que se viu claramente quem pôde e quem não pôde ter acesso ao conhecimento via “ensino remoto”? Ora, ousamos dizer que essa concepção de educação hegemônica tenta reduzir tanto o acesso a um conhecimento mais elaborado quanto ao desenvolvimento do pensamento crítico.

No contexto da Geografia do Ensino Médio há uma inflexão teórico, isto é, um apagamento dos conceitos científicos da Geografia. O que se identifica é a redução da ciência geográfica a competências ao mesmo tempo em que seu edifício teórico perde valor epistemológico (LUZ NETO, 2021). É preciso ressaltar que essa modificação em torno da Geografia e dos componentes curriculares das áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza na escola básica pode ampliar as desigualdades em nosso país devido à restrição do

acesso ao conhecimento científico socialmente válido trabalhado nesse nível de ensino, fato que já foi observado no Estado de São Paulo (REPU, 2022). Essa restrição pode limitar o futuro dos alunos empobrecidos (ARAUJO, 2018).

Na próxima seção apresentamos e discutimos em contraste com o que foi dito até aqui que a produção de alunos não deve ser resumida nem a noção de pensamento espacial nem a de raciocínio geográfico, muito menos ser guiada por uma perspectiva mercadológica, sob o risco de limitar a diversidade de pensamento e ideias que encontramos nas escolas.

UMA GEOGRAFIA NA ESCOLA PARA ALÉM DA BNCC DE GEOGRAFIA

Em nossa pesquisa dialogamos como os sujeitos e, como eles, construímos os conhecimentos geográficos de processos naturais integrados aos sociais. O dialogismo do Círculo de Bakhtin² foi fundamental como base teórica para nosso trabalho. No dialogismo bakhtiniano os sujeitos são convidados a participar de diálogos e a responderem sentidos.

As relações dialógicas dizem respeito às formas como um discurso se reporta a outro discurso, ora respondendo, refutando, negando, confirmando etc. (BAKHTIN, 2018). O enunciado, que é o discurso verbal, para o Volóchinov (2017) é o elo de toda interação verbal, sendo um elemento da cadeia infinita da interação discursiva. É importante dizer que, para o grupo de intelectuais russos, o diálogo não se restringe à interação face a face, sendo essa apenas uma modalidade de interação social pela linguagem.

Há discursos que se encontram em diferentes tempos históricos e contextos geográficos e continuam produzindo sentidos atualizados sobre um tema, como está ocorrendo atualmente com o retorno do discurso das competências associadas ao do empreendedorismo e suas respectivas críticas.

De acordo com o Círculo, todo enunciado é produzido a partir de um conjunto de condições materiais – contexto -, os sujeitos participantes do diálogo e suas posições sociais hierárquicas. E cada discurso é produzido em uma forma específica de dizer, o que Bakhtin (2011) chama de “gênero discursivo”, uma

² O Círculo de Bakhtin foi um grupo de intelectuais russos que estudavam diversos temas no início do século XX. Entre esses temas destacam-se os estudos literários e da filosofia da linguagem.

forma “relativamente estável de enunciados”. Tal gênero apresenta uma estrutura organizacional, um estilo de produção e um tema. Para o autor há gêneros primários (orais) secundários (textos verbais escritos de maior complexidade), estes últimos derivam da organização complexa da sociedade e se originam das atividades da criação humana ou da criação ideológica (MEDVIÉDEV, 2016). Ideológico para o Círculo tem a ver com a produção de signos.

De acordo com Bakhtin (2011) os gêneros organizam as formas de interação social, a comunicação entre os sujeitos e grupos sociais. São diversos e históricos. A estabilidade dos gêneros tem a ver com sua historicidade, mas o “relativamente estável” que autor menciona sobre o estatuto das formas de dizer, também está exposto às ações criativas que atualizam o gênero (ROJO e BARBOSA, 2015).

Gêneros discursivos são “universais concretos” (ROJO; BARBOSA, 2015) que materializam as formas e os lugares dos discursos, sem os quais a comunicação torna-se impossível. A título de exemplo, o professor em sala de aula está rodeado de gêneros e com os quais trabalha cotidianamente: o plano de aula, o mapa, o atlas, o debate, o relatório, a aula expositiva e a experimental, a música, a notícia, o romance, entre tantos outros.

Todo professor organiza sua aula por meio de alguns gêneros a partir dos quais orienta tanto a interação quanto a atividade, seja de forma individual ou coletiva. Nesse sentido, ensinar e aprender é tanto usar como produzir linguagens.

