



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

CLÁUDIA FÁTIMA DE MELO FAVARÃO

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE:  
PROPOSIÇÕES PARA REPENSAR A NATUREZA DO ERRO  
NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM  
GEOGRAFIA**

CLÁUDIA FÁTIMA DE MELO FAVARÃO

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE:  
PROPOSIÇÕES PARA REPENSAR A NATUREZA DO ERRO  
NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM  
GEOGRAFIA**

Tese apresentada ao Programa de pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina como requisito para obtenção de título de Doutora em Geografia.

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup>. Rosana Figueiredo Salvi

Londrina  
2020

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da  
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

F272c Favarão, Cláudia Fátima de Melo.

Contribuições da teoria da atividade : proposições para repensar a natureza do erro no processo de ensino e aprendizagem em geografia / Cláudia Fátima de Melo Favarão. – Londrina, 2020.

163 f. : il.

Orientador: Rosana Figueiredo Salvi.

Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Geografia – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3. Ensino – Teses. 4. Aprendizagem – Teses. 5. Erro em geografia – Teses. I. Salvi, Rosana Figueiredo. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU 911:37.02

CLÁUDIA FÁTIMA DE MELO FAVARÃO

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE:  
PROPOSIÇÕES PARA REPENSAR A NATUREZA DO ERRO NO  
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA**

Tese apresentada ao Programa de pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina como requisito para obtenção de título de Doutora em Geografia.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Professora. Dr<sup>a</sup>. Rosana  
Figueiredo Salvi  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Professora. Dr<sup>a</sup>. Jeani Delgado Paschoal  
Moura  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Professora. Dr<sup>a</sup>. Léia Aparecida Veiga  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Professora. Dr. Claudivan Sanches Lopes  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

---

Prof. Dr. Marcelo Augusto Rocha  
Universidade Federal da Integração Latino -  
Americana – UNILA

Londrina, 7 de maio de 2020.

**Dedico**

**Ao meu tripé de sustentação**

Valdir Junior – esposo –  
Mariana e Valdir Neto – filhos amados.  
Palavras não revelariam minha  
gratidão...

**Aos meus pais**

João e Maria, que sempre me  
ensinaram a perseverar e conquistar  
os lugares com amor, verdade e  
seriedade...

**Àqueles**

que influenciaram, positivamente, meus  
pensamentos e vivências presentes na  
escrita de minha tese.

## Agradecimentos

### A Deus

Por me conceder o dom da vida e me dar forças para seguir, apesar dos obstáculos encontrados.

A todos aqueles que influenciaram meus pensamentos, minhas vivências a minha escrita, a tese.

As relações estabelecidas nestes quatro anos com diversas pessoas me fizeram ter força para persistir e, deram sentido à minha vida e ao meu estudo. Por isso, quero deixar claros os meus agradecimentos às pessoas que, de modo direto ou indireto, tornaram tudo isso possível!!!!

### Rosana

Paciência tem ciência no nome

Rosana tem Rosa e Ana

Claudia tem dia

Rosana vive um dia após o outro

Cláudia quer antecipar o dia

Meu oposto, meu equilíbrio

Paciência

Paz

Ciência

Rosana quer andar devagar sem divagar

Aprendi a vagar e esperar

Aprendi que o dia acontece um após o outro

E não adianta querer antecipar

O tempo não para só para esperar você

É um dia e depois outro dia

Paciência

Paz

Ciência

Eu não quero ser você

Eu não quero ser como você

Apenas

Um milésimo

De sua paciência

Obrigada por seus puxões de orelha

Obrigada por conseguir entender o incompreensível

Obrigada por saber respeitar as pessoas que ‘ainda não sabem’

E não querer enfiar ‘o que não se sabe’ a qualquer custo, por goela abaixo

Com sabedoria e tempo, apontou possibilidades

Corrigiu meus erros

E abriu caminhos “nunca dantes navegados.”

**Aos professores da pós-graduação, pela dedicação ao processo de ensino e aprendizagem em Geografia**

**Aos professores que aceitaram participar da banca**

Claudivan Sanches Lopes  
Jeani Paschoal Delgado Moura  
Léia Aparecida Veiga  
Marcelo Augusto Rocha

**Aos professores participantes da pesquisa**

Por me aceitarem em suas salas de aula e por maravilhosos momentos de aprendizagem

**Ao grande amigo**

Marcelo Augusto Rocha  
Sempre com muita dedicação, ajudou-me com as tecnologias e metodologias da pesquisa.

**Aos participantes do Grupo de Estudos GEMPEA (Grupo de estudos Multidisciplinar do processo de ensino e aprendizagem) por todas as oportunidades de ensino e de aprendizagem.**

Anágela, Any, Débora, Edimar, Francieli, Marcelo, Márcio, Léia, Luana, Lucilene, Luiza, Léo, Renan, Ricardo, Ronaldo, Valquíria, Wolney

**Aos diretores da escola Estadual Monteiro Lobato, em Sertanópolis, por me ajudar nos momentos em que mais precisei na pesquisa:**

Elizabeth E. Dantas de Almeida e Vânia Edmara Barbieri

**Ao querido professor**

João Batista Martins com sua sensibilidade, dedicação, amor à educação, respeito aos que 'ainda não sabem', entusiasmo por Vygotsky compartilhou seu saber comigo. Partilhando sempre!!!!Foi, é, e sempre será um aprendizado extraordinário!

**À Querida sobrinha**

Camila Tais de Melo, passarei a vida toda em dívida com você, por toda a dedicação que você teve com relação à minha tese. Muito Obrigada!!!!

**À Amiga - irmã número 1**

Elen de Cássia Ferreira, parceira e grande incentivadora da continuidade dos meus estudos. Fez-me enxegar que eu tinha desejo de aprender. Braço direito nas horas de conflitos, nos momentos dos entraves relacionados a Vygotsky ou da Teoria Histórico-Cultural. Amizade sincera, formativa e sólida. Amizade não tem preço!!!!

### **À Amiga - irmã número 1.1**

**Adriana Cristina de Almeida**, sempre se propôs a ler minha pesquisa e me cobrava toda hora se eu estava escrevendo. Seu sonho era que eu fosse notívaga para conversar sobre a tese na madrugada, impossível!!!. Quatro anos ela me cobrando!! Pessoa forte, guerreira, que sempre esteve de braços abertos para me acolher em qualquer hora do dia, qualquer dia da semana, deixando sua família para resolver meus problemas de estudo. Amizade não tem preço!!!!

### **À Amiga - irmã 1.1.1.**

**Clara Ilza Anizelli**, Choros, lamentos!!! Desabafos, sofrimentos de uma caminhada difícil, penosa. Suas palavras de amor contribuíram para chegar aonde cheguei.

### **Novas amizades que fiz na história do Doutorado**

**Anágela Félix**: Anágela tem Ana no nome. O **nome Ana** vem do original em hebraico *Hannah*, mais tarde do latim Anna, que quer dizer "graciosa, cheia de graça". **Felix**, *felicis*, que significa literalmente "feliz". Essa pessoa graciosa e feliz fez o convite para o Simpósio de Elkonin e Davidov em Uberlândia. Lá houve meu encontro, representando "o ainda não sei" com os que "sabiam". Foi fascinante!!!!!! entender a respeito da Teoria Histórico - Cultural e assim ser oportunizada à crescer como pessoa e pesquisadora.

**Any Caroline Ferreira**, Any, sempre entendida de metodologia, oferecendo seus conhecimentos sempre que solicitada, menina calma e gentil!!!

**Cássia Marques da Rocha**, com seu jeito de menina feliz, sempre foi companheira nos eventos da pós-graduação em Geografia e nos entraves promovidos no cotidiano da vida.

**Giovana Favarão Andriolli e Maria Cleonice Neves**, Obrigada pela leitura dos textos e conferência das referências.

FAVARÃO, Cláudia Fátima de Melo. **Contribuições da Teoria da Atividade:** proposições para repensar a natureza do erro no processo de ensino e aprendizagem em Geografia. 2020. 165 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é repensar da natureza do erro junto a professores do Ensino Fundamental, anos finais, no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, tendo como aporte a Teoria da Atividade de Leontiev, em uma formação docente. A pesquisa com abordagem qualitativa, partiu da investigação sobre a natureza do erro de duas professoras de Geografia, sujeitos da pesquisa, atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola pública no município de Sertanópolis, norte do Paraná. Os instrumentos de coleta de dados empíricos utilizados foram a Observação Periférica, a Entrevista e o Grupo de Discussão, os quais mediaram o relacionamento entre a pesquisadora e os sujeitos pesquisados, permitindo que ambos repensassem o conceito de erro na Geografia Escolar. A função principal do Grupo de Discussão foi proporcionar momentos de formação pedagógica e geográfica na perspectiva Histórico-Cultural, mobilizando professores(as) e alunos(as) em sala de aula para entrarem em Atividade. A formação docente privilegiou não apenas pensar a respeito dos conceitos geográficos, mas também à prática pedagógica em sala de aula, com adaptação em estudos de Moura (2004, 2010, 2013, 2017). Para a análise, teve-se na forma como organizavam antes do Grupo de Discussão o ensino e a aprendizagem em Geografia, destacando para essa análise três elementos: o sentido pessoal atribuído aos erros, a organização da aula (as ações) e o porquê de ensinar o conteúdo (a necessidade). Os resultados evidenciaram a relevância da sintonia entre a atividade de ensino e da aprendizagem na mobilização dos elementos da Teoria da Atividade, possibilitando encaminhamentos para a compreensão conceitual pedagógica e geográfica docente e conseqüentemente para seus discentes. Conclui-se que esta pesquisa contribuiu para desvelar o conhecimento conceitual geográfico, contextualizando as relações entre o lugar e o global, tendo como premissa a proposição de uma Geografia mais viva e atuante na sociedade.