A investigação sobre a produção discursiva dos alunos em nossa pesquisa foi orientada para a produção de linguagens sociais³ a partir do uso e mobilização de linguagens e semioses. Nos preocupamos em articular a linguagem verbal e a não-verbal de modo que a multimodalidade pudesse ser um elemento constitutivo da produção discente.

³ Linguagens sociais tem relacionam-se com a diversidade de usos sociais da linguagem, considerando que pessoas podem se organizar em grupos sociais e acordar suas próprias normas de conduta e uso específico da língua etc. No caso da nossa pesquisa as linguagens sociais relacionaram-se tanto à diversidade de vozes que falam do mesmo conteúdo escola (mudança climática) a partir do ponto de vista de acordo do lugar social de cada um, quanto para a produção do gênero fanzine – forma particular de uso social da linguagem.

A PRODUÇÃO DISCURSIVA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E OS CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS ESCOLARES

Como aponta Callai (2010) o espaço geográfico possui sua historicidade e constitui-se do movimento da sociedade e é por meio desse conceito macro que a educação geográfica tem sido orientada antes da BNCC. Na Geografia que se faz na escola, esta autora recomenda que o conceito de espaço geográfico possibilita o aluno na compreensão da produção do espaço em seu movimento. Entendemos que compreender esse movimento, à luz de Santos (2017), é estar atento às intencionalidades que constitui tanto discursiva quanto materialmente as práticas e os objetos espaciais. Ou seja, a produção do próprio espaço é, a um só tempo, simbolicamente construído e materialmente produzido.

Para Cavalcanti (2019) a construção de conhecimentos escolares relaciona-se com a construção de conceitos, quer dizer, tem relação com a (re)construção da própria linguagem geográfica. Mas essa construção de conceitos não pode ter um fim em si mesmo. É preciso que os conceitos sejam tomados como categorias de análise posta em funcionamento interpretativo da realidade. A educação geográfica não termina quando o aluno constrói o conceito de lugar, paisagem ou território. É a partir desse ponto é que é preciso ensiná-lo a operar as categorias científicas com os dados da realidade para que a autonomia seja desenvolvida em direção a uma interpretação geográfica. Autonomia aqui definida como a capacidade de, por si só, o aluno pode mobilizar alguma categoria da ciência geográfica e produzir novos sentidos sobre a realidade concreta.

Cavalcanti (2019) afirma que na educação geográfica é preciso trabalhar com conceitos geográficos que caracterizam a prática científica, caminhando em direção à construção de generalizações, a fim de desenvolver do pensamento abstrato. Nesse sentido, é preciso relacionar os dados da realidade empírica, as informações disponíveis com as categorias geográficas.

Em nossa pesquisa desenvolvemos uma noção preliminar sobre a forma de produção de conhecimentos do aluno. Chamamos de *produção discursiva de base geográfica dialogicamente orientada* toda produção discente que deriva da

relação mediada em contexto das aulas de Geografia oriunda da mobilização e produção de diferentes linguagens e semioses a fim de produzir novos conhecimentos escolares.

Enfatizamos três pontos para uma explanação teórica e metodologicamente fundamentada.

Por que produção discursiva? Primeiro, o discurso do aluno como o material de análise e a partir do qual analisa-se a produção de sentidos. O que interessa é como esse discurso se relaciona com os outros e como se apropria tanto da linguagem geográfica quanto de outras linguagens sociais (gêneros discursivos, vozes sociais e semioses) enquanto se desenvolve. Se o enunciado, como aponta o Círculo de Bakhtin, é um elo da comunicação verbal, é preciso estar atento como o aluno, por meio de sua voz, se insere e se posiciona em diferentes temas sociais, como o das mudanças climáticas que privilegiamos em nossa pesquisa.

Por que de base geográfica? Segundo, a linguagem da Geografia deve orientar e ser articulada à posição do sujeito que enuncia (sujeito de conhecimento) e como os conceitos da Geografia estão inseridos na palavra do aluno. É preciso, então, um trabalho didático-pedagógico que esteja orientado para que o aluno se aproprie e saiba mobilizar esta linguagem teórica. Obviamente, as formas e os níveis de apropriação dependem da natureza da relação estabelecida entre professor, aluno e conhecimento científico (LEITE, 2011).

Por que dialogicamente orientada? E, terceiro, sustentado pelo princípio bakhtiniano do dialogismo: o caráter responsivo do enunciado. Segundo Volóchinov (2017) o enunciado sempre responde a outro ou mesmo antecipa uma resposta. Esse caráter de “responsividade” pode auxiliar na produção de sentidos dos alunos. Como, a partir desse princípio, o professor pode orientar uma produção dialógica, isto é, uma produção escolar que responda de diferentes maneiras os conteúdos escolares considerando as vozes sociais nesses conteúdos.

O professor pode solicitar que os alunos analisem, listem, identifiquem, critiquem, questionem, problematizem etc. a realidade a ser estudada. Nesta

realidade encontram-se pessoas de carne e osso, grupos sociais e instituições com interesses distintos e que podem ser antagônicos em diferentes graus na hierarquia social. E esses antagonismos podem produzir territórios diferenciados.

O professor, neste contexto, pode solicitar aos alunos que avaliem práticas espaciais das mais diversas naturezas em contextos urbanos ou rurais, produzidas na cidade ou no campo. Desta forma é importante que os alunos possam responder a diferentes vozes sociais e discursos, sejam estas de resistência ou hegemônicas. É sobre este ponto que destacaremos como o discurso do aluno funciona em contexto de ensino e aprendizagem. Mas também a partir do conceito de gênero discursivo que orienta a produção da linguagem, compreendendo que a produção da linguagem organiza o próprio pensamento (VIGOTSKY, 2009) e que o resultado do processo de ensino e aprendizagem precisa se materializar em algum gênero discursivo em um processo comunicativo.

Para que o aluno pudesse responder ao que foi solicitado, ele deveria se posicionar em diferentes graus de concordância ou discordância, e esse movimento varia de acordo com o sentido que o aluno deve responder. É claro, responder mobilizando a linguagem científica, as vozes e os gêneros. Logo, deveria se atentar para os signos presentes nos enunciados, considerando as entonações valorativas, os valores sociais que sustentam processos de significação de objetos, práticas etc. É aqui que reside o germe de uma compreensão e resposta ativas – os sentidos geográficos.

DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA ATIVIDADE

Trabalhamos com o tema “Mudanças Climáticas na Amazônia” a partir de quatro escalas: global, nacional, regional e local. A seguir, na Figura 1, apresentamos o plano de trabalho realizado. A sequência de atividades foi trabalhada em uma escola de educação profissional no município de São Paulo entre os meses de outubro e dezembro de 2021 (maior parte do quarto bimestre), com duas turmas da 1ª série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, cursos de Administração e Automação Industrial.

Do total de oitenta alunos que participaram das atividades apenas os dados de dezoito participantes⁴ compuseram o *corpus* da pesquisa. Devido ao contexto pandêmico, a maior parte das atividades foram realizadas no chamado ensino remoto por meio da Plataforma digital *Teams* da *Microsoft*. Nesse sentido, todas as informações referentes às atividades estavam presentes nos formulários Google utilizados.

Poucas atividades foram realizadas presencialmente na escola. Normalmente o momento em sala de aula foram utilizados para sanar dúvidas das atividades ou apresentar alguma orientação específica de como realizar as lições. Devido ao contexto pandêmico, exceto a atividade de mobilização de conhecimentos, os alunos e alunas tiveram ao menos uma semana para realizar cada atividade. Essa foi uma regra posta pela escola para garantir a frequência nas aulas.

Figura 1: Sequência de atividades para o estudo do tema mudanças climáticas.

Atividade	Objetivos	Conceitos científicos
Mobilização de conhecimentos prévios	Mobilizar e conhecer os conhecimentos prévios dos alunos acerca das mudanças climáticas.	Mudanças climáticas
Cine documentário 1	Analisar como as mulheres indígenas têm percebido e vivenciado os efeitos das mudanças climáticas em seus territórios.	Lugar, paisagem, natureza, escala, povos originários, saber ancestral, cotidiano.
Cine documentário 2	Avaliar o uso e produção do território paraense e	Território, escala, região, natureza, prática espacial,

⁴ Essa foi a quantidade de alunos e alunas que aceitaram participar da pesquisa. O restante das turmas realizou as atividades sem terem seus dados utilizados na pesquisa, pois estas fizeram parte do bimestre letivo.

	sua relação com as mudanças climáticas.	poder, gases de efeito estufa.
Atividade investigativa 1	Investigar como a floresta amazônica produz seu próprio clima e como os rios voadores transportam umidade para o território nacional.	Floresta equatorial, clima equatorial, rios voadores, evapotranspiração, sistema de baixa pressão, aerossóis.
Atividade investigativa 2	Analisar as consequências do fenômeno La Niña para o território nacional.	Anomalia climática, variabilidade climática, mudança climática, uso do território.
Produção de fanzines	Produzir fanzines sobre as mudanças climáticas a partir dos conteúdos estudados.	Todos estudados nas atividades.