**Palavras-chave:** Formação docente. Teoria histórico-cultural. Atividade de ensino. Atividade de aprendizagem. Erro em geografia.

FAVARÃO, Cláudia Fátima de Melo. **Contributions of The Theory of Activity:** propositions to rethink the nature of error in the process of teaching and learning in Geography. 2020. 165 p. Thesis (PhD in Geography) - Center for Exact Sciences, State University of Londrina, State University of Londrina, Londrina, 2020.

## ABSTRACT

The objective of this research is to rethink the nature of the error with elementary school teachers, final years, in the process of teaching and learning in Geography, having as contribution the Theory of Activity of Leontiev, in a teacher education. The qualitative research methodology started investigating the nature of the error of two Geography teachers, research subjects, working in the final years of a public elementary school, in Sertanópolis, Paraná. The empirical data collection instruments were Peripheral Observation, Interview and Discussion Group, which mediated the relationship between researcher and researched subjects, allowing both sides to think over the Geography's educational error. The main function of the Discussion Group was to provide a pedagogical and geographical training in the Historical-Cultural perspective mobilizing teachers and students to come into Activity in the classroom. Teacher's education focused not only on thinking about geographic concepts, but also on pedagogic practice in the classroom, with adaptation in Moura's (2004, 2010, 2013, 2017) studies. For the analysis, it was adhered to the organization of teaching and learning Geography before the Discussion Group, emphasizing three elements in this investigation: the personal meaning attributed to errors, the organization of the class (the actions), why teaching the content (the need). The results evidenced the relevance of the communion between teaching and learning activity to mobilize the Activity Theory elements, enabling referrals to the pedagogic and geographic conceptual understanding of teachers and consequently to their students. It is concluded that this research contributes to unveil the geographic conceptual knowledge contextualizing the relations between the local and the global, having as premise the proposition of a vital and activity Geography in society.

**Keywords:** Teacher training. Historical-cultural theory. Teaching activity. Learning activity. Error in geography.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AOE	Atividade Orientadora de Ensino
APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
CEEBEJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
DCE	Diretriz Curricular Estadual
E	Entrevista
EAD	Educação a Distância
GD	Grupo de Discussão
NAAHS	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NRE	Núcleo regional de Educação
OP	Observação Periférica
PET	Programa de Educação Tutorial
PTD	Plano de Trabalho Docente
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCO	Registro de Classe <i>Online</i>
RRE	Relatório de Reflexão dos Erros
SEED	Secretaria de Estado e Educação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
ZDR	Zona de desenvolvimento real
ZPD	Zona de desenvolvimento proximal

## SUMÁRIO

	<b>O PRINCIPIAR DA CONVERSA</b> .....	15
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	20
<b>2</b>	<b>AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA TEORIA DA ATIVIDADE PARA A GEOGRAFIA QUE SE ENSINA</b> .....	25
2.1	VYGOTSKY E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL .....	25
2.2	A TEORIA DA ATIVIDADE POR ALEXIS N. LEONTIEV .....	31
2.3	CONTRIBUIÇÕES DE LEONTIEV PARA A ATIVIDADE ESCOLAR .....	43
2.4	A TEORIA DA ATIVIDADE DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA .....	54
<b>3</b>	<b>DIMENSÕES DO ERRO NO CONTEXTO ESCOLAR</b> .....	72
3.1	MEDIAÇÃO E ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL .....	72
3.2	OS SENTIDOS E AS SIGNIFICAÇÕES DO ERRO .....	78
<b>4</b>	<b>ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	87
4.1	OS SUJEITOS DA PESQUISA: AS PROFESSORAS .....	88
4.2	O CONTEXTO DA PESQUISA: UMA ESCOLA PÚBLICA .....	91
4.3	O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA DA PESQUISA .....	92
4.4	PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS DA PESQUISA .....	95
4.5	OBSERVAÇÃO PERIFÉRICA EM SALA DE AULA .....	96
4.6	A ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS .....	99
4.7	GRUPO DE DISCUSSÃO RELATIVO À PRÁTICA PEDAGÓGICA: A QUESTÃO DOS ERROS .....	100
4.8	A CONSTITUIÇÃO DO GRUPO DE DISCUSSÃO EM GEOGRAFIA .....	102
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS: O SIGNIFICADO(S) E SENTIDO(S) ATRIBUÍDO(S) AOS ERROS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA</b> .....	107
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	141

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>158</b>
APÊNDICE A – Solicitação de Autorização da Direção da Escola para o Desenvolvimento do Estudo 2018 .....	159
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	160
APÊNDICE C – Questionário - Roteiro de Questionário de Caracterização Pessoal e Profissional .....	161
APÊNDICE D – Roteiro da Entrevista .....	162

## O PRINCIPIAR DA CONVERSA

Esta menina tão pequenina  
 quer ser bailarina  
 Não conhece nem dó nem ré,  
 mas sabe ficar na ponta do pé  
 Não conhece nem mi nem fá  
 Mas inclina o corpo para cá e para lá.  
 Não conhece nem lá nem si,  
 mas fecha os olhos e sorri.  
 Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar  
 e não fica tonta nem sai do lugar.  
 Põe no cabelo uma estrela e um véu  
 e diz que caiu do céu.  
 Esta menina tão pequenina  
 quer ser bailarina.  
 Mas depois esquece todas as danças,  
 e também quer dormir como as outras  
 crianças.

Cecília Meireles (2017)

Desde a tenra idade, muitas meninas querem ser bailarinas, no entanto, sonhava em ser professora. Sonho alimentado pelas escolas em que frequentei, nas quais as professoras dos anos iniciais liam, todos os dias, no começo da aula, Cecília Meireles, Monteiro Lobato e Vinícius de Moraes. Ainda não sabia ler, mas já trazia na memória muitas poesias ou textos lidos pela minha professora Terezinha Rosseti (*in memoriam*), na década de setenta. E com o passar dos anos, fui descobrir, adulta, o quanto a função social da leitura foi relevante em minha construção como pessoa histórica, social, política e cultural.

Vivíamos na época de governos ditatoriais e predominava o processo de avaliação da aprendizagem centrado na seletividade e exclusão daqueles que não alcançavam a média setenta. Recordo-me, já no início dos anos oitenta, que o processo de avaliação da aprendizagem, nessa escola, como na maioria de tantas outras, considerava o erro de forma positiva. Éramos levados a corrigir os trabalhos antes da nota final e não me lembro de ser rechaçada pelos professores diante dos colegas ou vice-versa. Creio que isso foi edificante para a minha formação como profissional da educação.

Em 1987, formei-me como professora, com a conclusão do magistério, e logo, em 1988, iniciei minha carreira como professora alfabetizadora em uma escola

municipal rural, localizada na Água das Sete Ilhas, município de Sertanópolis. Esse município foi criado em 1929, está localizado na porção norte Paraná, que atualmente faz parte da Região Metropolitana de Londrina. Conforme Oliveira (2017), apresenta fortes vínculos com o agronegócio e com atividades urbanas que atendem as demandas do campo.

Essa escola rural possuía apenas três salas de aula em alvenaria. Esse espaço era bem estruturado em relação às demais escolas, que eram de madeira e sem banheiro perto. Além disso, nós professoras não éramos responsáveis por fazer a merenda e a limpeza, como acontecia em algumas outras escolas. Lá trabalhei por cinco anos, até 1993, quando autoridades do município decidiram que não mais nos levariam para o meio rural, mas traria as crianças para a cidade, pois a quantidade de alunos era insuficiente e não comportava quatro professoras para o ensino fundamental, anos iniciais.

O êxodo rural afetou a vida de crianças e profissionais da educação. Essa mudança aconteceu em todas as escolas municipais. Essa escola era meu laboratório, aplicava tudo o que havia aprendido em minha formação no magistério, e posteriormente, a partir de 1989, o que aprendia no curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina.

E nesse período de frequência no curso superior, no final da década de oitenta, fui agraciada e privilegiada por conhecer a educadora Lúcia Helena Batista Gratão. Uma grande mestra no maior âmbito do seu significado que, com sua maneira sábia, gentil, caprichosa, comprometida e generosa ensinou-me a ser autogestora do meu processo de aprendizagem numa perspectiva dialética de inclusão do “outro” nesse processo, influenciando dessa forma em minhas opções teóricas. As ideias inovadoras e posição ética desta professora, sempre me impressionaram e, também por isso, a escolhi para ser minha orientadora na pós-graduação *latu sensu*, na mesma universidade. Ela me auxiliou na produção da monografia intitulada: “Aqua-rio: O percurso do rio.”

Nesse trabalho evidenciaram-se, com um novo olhar, possibilidades de novas práticas do trabalho de campo, bem como a valorização das existentes. O rio também passou a ser percebido pelos alunos e professores da escola - participantes da pesquisa – e demais sujeitos que viviam na vertente do rio Taboca. Interessante destacar que a realização deste estudo mudou o curso da minha vida como professora formadora de gerações futuras. A professora, Lúcia Helena consolidou,

com sua determinação, uma educação geográfica contextualizada, e assim cristalizou essa prática pedagógica tão relevante e significativa para a construção dos conhecimentos geográficos.

O final da década de oitenta foi uma época de muitas mudanças no processo de ensino e de aprendizagem no país. O Brasil passava pelo processo de redemocratização, assim, diversas transformações aconteceram, principalmente na educação escolar. Foi adotado no Paraná o Ciclo Básico de Alfabetização, o que provocou transformações no processo de alfabetização, fundamentado na pesquisa de doutoramento de Emilia Ferreiro, orientada de Jean Piaget. No Brasil, o livro escrito em conjunto com Ana Teberosky: *Psicogênese da língua escrita*, foi a obra que respaldou a ação educativa de professores naquela época.

Houve, assim, mudanças na concepção dos erros no processo de alfabetização, os quais passaram a ser percebidos como parte do processo de construção no ato de ler e escrever. As cartilhas em que apareciam textos como: *Ivo viu a uva, vovó é viúva*, foram substituídas por textos de literatura, como os de Cecília Meireles (2017), “A bailarina”, por exemplo. Essas mudanças foram as que vivenciei, enquanto professora, com a ajuda e apoio da pedagoga Márcia Fernandes Terra. E então, a partir da década de oitenta outros paradigmas e concepções a respeito dos processos de ensinar e de aprender foram retomados. No entanto, no Brasil, tais mudanças não foram tão significantes e acabaram, perdendo força. No século XXI, portanto, as discussões referentes ao erro continuaram na educação escolar, principalmente na ciência geográfica.

Passei a cursar as disciplinas especiais no Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina: Linguagem e Pensamento e Avaliação da Aprendizagem no Centro de Educação Comunicação e Artes - Departamento de Educação. Tornei-me aluna novamente da Universidade Estadual de Londrina, para recomeçar a carreira acadêmica, em 2007, pois precisava me inteirar das discussões que aconteciam dentro da Universidade, naquele momento.

Nesta trajetória, é relevante mencionar a oportunidade que tive em participar, no ano de 2009, do Programa de Desenvolvimento da Educação- PDE da Secretaria Estadual de Educação (SEED), sob a orientação da professora Roseli Archela. Em cumprimento ao formato bastante instigador, do programa realizei uma pesquisa para finalizá-lo acerca da Alfabetização Cartográfica, com alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, anos finais.

Ao ingressar no Mestrado no Departamento de Educação, em 2010, propus um estudo sobre o processo de Avaliação da Aprendizagem, envolvendo todos os professores da escola na qual atuava, o Ensino Fundamental, anos finais.

Ao pesquisar a respeito do processo de avaliação da aprendizagem, foi necessário mostrar aos professores envolvidos na pesquisa os resultados obtidos. Esse processo foi estruturado em dois momentos: oficinas de quatro horas e palestra. A partir desse trabalho com professores, surgiu a vontade de realizar uma investigação sobre avaliação com docentes da universidade. Entretanto, durante o doutorado percebeu-se que o ideal seria realizar tal pesquisa com professores da instituição esta que atende o Ensino Fundamental, anos finais.

Foi no momento da devolutiva dos resultados alcançados na pesquisa de mestrado, na escola, que, em 2015, ocorreu o início do meu processo de inserção no programa de pós-graduação do Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina, no doutorado.

Como em toda situação inusitada, os conflitos foram surgindo; e não foram poucos!!! Crises foram infinitas!!! Idas e vindas na teoria. Não conseguia fechar uma ideia pela qual valeria a pena debruçar-me. Quanto mais lia, as dúvidas avolumavam-se, mais questionamentos eram formulados; e assim, nessa constante dialética, uma nova descoberta, um novo viés e um novo aprendizado.

Eu, que temia autores como Paulo Freire e Cipriano Luckesi, porque me diziam que eram leituras difíceis e tendenciosas pelo viés ideológico, consolidei um novo olhar e descobertas; apaixonei-me por ambos e tornei-me ainda mais sedenta pelo estudo e ensino. Essa bagagem fez-me chegar a uma encruzilhada; a um impasse: O que faço quando ensino? Por que eu realizaria uma tese? Quais as necessidades? Quais os motivos? Quais as ações? Quais os significados? Quais os sentidos?

Por meio da linguagem eu me comunico com meus/minhas alunos/as e, é por meio dela, que procuro dar sentido ao ensino de Geografia, oferecendo-lhes direções para a apropriação do mundo da cultura e da ciência geográfica, desse modo, desencadeando motivos, ações que os levam à Atividade. “O que faço quando ensino? Eu falo. Não tenho outro ganha pão e nem outra dignidade; não tenho outra maneira de transformar o mundo e não tenho outra influência sobre os homens. A palavra é meu trabalho; a palavra é meu reino.” (RICOEUR,1999 apud DISCURSO..., 2009, p. 420).

Leminski (2011, p. 13-14), cessa nossa conversa com o poema “Buscando o sentido” a seguir:

O sentido, acho, é a entidade mais misteriosa do universo.  
Relação não coisa, entre a consciência,  
a vivência e as coisas e os eventos.  
O sentido dos gestos.  
O sentido dos produtos.  
O sentido do ato de existir.  
Me recuso a viver num mundo sem sentido.  
Estes anseios/ensaios são incursões conceptuais em busca do sentido.  
Por isso o próprio da natureza do sentido: ele não existe nas coisas, tem  
que ser buscado, numa busca que é sua própria fundação.  
Só buscar o sentido faz, realmente sentido.  
Tirando isso, não tem sentido.

A Teoria Histórico-Cultural por meio de estudiosos Vygotsky, Leontiev, instigaram-me a entender o mundo numa visão dialética, em que os sujeitos transformam e são transformados. Percebi que realizar uma tese sem o intuito de (re)significar cada trecho escrito pra mim, e sem dirigi-lo à sociedade não teria sentido. Por isso em cada letra, em cada sílaba, em cada palavra deste texto há uma parte de mim.

Assim, em um movimento perene e ininterrupto, o passado e o presente fundem-se e atualizam-se apontando novas possibilidades, novos sentidos...

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse em realizar esse estudo, referente ao erro no processo de ensino e aprendizagem, partiu da experiência em sala de aula como professora de Geografia do Ensino Fundamental, anos finais. O fato de ser professora dessa fase da Educação Básica, levou-me a entender que os erros não passavam de correções, recuperações, consertos, e que a não aprendizagem, ou erros, como chamados normalmente pela maioria dos professores, persistiam.

Vivenciando o cotidiano escolar com professores(as) de Geografia, notei que ainda havia inúmeros desafios a desvelar com relação à maneira de tratar os erros no processo de ensino e de aprendizagem em Geografia. Esse desassossego levou-me a estudar a respeito, tendo como sujeitos da pesquisa professoras de uma escola pública.

A questão do erro não é algo singelo a tratar dentro das instituições escolares, seja com alunos(as), ou professores(as), pois tem-se a impressão de certa desvinculação do processo de ensino e aprendizagem. O erro ainda é visto como uma desvirtuação, algo a ser rechaçado, porque prioriza a ideia do certo e do errado tanto na sociedade, como na escola. E, assim, alunos(as) acabam passando para o outro ano escolar sem aprender os conteúdos geográficos básicos.

A crença de que os alunos(as) já aprenderam todos os conteúdos dos anos anteriores, isto é, chegam prontos, no ano posterior, é também um ponto relevante com relação ao erro. Desconsidera-se todo o trajeto estabelecido por ele até chegar àquele ano de estudo. Esses erros muitas vezes revelam a não aprendizagem, mostram que ele não participou, não adentrou no processo daquele ano escolar. Tal fato evidencia a persistência do processo de classificação que desconsidera o caminho percorrido pelo(a) aluno(a).

Defende-se, nessa pesquisa, a tese de encarar o erro como parte natural do processo de ensino e aprendizagem. Isso não significa ter que errar para aprender, mas que o mesmo deve ser considerado, analisado e recuperado como atividade consequente do processo de aprendizado. Busca-se na Teoria da Atividade subsídios para esse entendimento.

O problema dessa investigação concentra-se ainda em como construir uma relação com o erro, considerando-o *de* forma coletiva, em que ambos, professor (a) e aluno(a), se ajustem para que este (a) possa expor o que ainda não compreendeu

e, dessa forma, o (a) professor possa usar do não entendimento como caminho para a aprendizagem.

Sustenta-se que os erros podem ser utilizados para reorientar o professor (a), sendo um componente importante na reestruturação de sua forma de pensar as aulas de Geografia. Tal procedimento pode ser divulgado por meio de formações de professores, em que prática e teoria se entrecruzem, visando as retomadas das ações pedagógicas docentes que proporcionem um ensino melhor por meio da revisão dos objetivos, do planejamento, da avaliação, da metodologia, dos conteúdos, às vezes demasiados para uma aula. Esses elementos são constituintes dos aspectos relacionados aos erros no processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

Dessa forma, essa pesquisa parte da seguinte problematização: Quais as contribuições da Teoria da Atividade de Leontiev para repensar a natureza do erro no processo de ensino e aprendizagem em Geografia?

Na Teoria da Atividade de Alexis Leontiev encontra-se o pressuposto para responder a tais questões. Ela oferece suporte para o entendimento da natureza do erro para duas professoras do Ensino Fundamental, anos finais, sujeitos dessa pesquisa, possibilitando elementos para que pudessem repensar o processo de ensino e aprendizagem em Geografia em atividade de formação docente.