Fonte: elaboração do autor (2023).

Para o desenvolvimento da sequência de atividades acima seguimos o marco teórico proposto por Nobre et al (2007) para o estudo do clima atual amazônico e sua relação com as mudanças climáticas. De forma adaptada e contextualizada para as finalidades de ensino, propomos o seguinte marco metodológico.

a) a escala do lugar, por meio de um documentário chamado *Quentura*⁵ que apresenta como mulheres indígenas compreendem e vivenciam as mudanças do clima;

b) as escalas da região e nacional, na qual articulamos os desmatamentos e queimadas associadas à pecuária principalmente no estado do Pará e as implicações climáticas derivadas da produção capitalista do espaço a partir do

⁵ Disponível em: <https://vimeo.com/307734732>

documentário *Sob a Pata do Boi*⁶; também com este recorte escalar foi trabalhado o clima amazônico.

c) a escala global, a partir do fenômeno La Niña (2020-2023), período no qual parte do território nacional enfrentou uma grave seca ampliada pelo uso intenso do solo e dos recursos hídricos por diferentes atividades econômicas na porção centro-sul do Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para discutir como o discurso discente se forma e se desenvolve, apresentaremos a partir de dois pontos essa produção discursiva: a) a produção de sentidos sobre o lugar com as informações da realidade e a interpretação do contexto; b) produção de sentidos sobre o território identificação de sujeitos e grupos sociais e avaliação das práticas espaciais.

PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O LUGAR COM AS INFORMAÇÕES DA REALIDADE E A INTERPRETAÇÃO DO CONTEXTO

As atividades⁷ nas quais os alunos deveriam analisar o contexto teve como referência o conceito de lugar discutido por Santos (2017, p. 314). Para este autor “os lugares podem ser vistos como um intermediário entre o “Mundo e o Indivíduo”. Neste caso Santos faz referência à relação lugar-mundo tensionado pela “força” da globalização que, segundo o autor, a tudo põe em movimento, até os impactos ambientais, acrescentamos.

Os alunos perceberam nas vozes das mulheres indígenas essa relação lugar-mundo vivida pelas comunidades tradicionais quando relatam as mudanças climáticas locais, como pode se ver em “isso [quentura/aumento da temperatura] é uma resposta da natureza do que estão fazendo com ela, as grandes queimadas, o grande número de desmatamentos”.

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P9wxDs5nvmw>

⁷ Utilizamos o Google Formulários para coletar os enunciados discentes. Essa atividade foi desenvolvida de forma remota no contexto da Pandemia da Covid-19.

Outra aluna em sua leitura da voz indígena sobre a escassez de alimentos afirma o seguinte:

a pesca tem diminuído, doenças que não eram comumente vistas estão aparecendo, rios estão transbordando, plantações cada vez mais escassas. Tudo isso vem acontecendo pela falta de cuidado que o homem branco dá a natureza e só pensando em lucro porque é assim que o sistema capitalista funciona, não importa o que e quantas vidas tenha que destruir contando que resulte em o maior capital/ lucro está tudo bem⁸.

Neste caso para falar das transformações ocorridas no lugar, além de incluir em seu discurso partes do discurso alheio, a aluna o amplia e constrói novos sentidos sobre a situação vivida. Observemos sua leitura de classe social ao verbalizar a palavra “branco”, mostrando a ação histórica de um grupo social em seu papel de produtor de espaços de risco e excludentes. Em “quem só pensa no lucro”, marca a finalidade da ação deste homem branco. E completando sendo categórica em “porque é assim que o sistema capitalista funciona”. A aluna continua atribuindo juízo de valor ao resgatar uma prática histórica em detrimento de outros grupos sociais.

O que se nota no discurso da aluna é uma referência histórica que permeia o imaginário social, ou de pelo menos, parte da população, sobre os estragos e ranços da colonização no Brasil. Nota-se que há uma interdiscursividade, uma relação entre discursos que faz ver uma relação entre escalas espaço-temporais: passado e presente, local-global.