Esta tese se fundamenta na Teoria Histórico-Cultural, tendo como sustentáculo os autores Vygotsky e Leontiev, em diálogo com pesquisadores brasileiros. Em especial a Teoria da Atividade de Leontiev, baseada no materialismo histórico dialético, pela qual é possível entender como acontecem os processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva teórica, o conhecimento é histórico, produzido pelos sujeitos da sociedade, em outras palavras, não há nada pronto e acabado, o conhecimento se transforma e o homem também, dessa forma o conhecimento é um processo, é interino.

Essa teoria fortifica a ideia de que o conhecimento geográfico não é a junção memorística de conteúdos ou a ação descontextualizada da realidade. Ele é construído historicamente e reconstruído no contexto de cada sala de aula, com o intuito de mobilizar os alunos(as) para a aprendizagem geográfica, na formação de seus conceitos e, conseqüentemente, para o entendimento e formação de uma sociedade mais crítica e humanizada.

Baseada nos pressupostos da Teoria da Atividade, esta tese ateve-se para o seguinte **objetivo geral**:

Investigar o repensar da natureza do erro junto a professores do Ensino Fundamental, anos finais, no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, tendo como aporte a Teoria da Atividade de Leontiev, em uma formação docente.

Esse objetivo desencadeou os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a natureza do(s) erros(s) atribuído(s) pelos(as) professores(as) atuante(s) no Ensino Fundamental, anos finais, em Geografia;
- Colaborar com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da Geografia a partir da identificação da natureza dos erros atribuídos pelas professoras;
- Revelar a(s) possível(eis) contribuição(ões) da Teoria Histórico-Cultural - Teoria da Atividade no processo de ensino e aprendizagem<sup>1</sup> do Ensino Fundamental, anos finais, em Geografia.

Como técnicas de pesquisa, apoiou-se na entrevista e na observação periférica, com o desígnio de possibilitar aos professores pensarem a respeito de sua prática pedagógica em sala de aula. Essas técnicas possibilitaram a formação de um Grupo de Discussão, embasado na Teoria da Atividade de Leontiev, o que se chama na tese de um plano de formação docente. Recorrendo a essa teoria, buscou-se aportes teóricos para a construção de uma formação docente voltada para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem em Geografia, mediante a categoria-chave: Atividade. Entender a natureza da atividade docente requer o entendimento da docência como Atividade.

A atividade, nessa pesquisa, supera a simples associação à ação e vincula-se ao referencial da Teoria Histórico-Cultural. As atividades são compreendidas como processos psicológicos produzidos pelo seu próprio objeto. O motivo, desse modo, relaciona-se com a necessidade que impulsiona a atividade e, a partir das condições objetivas de sua realização, define as ações e operações para atingir o objeto. A Atividade Pedagógica deve voltar-se a um objeto, o ensino; mover-se por necessidades, fazer com que os sujeitos aprendam e por motivos aproximar estes do conhecimento produzido pela humanidade. (PANOSSIAN; MORETTI; SOUZA, 2017).

---

<sup>1</sup> A opção nessa pesquisa por processo de ensino e aprendizagem no singular, advém da compreensão de que se trata de um processo uno. Um depende do outro para sua construção.

A formação se embasou no referencial teórico na Atividade Orientadora de Ensino (AOE) de Moura (2004, 2010, 2013, 2017), para levar duas professoras, sujeitos da investigação, a entrarem em processo de Atividade, possibilitando o mesmo a seus alunos.

Os resultados desta tese, cuja premissa se assenta no papel do erro nas construções teóricas do processo de ensino e aprendizagem em Geografia, estão organizados nos capítulos assim distribuídos.

No capítulo 1, “As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade para a Geografia que se ensina”, discute-se os elementos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural de Vygostky e da Teoria da Atividade de Alexis N. Leontiev. Essas proposições teóricas possibilitam melhoria do processo de ensino e aprendizagem em Geografia. A atividade de ensino e de aprendizagem foi uma adaptação de estudos de Moura (2004, 2010, 2013, 2017), que contribui para a organização do ensino e para o desenvolvimento do pensamento teórico dos (as) alunos(as).

No capítulo 2, “Dimensões do Erro no Contexto Escolar”, a ênfase se dá nos estudos de Vygotsky, em sua contribuição para o entendimento do erro, em como a Teoria da Atividade pode colaborar no processo de ensino e aprendizagem em Geografia e na compreensão dos sentidos e as significações.

No capítulo 3, “Encaminhamentos Metodológicos da Pesquisa Qualitativa”, apresentam-se os dados empíricos com base na Teoria Histórico-Cultural-Teoria da Atividade. Há destaque para o encaminhamento metodológico da pesquisa qualitativa, os sujeitos envolvidos na investigação, o contexto da pesquisa e o processo de avaliação da escola. Os procedimentos para a coleta de dados foram realizados em sala de aula por meio da observação periférica, entrevistas e grupo de discussão, juntamente com duas professoras, Elena e Jaciara<sup>2</sup>, em uma escola do ensino público.

O capítulo 4, “Análise dos Resultados da Pesquisa”, partiu dos objetivos e problemas da pesquisa, com a finalidade de revelar os sentidos dos erros atribuídos pelas professoras, anterior e posteriormente ao Grupo de Discussão. Como

---

<sup>2</sup> Nessa pesquisa trata-se apenas de duas professoras, porque nessa única escola do município de Ensino Fundamental, anos finais, elas são as responsáveis por oitenta (80) horas-aulas da Disciplina de Geografia, as demais, vinte (20) horas-aulas, são ministradas pela pesquisadora.

resultado, avalia-se como o trabalho desenvolvido no grupo de discussão poderia contribuir na formação pedagógica geográfica das professoras.

A análise embasa o acompanhamento da aprendizagem docente, para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem em Geografia em que professores(as) e alunos(as) possam entrar em Atividade, desse modo oferece caminhos para se pensar essa disciplina com sentido e significação a partir dos erros. O erro no processo de ensino e aprendizagem foram analisados na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, Teoria da Atividade, em que professores(as) e alunos(as) compreendem o processo em que estão inseridos.

## 2 AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA TEORIA DA ATIVIDADE PARA A GEOGRAFIA QUE SE ENSINA

### 2.1 VYGOTSKY E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Vygotsky<sup>3</sup> foi um dos criadores da Psicologia Histórico-cultural, juntamente com seu grupo *Tróika*<sup>4</sup>. Ele nasceu em 5 de novembro de 1896 em Orsha, uma pequena cidade próxima a Mink, capital Bielorrússia. Um ano depois sua família mudou-se para Gomel, um território vigiado, onde viviam confinados os judeus da Rússia czarista. Nessa cidade Vygotsky começou sua vida profissional.

Seu pai Semyon L'Vovich era um executivo do Banco Unido de Gomel, sua mãe, Cecília Moseievan, professora licenciada, era uma pessoa culta e conhecia vários idiomas. Fascinada por poesia, organizou a biblioteca pública utilizada por sua família e colegas. Cecília tornou sua família uma das mais cultas da cidade, além disso, empenhou-se na criação de oito crianças, Vygotsky foi o segundo filho. A família de Vygotsky apresentava certa importância na cidade de Gomel. (MARTINS, 2005).

De 1914 a 1917, Vygotsky estudou Direito na Universidade de Moscou e frequentou, no mesmo período, os cursos de história e filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii. Em 1917 retorna para Gomel onde sua família residia.

Vygotsky mudou-se para Moscou em 1924 e foi trabalhar no Instituto de Psicologia. Seus objetivos eram reformular a teoria da Psicologia, com uma perspectiva Marxista, e desenvolver formas reais frente aos problemas sentidos pela população russa, pois estava vivenciando uma nova situação: a URSS, além do analfabetismo em massa, era marcada por grandes diferenças culturais e sofria a falta de serviços para os deficientes mentais. (MARTINS, 2005).

Vygotsky trabalhou em Moscou por uma década e reuniu a sua volta, Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev. O papel de Vygotsky foi fundamental na vida desses pesquisadores. Conforme Luria (2016, p. 22),

---

<sup>3</sup> As grafias para o nome de Vygotsky são diversas na Literatura, preferiu-se usar Vygotsky por predominar essa forma de escrita em Martins, pesquisador da UEL. Porém, quando o nome aparece em citações de outros autores ou referenciados nos textos, manteve-se a grafia original.

<sup>4</sup> *Tróika*: Refere-se ao grupo que ficou conhecido na literatura nacional e internacional, formado por Leontiev e Luria, cuja liderança era exercida por Vygotsky. Tinham como projeto a reconstrução da psicologia a partir dos pressupostos do materialismo histórico e dialético. (MARTINS, 2013, p. 1-2).

Quando Vigotskii chegou a Moscou, eu ainda estava realizando estudos pelo método motor combinado com Leontiev, que havia sido discípulo de Chelpanov, a quem me associei desde então. Reconhecendo as habilidades pouco comuns de Vygotsky, Leontiev e eu ficamos encantados quando se tornou possível incluí-lo em nosso grupo de trabalho, que chamamos de *tróika*. Com Vigotskii como líder reconhecido, empreendemos uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Nosso propósito, superambicioso, como tudo na época, era criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos.

No II Congresso Pan Russo de Neuropsicologia Vygotsky apresentou seu trabalho intitulado “Metodologia de investigação reflexológica e psicológica”. Não havia nenhum texto escrito em suas mãos e Vygotsky relatou com desenvoltura sua proposta de pesquisa, cuja “[...] tese era que a psicologia científica não pode ignorar os fatos da consciência”. (BLANCK, 1996, p. 37-38). Ele estuda o fenômeno em movimento enquanto processo e historicamente.

Segundo Luria (2016), Vygotsky empenhou-se naquilo em que denominou de crise da psicologia, baseada pelo dualismo entre os dados empíricos e a base metodológica. De acordo com Vygotsky a psicologia mundial, no início do século XX apresentava muitas contradições. No século XIX, Wundt, Ebbinghaus e outros fizeram da psicologia uma ciência natural. De acordo com Vygotsky houve a retirada por parte da psicologia do século XIX, de todos os “[...] processos psicológicos superiores: as ações controladas, a atenção voluntária, a memorização ativa, o pensamento abstrato”. (LURIA, 2016, p. 23). O que muda sem seus estudos é que há relação entre essas funções psicológica superiores, isto é, atuam juntas.

Vygotsky mostrou que essa divisão do trabalho na psicologia produziu um acordo implícito, segundo o qual as funções psicológicas complexas, aquelas que diferenciam os seres humanos dos animais, não podiam ser estudadas cientificamente. “Os naturalistas e os mentalistas haviam desmembrado a psicologia. Era sua meta, e nossa tarefa, criar um novo sistema que sintetizasse estas maneiras conflitantes de estudo.” (LURIA, 2016, p. 24).

Os estudos dos fenômenos psicológicos deveriam ser estudados, segundo Vygotsky, sob a luz da teoria marxista da história da sociedade humana, e a partir da criação de uma psicologia baseada numa metodologia dialética. Com a influência de Marx, Vygotsky afirmou “[...] que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior”. (LURIA, 2016, p. 26). Todavia, o homem

não é um ser passivo de seu ambiente, é também um ser ativo no processo de criação deste meio.

Sendo assim, era relevante “[...] descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica”. (LURIA, 2016, p. 26). Vygotsky denominou de psicologia cultural, histórica ou instrumental, dessa forma, cada qual destaca uma característica diferente de estudar o homem. Vygotsky propunha que a psicologia desse atenção ao estudo da consciência e das funções psicológicas superiores, afirmando que estas acontecem no espaço social, por meio das relações com as pessoas e objetos (livros, imagens, sons). (LURIA, 2016, MARTINS, 2005).

Conforme os estudos de Koshino (2011), o grupo *tróika* tinha pela frente o desafio de criar uma psicologia diferente da proposta em sua época e esta questão estava estreitamente relacionada com problemas de ordem metodológica e epistemológica. Outra dimensão do trabalho proposto estava vinculada aos aspectos histórico-culturais, isto é, o de estudar o homem a partir de características que lhe são próprias – o que foi denominada por Vygotsky de “funções psicológicas superiores”, em oposição às funções psicológicas elementares. Estas apesar de não desconsiderá-las nos seres humanos, enfatizava a sua transformação, a medida em que se encontravam no mundo da cultura.

Quanto ao aspecto instrumental deste novo modo de estudo, Luria (2016, p. 26, grifo nosso) afirma:

[...] **o instrumental** se refere à natureza basicamente mediada de todas as funções psicológicas complexas. Ao contrário dos reflexos básicos, que podem ser caracterizados por um processo de estímulo-resposta, as **funções superiores** incorporaram os estímulos auxiliares, que são tipicamente produzidos pela própria pessoa. O adulto não só responde aos estímulos apresentados por um experimentador ou pelo seu ambiente natural, mas também modifica ativamente esses estímulos e usa suas modificações como um instrumento de seu comportamento. Sabemos que algumas destas alterações através dos costumes populares, como amarrar um barbante em torno de um dedo para lembrar de forma mais eficaz. Muitos exemplos menos prosaicos deste princípio foram descobertos em estudos sobre as mudanças na estrutura do pensamento da criança à medida que crescem, a partir da idade de três a dez anos.

Por meio do instrumento, o homem se inscreve na natureza de maneira organizada, pois este possibilita organizar sua ação ao longo do tempo, inscrevendo-se, assim, na história. Desse modo, a relação com o meio, mediada por instrumentos, expressa um movimento dialético. Uma vez que o homem transforma

a natureza, ele também se transforma ao agir sobre a natureza, ele realiza uma ação sobre si mesmo. Se por um lado “amarrar o dedo” é uma ação relacionada com a função psicológica da memória, por outro, é uma estratégia que já está posta em nossa cultura, e que é transmitida de geração em geração, através de processos de aprendizagem. (LURIA, 2016; MARTINS, 2005). Atualmente, qual(is) recurso(s) os(as) alunos(as) poderiam utilizar para compreender um conceito geográfico?

O aspecto cultural da teoria de Vygotsky abrange os meios socialmente estruturados, conforme Luria (2016, p. 26, grifo nosso) pelos quais;

[...] a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos principais instrumentos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vygotsky deu ênfase especial sobre o papel da **linguagem** na organização e desenvolvimento dos processos de **pensamento**.

Essas concepções, segundo Martins (2005), representam a posição de Vygotsky ao afirmar que a consciência e as funções psicológicas superiores se fortalecem no espaço social; nas relações com objetos e, pessoas e nas condições objetivas da vida social. A psicologia ao estudar os processos referentes ao desenvolvimento humano considera tais relações.

Na vida da criança, num primeiro momento, haverá uma linha de desenvolvimento que vai da percepção, atenção até motricidade. Num segundo momento outra linha vai se organizar em torno da linguagem e do pensamento. A partir do momento em que a criança adquire a linguagem ela dá um salto qualitativo em seu desenvolvimento. Por volta dos quatro meses quando a criança começa a interagir com os adultos por meio de um sorriso, por exemplo, ela começa a fazer sua história. Vygostky vai estudar justamente as tensões entre pensamento e linguagem.

As funções psicológicas superiores (memória, atenção, fala, pensamento, linguagem), de acordo com Vygotsky (1998), são produtos do social e cada pessoa, sob a influência desse social, transforma a sua personalidade a seu modo. Tais funções segundo ele atuam conjuntamente. Assim, para Vygotsky (1998), tudo o que se refere ao cultural, é social. Vygotsky (1998, p. 151, grifo nosso), afirma;

[...] todas as funções psicológicas superiores **não são produto da biologia, nem da história da filogênese pura**, mas que o próprio mecanismo que

subjaz nas funções psíquicas superiores são relações interiorizadas da ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social; inclusive, ao converter-se em processos psíquicos, segue sendo, quase-social.

É na vida social, especificamente, nas aulas de Geografia, que os alunos encontram um caminho para se apropriar dos conceitos científicos estabelecidos por essa disciplina, mediados pela ação de pessoas com mais conhecimentos, colegas e professores(as). A criança ou adolescente vai se apropriando das palavras (do social) e assim vai atribuindo sentidos próprios a elas e dessa forma se subjetivando.

Ao referir-se ao elemento histórico proposto por Vygotsky, Luria e Leontiev (2016) corroboram ao afirmar que os instrumentos utilizados pelo homem para dominar seu espaço, não surgiram aleatoriamente, do além, de forças espirituais, mas de todo um contexto social vivenciado por ele, e declara que

[...] o elemento “histórico” funde-se com o cultural. As ferramentas que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidas a partir da cabeça de Deus. Eles foram inventados e aperfeiçoados ao longo do curso da história social do homem. A linguagem carrega em si os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandiram enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro. (LURIA, 2016, p. 26).

Esse posicionamento de Luria (2016) revela que se houvesse o estudo das maneiras pelas quais as várias operações de pensamento são estruturadas entre pessoas, cuja história cultural não lhes produziu um instrumento tal como a escrita, não haveria uma organização diferente dos processos cognitivos superiores; “[...] encontraríamos uma estruturação semelhante aos processos elementares”. (LURIA, 2016, p. 26-27). Isto é, a relação do homem passa a ser mediada, ele passa a agir sobre a natureza, isso se faz por meio dos instrumentos e assim se inscreve na História. Na Geografia os instrumentos mediadores são diversos, entre eles a cartografia, o trabalho de campo, as imagens entre outros.

Conforme Martins (2005), Vygotsky considerava que a psicologia estava em crise, devido ao embate entre os dados empíricos e a base metodológica. Dessa forma, construiu uma psicologia com uma teoria mediadora entre a dialética

materialista e a pesquisa empírica, uma psicologia geral. Elkonin (1996, p. 387) complementa:

Sua vocação científica consistia na construção de um sistema para a psicologia cuja base seria o materialismo dialético e histórico. O histórico e o sistêmico são os princípios básicos do enfoque de Vygotski na investigação da realidade psicológica, e particularmente da consciência como sua forma especificamente humana. Vygotski dominava o marxismo, seu método, no curso de suas próprias investigações teóricas e experimentais, já utilizava a princípio, os trabalhos dos clássicos do marxismo-leninismo. Precisamente por esta razão o materialismo histórico e a dialética estão tão organicamente unidos nos trabalhos de Vygotski.

A proposição de Vygotsky a partir dos problemas sociais enfrentados pela sociedade russa, na década de 20, preocupava-se com os estudos das funções psicológicas superiores (sociais), sem desmerecer as funções elementares (biológicas), todavia essas se modificariam por meio das relações sociais estabelecidas pelas crianças, mediadas por aqueles que estão em contato com elas, no caso da educação, os(as) professores(as).