É da importância e necessidade de revisitar o lugar que Santos (2017) aponta como importante que esse retorno exige de nós um olhar geográfico para ações, para o tempo, para os objetos. E a aluna revisita o presente através do passado e do alcance mundial do sistema capitalista.

Ao mesmo tempo em que ocorrem essas transformações em que o lugar se torna também território, porque em disputa, que Santos (2017, p. 315) afirma que “uma dada situação não pode ser plenamente compreendida se, a pretexto de compreendermos sua objetividade, deixamos de considerar as relações intersubjetivas que a caracterizam”. O que esse autor nos faz ver é que há outras

⁸ Mantivemos a escrita original dos participantes sem modificações.

relações que não são apenas objetivas, mas de uma dimensão não material, porém plenamente real.

As mulheres indígenas partilham seus saberes e produção rural com outras mulheres de outras comunidades, mostrando que há uma etnobioidiversidade que ocorre na floresta permeada de solidariedade. Isso constitui em boa parte o que elas são. Essa partilha e solidariedade no lugar é interpretado pelos alunos em “elas são muito experientes e sabem muito bem como cada plantio funciona, porque o saber delas é passado de geração a geração”.

Há também a percepção de um saber que produz o espaço da produção e o organiza, quando o aluno relata que,

As mulheres têm contato direto com as plantações. É possível notar que eram bastante organizados no ato de plantar para facilitar na hora da colheita e também faziam fogueiras sempre que visitavam as manivas, pois acreditavam que elas gostavam da fumaça e até se desenvolviam mais rápido por causa dela.

A relação é direta entre o cultivo e as mulheres, e são responsáveis por isso no dia a dia. Esse cultivo está atrelado a sua fé, onde elas pedem para divindades cuidarem do plantio, elas também tem alguns conhecimentos sobre plantações que são repassados entre os indígenas, por exemplo, o momento do documentário em que uma das mulheres diz que plantar certas sementes perto de bananeiras, faz o cultivo mais eficiente.

Há também uma solidariedade que se relaciona como a floresta, com os antepassados que, na visão indígena, viraram floresta pós morte. O aluno percebe essa relação entre material e sobrenatural, como se ver a seguir.

A relação que as mulheres indígenas têm com o cultivo das plantas é muito boa e elas tem um pensamento de cuidado com as plantas. Em um dos trechos do documentário é possível ver uma mulher indígena rezando para a Avó da Fatura, desejando que as manivas⁹ fiquem bem e saudáveis, e afirmando que elas são como as pessoas.

Onde está o dialogismo bakhtiniano nesses enunciados discentes? No retorno à palavra alheia e sua revisitação com um novo colorido sógnico,

⁹ Maniva, segundo a Embrapa, “a maniva é a folha moída da mandioca (*Manihot esculenta* Crantz) que na culinária paraense é ingrediente principal de um dos pratos mais apreciados na região – a maniçoba. Ainda pouco conhecida Brasil afora, a maniçoba é presença obrigatória em muitos lares paraenses no tradicional almoço do círio, sempre no segundo domingo de outubro”. Disponível em: <https://www.embrapa.br/en/embrapa-no-cirio/maniva> .

ideológico. De acordo com Volóchinov (2019) todo enunciado possui uma orientação social. Ao responder a um discurso anterior, o estilo e a estrutura do enunciado se alteram para abrigar uma resposta ativa.

O referido autor ainda afirma que toda palavra possui “um ponto de vista avaliador” (VOLÓCHINOV, 2019. p. 316), e é a partir dessa avaliação que o sujeito faz da realidade que “se reflete na palavra e refratada nas palavras” como signo que somos capazes de responder palavras alheias. Nos enunciados discentes acima, além da leitura do contexto local, há impregnado o sentido avaliativo dessas situações.

Notamos que não há, no discurso discente, uma interpretação geográfica das ações, do lugar e dos sujeitos sem esse ponto de vista avaliador. Afirmamos então que essa produção discursiva está dialogicamente orientada para o contexto a que faz referência e se “insere no contexto” discursivo mobilizando um conhecimento objetivo seja da natureza ou das relações sociais. Isso destoa completamente da proposição da BNCC que orienta apenas o uso dos princípios geográficos e suas relações espaciais entre objetos para raciocinar geograficamente.

PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O TERRITÓRIO, IDENTIFICAÇÃO DE SUJEITOS, GRUPOS SOCIAIS E AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS ESPACIAIS

Para a construção de sentidos sobre o território, os alunos deveriam assistir o documentário *Sob a Pata do Boi*, que fala sobre a produção pecuária no estado do Pará. Na verdade, esse documentário faz uma denúncia da degradação ambiental a partir dessa atividade econômica.

Mais uma vez, os alunos responderam de diferentes vozes sociais apresentadas na produção audiovisual. Antes é preciso mostrar brevemente de qual lugar teórico partimos. Milton Santos em seu livro *A natureza do espaço* (SANTOS, 2017), em algumas passagens, afirma que a densidade técnica do território permite que este seja mais fluido, o que aumentaria sua conexão com outros lugares, principalmente considerando o a globalização e o período técnico-científico-informacional.

Haveria assim, espaços da globalização, como mesmo afirma. Ou seja, espaços privilegiados criados e incorporados por agentes hegemônicos em sua lógica produtiva que tornariam o espaço como território em uso, para a acumulação ampliada de capital (HARVEY, 2005).

No documentário *Sob a pata do boi* levantamos uma contradição sobre o espaço paraense para discutir com os alunos. A contradição era a seguinte: se a fluidez do território está associada a uma certa densidade técnica, o que explicaria a produção da riqueza da atividade pecuária paraense se esta é de natureza extensiva e utiliza baixo uso de tecnologias de ponta diferente das empresas agroindustriais?

De acordo com Bicalho (2022) a renda da terra ou a sua posse definitiva está associada a diferentes crises ocorridas a partir da década de 2000¹⁰, o que estimulou uma corrida, por parte ou mesmo através de parcerias público-privadas por parte de diferentes agentes econômicos, nacionais e estrangeiros, à financeirização do campo, a partir da constituição e diversidade de atividades agroindustriais. Esperava-se que os alunos associassem essa produção concentrada da riqueza no estado do Pará ao controle da terra, quando esta é tornada mercadoria, como negócio, a partir de uma rede entre diferentes agentes hegemônicos em distintas posições sociais.

Inicialmente, os alunos fazem ser, através dos sentidos produzidos, as relações questionáveis, do ponto de vista legal e moral, do papel do governo permitindo a posse da terra, ou mesmo fomentando um uso desigual do território paraense.

o fato de o governo estimular as pessoas de irem produzir gados naquela área, só nos mostra como a política tem sido suja em nosso país, principalmente a atual, que sempre faz descaso sobre a situação de nossas florestas, temos inclusive o que nos foi apresentado no filme, a polícia ajudando a encobrir os fazendeiros.

O que este enunciado faz ver é uma rede que se constitui dentro de uma solidariedade questionável. Se de um lado Bicalho (2022) nos mostra que a produção do campo no Brasil possui uma atuação incisiva de empresas e

¹⁰ Bicalho (2022) afirma que a primeira crise da década de 2000 gerou insegurança alimentar pelo aumento dos preços das *commodities* impulsionada pela procura da China em abastecer seu mercado interno.

governos de outros países adquirindo terras no Brasil. A aluna, em sua avaliação, mostra também que essa rede se sustenta pelo apoio declarado do estado, seja na dimensão política, promovendo meios legais para isso, seja pelo poder da polícia, com seu braço armado, para a garantia da posse da terra pelas empresas, ampliando os conflitos com produtores menores.

Uma outra aluna acrescenta outro ponto de vista, um ponto de vista avaliador. Analisemos.

O boi é um dos principais problemas ambientais da Amazônia e do mundo. Tudo bem que nós precisamos da produção do boi, mais isso está ultrapassando um limite. Vemos que eles desmatam uma área, depois outra, e assim vai. Desde recuperar a que já desmatou, por custar mais preferem ir desmatar outra área. O dinheiro tem falado mais alto do que a própria vida.

Neste caso, a aluna relaciona a atividade pecuária como problema. Onde está avaliação mais contundente da aluna? Neste trecho: “mas isso já está ultrapassando o limite”. Aqui a aluna mostra-se indignada, ao mesmo tempo em que concorda com sua existência. O signo ideológico ao qual responde ativamente, do ponto de vista geográfico, é que a atividade precisa ser fiscalizada e não deveria ultrapassar os limites nem da legalidade nem da degradação ambiental. Nota-se que ela também percebe o uso desenfreado do território com total liberdade em “vemos que eles desmatam uma área, depois outra, e assim vai”, ou seja, continuam usando a terra para uma atividade a qual poderia ser desenvolvida utilizando técnicas mais avançadas que já existem. Ao final do enunciado atribui significado mercadológico à atividade.