A partir do momento em que se coloca as crianças numa situação de aprendizagem, o(a) professor(a) deve provocar o movimento das funções psicológicas superiores (linguagem, pensamento, atenção, memória). O ato de ensinar requer que se questione, constantemente, se os(as) alunos(as) estão conseguindo mobilizar as funções psicológicas superiores. A aula de Geografia tem esse papel, como as demais.

Desse modo, a Teoria Histórico-Cultural revela que a diferença entre os animais e os seres humanos, reside justamente na existência das funções psicológicas superiores, no homem. Dessa maneira, seus estudos são de grande valia também para os processos de ensino e aprendizagem em Geografia.

Vygotsky faleceu muito cedo, em 11 de junho de 1934, aos trinta e sete anos, em Moscou, mas seus estudos, juntamente com os de seu grupo, *tróika*, atingiram grande número de indivíduos, principalmente na região onde vivia. Na atualidade, este construto sustenta pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, de modo especial, na Psicologia da Educação, a exemplo deste trabalho, que elegeu como direcionamento a Teoria da Atividade, de Alexis N. Leontiev.

## 2.2 A TEORIA DA ATIVIDADE POR ALEXIS N. LEONTIEV

Alexis Nikolaievich Leontiev, psicólogo russo, nasceu em 1903, em Moscou, e faleceu em 1979. Realizou pesquisas com Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977). As pesquisas de Leontiev e Vygotsky, referentes a Teoria Histórico-Cultural, segundo Duarte (2004), apresentam as divergências entre esses dois autores, porém não caracterizam uma ruptura ou um conflito. Seus trabalhos somam-se, sendo comum a ambos a fundamentação filosófica nas obras de Karl Marx (1818-1893) e Friedrich Engels (1820-1895).

Leontiev escreveu obras de relevância para a psicologia e conseqüentemente para a Educação, como *Problems of Development of the Mind*, traduzido em português como, “O desenvolvimento do psiquismo,” em 1959, baseando-se filosoficamente em Karl Marx e Friedrich Engels e *Activity, Consciousness, and Personality* (Atividade, consciência e personalidade), em 1975.

Com base nos pressupostos vygotskyanos, Leontiev foi o principal pesquisador da Teoria Psicológica da Atividade, cujo objetivo foi esclarecer “[...] que a consciência se forma com e na atividade prática dos homens, tendo em vista que o pensamento, a consciência, a personalidade são produtos do desenvolvimento das relações objetivas”. (MORAES, 2008, p. 86). Para Leontiev, o desenvolvimento do psiquismo humano é modificável e é um processo que passa por transformações decorrentes do percurso histórico e social do sujeito.

Para compreender as premissas da Teoria da Atividade<sup>5</sup> é importante ressaltar as ideias mais gerais de Leontiev (1978) que, ao tratar do desenvolvimento dos processos psíquicos e aptidões humanas, baseando-se em Marx, teve sua inspiração na categoria chave do ser social, o trabalho. O trabalho não altera apenas a estrutura geral da atividade humana, não produz unicamente ações orientadas, o conteúdo da atividade que se chama operações sofre também uma transformação qualitativa por meio dele. Esta transformação das operações acontece com o desenvolvimento dos instrumentos de trabalho dos homens. Bertoldo (2010, p. 190) complementa:

---

<sup>5</sup>A palavra Atividade encontra-se em maiúscula por referir-se à teoria de Leontiev.

Sua pesquisa defende a ideia de que a natureza e o desenvolvimento dos processos psíquicos e aptidões humanas resultam da atividade (Tätigkeit), no sentido marxista do termo. Isto significa dizer que o desenvolvimento dos processos psíquicos e aptidões humanas têm sua explicação fundamental a partir do trabalho que é, em Marx, a categoria que funda o ser social.

Um aspecto fundamental, apresentado por Duarte (2004, p. 47), é o de que “[...] tanto em Marx quanto em Leontiev [...] os mesmos processos dialéticos que diferenciam a atividade humana da atividade animal são aqueles que produzem a historicidade do ser humano”. Este autor utiliza-se do exemplo do João-de-Barro e declara: esse pássaro pode até “construir” sua casa, como as abelhas constroem os favos; as formigas constroem sua habitação coletiva. Os seres humanos se encantam com a engenhosidade da atividade de certos animais, todavia, os animais não se encantam com nossa atividade, isto é, “[...] os animais não analisam a atividade humana”. (DUARTE, 2004, p. 48). Isso se faz porque os animais procuram suprir apenas suas necessidades.

O trabalho é o elemento que estabelece a diferença entre os homens e os animais, e é por meio dele que o homem se inteira da cultura e se humaniza. Os homens transformam a natureza, criam e recriam objetos para satisfazer suas necessidades e ao evoluir na produção desses materiais desenvolve a cultura. E, assim, o seu conhecimento do mundo circundante enriquece-se, desenvolve-se e transforma a si mesmo e a sua volta. (LEONTIEV, 1978). A maneira em que o homem pensa, analisa, percebe, memoriza, raciocina depende das suas condições históricas e a forma em que ele produz sua vida transforma sua consciência.

Na atividade dos homens, para Leontiev (1978) e Vygotsky (1998), os seus conhecimentos cristalizam-se em seus produtos, sejam materiais ou intelectuais, porque todo aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho pode considerar-se um novo grau do desenvolvimento histórico nas aptidões motoras do homem. Cada geração começa sua vida em um mundo já existente, construído e reconstruído pelas gerações anteriores.

Isso também acontece no processo de aquisição da linguagem, que se desenvolveu em um processo histórico, em função das características objetivas desta língua; o mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. (LEONTIEV, 1978, 2005, 2017; VYGOTSKY, 1998).

Por mais rica que seja, a experiência individual de um homem, isso não é o suficiente na construção do ser social, conforme nos lembra Leontiev (1978, p. 266),

[...] para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato [...]. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações anteriores.

Sabe-se que as crianças que se desenvolvem fora da sociedade, de suas relações, encontram-se em níveis diferentes de desenvolvimento de outras que se estabelecem na sociedade. O comportamento de crianças encontradas abandonadas em florestas por tribos, assemelha-se ao dos animais. Isso prova que as aptidões e caracteres especificamente humanos não são transmitidos por hereditariedade biológica, mas, são adquiridos no decorrer da vida por um processo de apropriação da cultura, criado pelas gerações anteriores. (LEONTIEV, 1978).

Para Leontiev (1978, grifo do autor, p. 267) “[...] cada pessoa *aprende* a ser um homem”. O que está posto na natureza, não é suficiente para o homem viver em sociedade, sendo necessário adquirir o que foi obtido no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade humana, pois o ciclo de vida se encerra, mas a humanidade continua a refazer o que a geração anterior realizou, por meio da atividade do trabalho.

O homem é um ser social, isso significa que se modifica conforme o passar do tempo, em suas relações sociais. Quando a criança é bebê ainda não se comunica. Sua relação com os demais se dá pelo olhar, o choro, e movimentação das mãos. Na medida em que essa criança vai crescendo vai incorporando os lugares a sua volta. Por meio da linguagem ela expressa seus pensamentos, criando seus signos. Assim vai modificando-se e sendo modificada pelas relações sociais a sua volta.

A vivência do homem na sociedade, a aquisição do mundo exterior por meio da cultura, da tecnologia, da ciência, da arte permite a este transformar e transformar-se, a cumprir o seu papel de ser histórico-social. Assim, para Leontiev (1978, p. 268),

[...] para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.

Uma criança desenvolve as relações no mundo, ela se apropria dele, dos objetos, dos fenômenos. No caso dos animais eles se adaptam ao mundo. Apropriar-se, significa conforme, Leontiev repassar às gerações posteriores.

Um animal para pegar um pote de bolacha, no alto de um armário, precisa utilizar-se de um instrumento, uma vara, por exemplo. Isso não terá o mesmo significado em um momento posterior, isto é, se ele estiver nessa situação novamente ele não pegará uma vara, mesmo porque ele não guardará a vara para usá-la novamente e não o passará de geração em geração, porém para o homem “[...] o instrumento é um produto da cultura material que carrega, os traços característicos da criação humana”. (LEONTIEV, 1978, p. 268). Não é somente um objeto, com certas características, é ao mesmo tempo um objeto social no qual estão reunidas e fixadas as operações de trabalho historicamente criadas. (LEONTIEV, 1978). Isto é, os instrumentos para o homem apresentam um significado histórico-social.

Segundo Duarte (2004), a produção da satisfação das necessidades por meio do instrumento é o que diferencia o ser humano dos animais. A partir do momento em que o homem vai aprimorando a forma de suprir suas necessidades básicas, é essencial conhecer mais a natureza, desenvolver certas habilidades para a transformação de objetos naturais em objetos sociais. “Assim, tanto os instrumentos como as relações entre os integrantes do grupo e também a linguagem foram adquirindo uma existência objetiva, como resultados da atividade humana.” (DUARTE, 2004, p. 49).

Por meio do trabalho, os homens se comunicam uns com os outros, as suas ações, o trabalho e a comunicação formam um processo único. Ao agir sobre a natureza, o homem age sobre os outros participantes da produção. Isto é, as ações do homem têm duas funções: uma função produtiva e outra de ação sobre os outros homens, a de comunicação. E estas duas funções, posteriormente se separam.

A principal característica do processo de apropriação ou de aquisição é, portanto, criar no homem novas habilidades e novas funções psíquicas, ou seja, a apropriação é um processo sempre vivo, ativo. O indivíduo precisa realizar uma atividade que “[...] reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto”. (LEONTIEV, 1978, p. 268). O processo de apropriação é educativo por natureza.