Para finalizar, analisaremos um outro enunciado que mostra e avalia os mecanismos disponíveis para fazer usar o território do ponto de vista hegemônico.

Algo que me chamou atenção foi como eles conseguem burlar as leis e as coisas absurdas, em meu ponto de vista, que eles fazem e tudo isso para ganhar dinheiro, transformando animais em objetos quaisquer que servem apenas para dar dinheiro, transformar pessoas em escravos para o aumento das terras abertas...Um fato interessante te foi saber que essas pessoas que se empoderem dessas áreas com a ajuda de um documento recente e de grilos para o envelhecimento do papel transformando documentos de apropriação novos em antigos são chamados de grileiros. Outro fato é que as pessoas após terem nomes sujos ou não poderem mais produzir em suas terras, pois não sabem o significado da palavra limite, fazem

para continuar ganhando e produzindo gado, com nomes e nomes de laranjas.

O que o enunciado deste aluno faz ver é, primeiramente, a relação é a mercantilização da vida, seja ela na forma de pessoas ou natureza. A grilagem como um mecanismo já conhecido aparece no enunciado discente para mostrar que é possível burlar as leis. Outro ponto ressaltado é a uso de pessoas como laranja para obter de forma ilegal o acesso à terra. A relação dialógica deste ponto de vista avaliar é o peso negativo das ações enunciadas e seu afastamento quando ao conteúdo relatado. O aluno não aceita a situação. Nota-se nas presunções valorativas negativas com que avalia tanto a grilagem quando a mercantilização da terra etc. Do ponto de vista dialógico, o aluno rebate, a partir do conteúdo, aquela voz social que assume a posição segunda a qual a terra é uma mercadoria e deve ser comercializada.

Para além de analisar apenas as consequências da pecuária, como mostra o documentário, isto é, reproduzir o já dito, os alunos se voltam para o outro do discurso, a voz, a posição política ou social (BUBINOVA, BARONA e TONELLI, 2011) com a qual dialoga dialogicamente, seja concordando ou discordando em diferentes graus de interação (aproximação e distanciamento). De acordo com Bakhtin (2018, p. 212) “a palavra tem duplo sentido, voltado para o objeto do discurso como palavra comum e para o *outro discurso*, para o *discurso de um outro*”.

Como foi possível ver ao longo das análises empreendidas, a contradição apresentada aos alunos e alunas foi respondida de diferentes formas. Os discentes compreenderam que por meio de uma rede de cooperação estruturada em vários níveis de atuação dos sujeitos e grupos hegemônicos envolvidos é possível acumular riqueza pelo acesso sustentado pelo Estado e, de outro lado, pela influência do poder econômico que extrapola os limites nacionais. Fato que exigiu diferentes apropriações dos conceitos de lugar e território, entre outros, como forma de mobilizar e produzir novos conhecimentos.

Seguindo o pensamento de Bakhtin (2018) é preciso olhar para além da forma, em direção ao conteúdo do enunciado dialogicamente orientado em interação com a forma do gênero discursivo, mas também para o outro do

discurso contido no conteúdo. E os comentários coletados da atividade são as formas do discurso produzida pelos alunos e alunas. Nesses comentários como palavra-signo, além de compreender a natureza do território pelo seu conteúdo, os discentes também compreenderam a sua forma a partir dos usos feitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista dialógico, este texto é mais uma resposta ao que foi projetado e institucionalizado para a Geografia nas escolas brasileiras por meio da BNCC. Como foi possível mesmo que brevemente demonstrar, nossas alunas e alunos mobilizaram sentidos e vozes para significar o espaço, o território e seu conteúdo social, fato que apenas a aplicação dos princípios geográficos sozinhos não permitem fazer muito menos a resolução de problemas.

Pensar o espaço a fim de obter conhecimentos estratégicos na forma de raciocínios geográficos como nos mostrou Yves Lacoste (2012) é reconhecer e reafirmar que conhecimento é poder. Poder esse que o Estado brasileiro na forma da BNCC e suas instruções não quer que as alunas e alunos desenvolvam em sua formação escolar.

Como explica Laval (2019) o neoliberalismo tem atuado na educação mundial, e em específico, no Brasil, a fim de produzir trabalhadores cada vez mais precarizados sem se dar conta disso. E a formação escolar foi um dos caminhos encontrados para atuar nessa direção por meio das políticas conservadoras educacionais.