As aptidões e as funções que se desenvolvem no decurso da história social da humanidade não se fixam no cérebro do homem conforme a hereditariedade, uma aptidão ou função não pode ser senão a função de um órgão ou de um conjunto de órgãos determinados. A assimilação no homem, para Leontiev (1978, p. 169), “[...] é a reprodução, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas”. O conteúdo apropriado pelo sujeito é produzido e reproduzido no decorrer de seu processo histórico-social.

Leontiev (1978, p. 272) corrobora e exemplifica: se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças menores e na qual morreria toda a população adulta “[...] isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso”. As máquinas não funcionariam mais, não haveria leitores para ler os livros, as obras de artes perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria um recomeço.

As crianças, nesse exemplo, não possuem participação histórica na construção dos instrumentos sociais e elas não têm como materializar isso por meio da linguagem para os outros.

Os lugares, as regiões, as paisagens, os territórios, o espaço geográfico, sem as práticas sócio-históricas não apresentam progresso cultural, construído pelas gerações anteriores. Isto é, “[...] o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação”. (LEONTIEV, 1978, p. 273). Neste contexto, percebe-se que a educação por meio de seus instrumentos contribui por ser o principal meio de os(as) alunos(as) se aproximarem do mundo cultural, científico posto pelos que vieram anteriormente.

Os instrumentos utilizados pelo homem são carregados de história, trazem consigo experiências da prática social, por ser transmitido por aqueles que viveram antes. E cada geração vai realizando modificações ao longo do tempo na utilização desse instrumento. O animal com seu instrumento “[...] só encontra uma possibilidade natural de realizar a sua atividade instintiva, por exemplo, aproximar um fruto de si. O homem vê no instrumento uma coisa que encerra em si um meio de ação, elaborado socialmente”. (LEONTIEV, 1978, p. 83). Isto é, contém o trabalho objetivado da pessoa ou das pessoas que o produziram. Assim, “[...] ao se

apropriar de um produto cultural, o indivíduo [passa a se relacionar] com a história social, ainda que tal relação nunca venha a ser consciente para ele, [...] como é o caso da apropriação da linguagem oral.” (DUARTE, 2004, p. 51).

Uma lousa na sala de aula não representa apenas um objeto para se escrever, desenhar aos alunos conteúdos de Geografia, ela é carregada de história. Desde a cor que era preta, agora é verde e até branca, para se escrever com pincel atômico. A lousa atual representa a função social igual a da década de setenta, todavia possui uma história que não é conscientizada por quem a utiliza.

Tanto um objeto material, livro, caneta, carteira, ou não material, linguagem, apresentam uma função social, tem um significado socialmente estabelecido, isto é, deve ser aplicado de certa forma. “O processo de objetivação é, portanto, o processo de produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não-material), produção e reprodução da vida em sociedade.” (DUARTE, 2004, p. 50).

O ser humano no decorrer da história foi criando e recriando instrumentos para satisfazer suas necessidades orgânicas. Com a ocupação da natureza, dos territórios, dos lugares, as primeiras necessidades eram para abrigar-se, alimentar-se, proteger-se das ações do clima, por exemplo. No decorrer da história, essas necessidades geraram outras, as humanas. O ser humano, desse modo, passa a ter necessidade de apropriar-se da cultura, dos outros homens. Dessa maneira, conforme Leontiev (1978), a necessidade origina a atividade, objetiva-se materialmente no motivo, conforme as condições históricas para sua objetivação.

A objetivação da cultura humana, para Duarte (2004), não existe sem o processo de apropriação dessa cultura pelos indivíduos. Uma das características da apropriação seria, segundo Leontiev, a de que se trata de um processo sempre ativo, em que o indivíduo precisa realizar uma atividade que foi acumulada no objeto, os aspectos sociais. Duarte (2004, p. 50) completa,

[...] a atividade a ser reproduzida, em seus traços essenciais, pelo indivíduo que se apropria de um produto da história humana é, no mais das vezes, a atividade de utilização desse objeto mas em certos casos, pode ser necessária também a reprodução da atividade de produção do objeto.

Algumas necessidades humanas levam (motivam) o homem a tomar diversas direções (ações), sejam elas materiais ou não, e para isso utiliza de

diversificados instrumentos (estratégias de ação) para satisfazer a necessidade inicial.

A apropriação da cultura é elemento mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano. “No caso do ser humano a relação entre os indivíduos e a história social é mediatizada pela apropriação dos fenômenos culturais resultantes da prática social objetivadora”. (DUARTE, 2004, p. 50-51). Isto é, o homem se faz no coletivo.

A apropriação é mediatizada por meio das relações entre os indivíduos, afirma Leontiev (1978), ao referir-se ao processo de transmissão de experiência social, isto é, um processo educativo, no sentido lato do termo. O indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e, objetivando-se no interior dessa história; ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação. Na escola, os (as) alunos(as) se apropriam dos resultados da história social, que é internalizada e produz-se outra história, que é singular de cada um.

Essa relação se materializa sempre nas relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é um processo educativo, intencional realizado por meio de atividades práticas, teóricas ou orais, etc.

Conforme Leontiev (1978), o homem pode não perceber algum fenômeno da natureza, como os raios solares num dia nublado, no entanto, não se pode afirmar que desconhece sua existência e suas propriedades. Esse conhecimento é possível por meio de mediações. É esta a via do pensamento. O princípio geral é que se submete as coisas à prova de outras coisas. E ao tomar consciência das relações e interações que se estabelecem entre elas, julga-se a partir das modificações que aí percebe-se, as propriedades que não nos são diretamente acessíveis. O processo de apropriação é sempre mediatizado por meio das relações estabelecidas pelos seres humanos, transmitidos na experiência que acontece no meio social.

A respeito dos elementos constitutivos da consciência humana, Moura (2017) aponta; a) o conteúdo sensível, b) a significação social e o c) sentido pessoal.

De acordo com Leontiev (1978), a sincronia entre os sentidos e as significações representa a principal característica da consciência humana primitiva. E a decomposição desta coincidência acontece com a desagregação da sociedade primitiva por meio do desenvolvimento dos instrumentos, das formas e relações de trabalho. A separação entre o significado e o sentido das ações humanas “[...]”

atinge níveis absolutamente destrutivos na sociedade capitalista contemporânea. Na verdade, esse processo social de alienação poderá levar a catástrofes sociais e ambientais sem precedentes na história humana [...]” (DUARTE, 2004, p. 50).

A divisão social do trabalho e a propriedade privada impostas pela sociedade capitalista produzem, conforme revela Leontiev, uma ruptura alienada entre o significado da ação do operário e o sentido que essa ação tem para ele, isto é uma interrupção entre o conteúdo da ação do trabalhador e o motivo pelo qual o trabalhador age. (DUARTE, 2002).

A fabricação de instrumentos especializados exige a tomada de consciência das operações. A sua produção exige a distinção e a consciência das operações. A produção de um instrumento deste tipo tem como fim uma operação de trabalho, materializado no instrumento. No caso dos instrumentos mais antigos utilizados pelos homens primitivos, estes eram uma adaptação à natureza, como um instrumento de pedra, por exemplo. A estrutura da atividade humana se complexifica com a divisão social do trabalho e produzem diferenças qualitativas nessa estrutura.

A **estrutura da atividade animal** [...]. Há, portanto, **uma coincidência entre o objeto e o motivo da atividade**. O resultado imediato da atividade animal acarreta a **satisfação da necessidade** que levou à **atividade**, desde que esta seja bem sucedida. Ao longo da evolução humana, mais precisamente ao longo do processo de passagem da evolução biológica à história social e cultural, **a estrutura da atividade coletiva humana** foi assumindo cada vez mais a forma mediatizada, ou seja, a indiferenciada atividade coletiva dos primitivos seres humanos foi se transformando, surgindo assim uma estrutura complexa, na qual a atividade coletiva passou a ser composta de ações individuais diferenciadas em termos de uma divisão técnica do trabalho, ou seja, uma divisão de tarefas a qual só veio a se confundir com a divisão social do trabalho num momento histórico posterior, com o surgimento da sociedade de classes e da propriedade privada. (DUARTE, 2002, p. 285, grifo nosso).

A atividade animal tem o objetivo apenas de satisfazer as necessidades, já a atividade humana, cada vez mais tornou-se mediatizada. Essa mediação proveniente, desse modo, do processo coletivo, singulariza o ser humano. De acordo com Paro (1993, p. 103), “[...] o homem é ao mesmo tempo natureza (domínio da necessidade) e negação da natureza (domínio da liberdade)”. Neste contexto, no processo de trabalho, na sociedade capitalista, o homem desvincula-se do sentido, porque o salário é o que se almeja, é o que satisfaz suas necessidades de consumo, e não a finalidade do produto para a sociedade, que lhe interessa.

Leontiev (1978, p. 123, grifo nosso) explica o sentido no trabalho afirmando que esse, depende do motivo.

A tecelagem tem [...] para o operário a *significação objetiva* de tecelagem, a fiação, de fiação. Todavia não é por aí que se caracteriza sua consciência, mas pela relação que existe entre estas significações e o *sentido pessoal* que tem para ela as suas ações de trabalho. Sabemos que o *sentido depende do motivo*. Por consequência o sentido da tecelagem ou da fiação para o operário é determinado por aquilo que o incita a tecer ou a fiar. Mas são tais as suas condições de existência que ele não fia ou não tece para corresponder às necessidades da sociedade em fio ou em tecido, mas unicamente pelo salário; é o salário que confere ao fio e ao tecido o seu *sentido* para o operário que os produziu [...]. Com efeito, para o capitalista, o sentido da fiação ou da tecelagem reside no lucro que dela tira, isto é, uma coisa estranha às propriedades do futuro da produção e à sua *significação objetiva*.