Pensar o espaço e produzir conhecimentos escolares com a Geografia na escola exige tanto do professor quanto de seus alunos, a construção de relações dialógicas que sejam capazes de pôr os sujeitos em movimento constante de interação discursiva. Este foi um caminho possível desenvolvido em nossa pesquisa, de modo que a ciência geográfica pudesse manter-se como ciência de referência, sem perder de vista, o desenvolvimento da autonomia discente.

Em nosso caso a construção das relações dialógicas necessitou da produção de diferentes momentos de ensino e aprendizagem por meio de atividades fundadas no dialogismo bakhtiniano, nos conceitos geográficos e nos

conteúdos da realidade para que, a um só tempo, novos sentidos pudessem ter sido produzidos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. L. A reforma do ensino médio do governo temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **HOLOS**, [S. l.], v. 8, p. 219–232, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.7065. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065> . Acesso em: 2 abr. 2023.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Introdução de Paulo Bezerra. Prefácio de Tzvetan Todorov. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011. 476 p

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2018. 341p.

BICALHO, Bruna. A terra como ativo financeiro: mecanismos, práticas e instrumentos. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 18, n. 1, p. 96-116, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2022.63925>.

BRASIL. Ministério da Educação. Base **Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BUBNOVA, T; BARONAS, R. L; e TONELLI, F. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. Bakhtiniana: **Revista de Estudos do Discurso** [online]. 2011, v. 6, n. 1 [Acessado 10 Janeiro 2022], pp. 268-280. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732011000200016> .

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Coautoria de Helena Copetti Callai, Nestor André Kaercher. 9. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2010. p. 83-134

CARLOS, A. F. A. Da “organização” à “produção” do espaço no movimento do pensamento geográfico. *In*: CARLOS, A.F.A; SOUZA, M. L; SPOSITO, M. E. B. (orgs). **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. 1. ed. 1º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012. p. 53-74

CAVALCANTI, Lana. de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. – Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

GIROTTTO, E. D. Ensino de Geografia e raciocínio geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 71–86, 2015a. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/144> . Acesso em: 22 jul. 2022.

GIROTTTO, E. D. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.

DOI: <https://doi.org/10.12957/geouerj.2017.23781>

- GIROTTI, E. D. Qual raciocínio? Qual geografia? Considerações sobre o raciocínio geográfico na base nacional comum curricular. **GEOgraphia**, v. 23, n. 51, 2 dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2021.v23i51.a45460>
- HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.
- LAVAL, P. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.
- LEITE, S. A. da S. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. 2. Ed, 1ª reimpressão. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2011.
- LUZ NETO, D. R. S. Afinal, para onde caminha o Ensino de Geografia no contexto de reforma do ensino médio e implantação da BNCC? **Terra Livre**, v. 1, n. 56, p. 370-397, Jan.-Jun./2021 Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2205> . Acesso em: 2 abr. 2023.
- MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016.
- NOBRE, C. A; SAMPAIO, G; SALAZAR, L. Mudanças climáticas e Amazônia. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 59, n. 3, p. 22-27, set. 2007. Disponível em http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000300012&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 23 jul. 2019.
- REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. Novo Ensino Médio e a indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [**Nota Técnica**]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: <https://www.repu.com.br/notas-tecnicas>
- ROCHA, A. A. da; AGUIAR, L. C. B. Por Que Traímos o Espaço Geográfico? Notas Para Uma Conversa Curricular. Revista **Geoaraguaia**, [S. l.], v. 12, n. especial, p. 6-23, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/geo/article/view/13550> . Acesso em: 2 abr. 2023.
- ROJO, R; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo, SP: Parábola, 2015. 150 p.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 9. reimpr. São Paulo, SP: Edusp, 2017. 384 p.
- SANTOS, L. R. A disciplina de Geografia e o discurso competente na terceira versão da base nacional comum curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 20–36, 2020. DOI: 10.46789/edugeo.v9i18.673. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/673> . Acesso em: 13 jan. 2022.
- TARLAU, R; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf> acesso em: 01 Abr. 2023

VOLÓCHINOV, V. A função social da palavra. VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019, p. 306-338.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017, 373p.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**: (texto integral, traduzido do russo pensamento e linguagem). Tradução de Paulo Cesar Bezerra. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2009. 496 p