O operário e o capitalista apresentam sentidos diferentes para a fiação, conforme a sociedade capitalista. O operário tem um motivo para tecer, o salário, o capitalista tem outro motivo para tecer, o lucro. Isto é, o sentido está inter-relacionado com o motivo.

O “sentido pessoal,” como destaca Leontiev (1978), está desvinculado de possíveis interpretações relacionadas ao subjetivismo. O “sentido pessoal,” ao qual ele se refere, revela que a ação de tecer, para o operário, não pode mudar apenas com seu esforço pessoal ou ação volitiva.

O “sentido pessoal”, segundo Duarte (2004), é realizado pelas condições objetivas de vida do operário que o faz, vender sua força de trabalho por dinheiro. O sentido para o operário será o mesmo em uma fábrica de tecidos, ou de armas, porque o sentido para ele é determinado pelo que ele recebe e não pelo que ele produz. Ele poderá mudar seu sentido caso participe de situações coletivas de luta contra a exploração do trabalhador ou a própria superação das relações sociais capitalistas, ou ainda, a própria superação da lógica de reprodução do capital.

Para o capitalista o sentido da atividade é dado pelo lucro que ele terá, o aumento do capital. Da mesma forma, como ocorre com o operário, não é a função social que o produto apresenta que dá o sentido à atividade empresarial. Por exemplo, uma indústria de armas não é movida pela maldade, e nem uma farmacêutica é movida pela bondade. Na lógica capitalista é articulada em função do lucro. Este é o sentido dessas atividades. (LEONTIEV, 1978).

Duarte (2004, p. 57, grifo nosso) propõe as afirmativas a seguir, apoiadas em Leontiev, mas não pode delegar a ele toda a reflexão:

O que tenho aqui a apresentar é o seguinte: eu entendo que **não se trata de uma oposição** entre **o sentido pessoal** que a atividade de trabalho tem para o próprio operário e o **significado social dessa atividade**. Penso que tanto para o indivíduo como para a sociedade ocorre essa **ruptura entre o significado e o sentido da ação**.

O significado social que a fiação tem para a sociedade é diferente, do que ela representa para o dono da indústria, ou até para aquele ribeirinho, que mora perto do rio. Há uma separação entre sentido da ação e significação na sociedade capitalista.

Continuando as reflexões de Duarte (2004), o sentido que o operário apresenta para o trabalho é consequência da sociedade capitalista. “[...] O sentido que atividade do operário tem é o de ser parte necessária do processo de reprodução do capital, ou seja, o sentido é dado pelo valor de troca da força de trabalho”. (DUARTE, 2004, p. 58). Desse modo, para o operário o objetivo final de seu trabalho funde-se ao salário.

O trabalho social do(a) professor(a) na sociedade é o de ensinar. De acordo com Paro (1993), as aulas ministradas pelos(as) professores(as) tratam-se de um trabalho *não-material*, por não ser um objeto com existência física, palpável, trata-se de um serviço, no qual a produção e o consumo se dão concomitantemente. É o caso também do ator no teatro e do palhaço no circo. Tal metáfora “[...] levou Marx a afirmar que o trabalho pedagógico escolar não pudesse ser subsumido senão formalmente na sociedade capitalista em virtude da *natureza mesma* desse trabalho.” (PARO, 1993, p. 104, grifo do autor).

Desse modo, a aula precisa ser pensada além do contexto pedagógico, dentro de um quadro de relações estabelecidas na sociedade capitalista; relações estas que não podem passar despercebidas. Conforme Paro (1993, p. 106),

[...] a aula não é o produto do trabalho ela é o próprio trabalho pedagógico. No processo material de produção, as modificações imprimidas no objeto de trabalho são de natureza material enquanto que a transformação que se dá no processo pedagógico diz respeito à personalidade viva do educando pela apropriação de conhecimentos, atitudes, valores, habilidades, técnicas, etc.

No contexto do trabalho pedagógico o(a) aluno(a) precisa modificar-se, isto é, transitar do estado em que entrou para um outro; e é nesta transição, traduzida em cultura e ciência que reside o objetivo da educação.

Os(As) professores(as) são responsáveis por uma das partes do que resultou da divisão social do trabalho para a realização das atividades humanas: a educação escolar. “Com essa divisão ao cumprir parte do objetivo social que possibilita a fluência e a permanência de conhecimento para o desenvolvimento cultural humano, o professor é um trabalhador”. (MOURA, 2017, p. 74). Um trabalhador com intencionalidades e sentido direcionados a um fim, a educação.

O trabalho pedagógico, dessa forma, é permeado de relações entre alunos e professores; e na escola; por meio da aula, eles têm a possibilidade do encontro com a cultura e a ciência, pois, segundo Duarte (1998, p. 3, grifo nosso), o trabalho pedagógico é intencional objetivando a um fim:

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e intencional.

A produção, no ato educativo, trata-se de uma relação direta entre educador e educando e é um ato de humanização do indivíduo, esse é o resultado mais direto desse trabalho.

A finalidade do trabalho docente, dessa forma, é a de proporcionar aos(às) alunos(as) o que eles ainda não tiveram acesso antes de chegar à escola. Duarte (2004), afirma que Leontiev não desconsiderou os fatores biológicos, no entanto, deu relevância aos elementos culturais para a formação dos processos psicológicos superiores (o uso da linguagem, do pensamento, raciocínio lógico entre outros), tendo a educação (o acesso à cultura) como elemento norteador desses processos.

Duarte (2004), corrobora ao afirmar que os sujeitos não nascem aptos ou inaptos à cultura ou a ciência. É a atividade cultural, ou científica que cria o talento nos sujeitos. Duarte (2004, p. 60) explica que

[...] sem desconsiderar a necessidade do avanço do conhecimento sobre o nosso próprio organismo e sem desconsiderar a necessária base orgânica dos processos psicológicos, Leontiev afirma que não existem indivíduos biologicamente predispostos ou não-predispostos à atividade artística ou científica ou outra qualquer, mas sim o contrário, que a apropriação das

obras artísticas, científicas etc. é que cria nos indivíduos o talento correspondente àquele campo da atividade humana.

Se o trabalho pedagógico é um ato intencional, pensado, Leontiev (1978) afirma que a primeira circunstância de toda a atividade é uma necessidade.

Todavia, em si, a *necessidade* não pode determinar a orientação concreta de uma **atividade**, pois é apenas no objetivo da atividade que ela encontra *a sua determinação*: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a **necessidade** encontra a sua determinação no objeto (se objetiva nele), o dito objeto torna-se **motivo da atividade**, aquilo que o estimula. (LEONTIEV, 1978, p. 107-108, grifo nosso).

Uma aula, numa dimensão da *práxis*, precisa voltar-se para o pleno desenvolvimento desses processos: o ensino e a aprendizagem, e para isso o motivo inicial precisa transformar-se em outros motivos, no caso da pesquisa, promover ações para apropriação conceitual dos(as) professores(as).

Piotto, Asbahr e Furlanetto (2017, p. 115) declaram:

[...] a significação social e o sentido pessoal constituem, ao lado do conteúdo sensível, a consciência humana, Leontiev discute que a forma por meio da qual o indivíduo se apropria (ou não) de determinadas significações depende da relação de interesse deste indivíduo com tais significações, ou seja, depende do sentido pessoal que elas apresentam para o sujeito. Nesse ponto, vimos que Leontiev estabelece a importância do motivo para a constituição do sentido pessoal.

A significação social vai depender de como os sujeitos se apossam dessas significações, ou seja, depende do sentido pessoal que elas se apresentam para ele. O sentido pessoal é determinado pelo motivo.

O trabalho na atribuição da *práxis* implica, pelo trabalhador, de acordo com Moura (2013, p. 97-98), “[...] o domínio completo sobre o que realiza: planejar, definir seus instrumentos e eleger um conjunto de ações que lhe permita atingir o objetivo que idealizou”. E essa dinâmica “[...] é guiada por uma teoria que lhe permite antever o resultado do que objetiva, que lhe dá a possibilidade de avaliar o resultado de suas ações. Nesse sentido, o trabalho do professor é uma atividade de ensino.” (MOURA, 2013, p. 97 - 98).

O sentido pessoal do trabalho docente refere-se ao ensino intencional, movido por teorias que o guie para as construções da significação social em sala de aula e na sociedade.

### 2.3 CONTRIBUIÇÕES DE LEONTIEV PARA A ATIVIDADE ESCOLAR

A explicitação dos pressupostos da Teoria da Atividade permite entender os elementos constituintes da atividade humana e pensar a educação como uma atividade especial dos homens na produção e apropriação dos saberes humanos, proporcionando a satisfação de suas necessidades criadas no contexto das relações sociais.

A Teoria da Atividade constitui-se, assim, em uma perspectiva teórica importante para possibilitar a apropriação dos conhecimentos produzidos no ambiente escolar, contribuindo para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

A escola tem a finalidade de promover aos(as) alunos(as) a apropriação da cultura elaborada historicamente pela sociedade, desse modo, deve-se promover encaminhamentos em que estes possam ser levados (as) a questionar e a refletir a sociedade em que vivem. Moraes (2008, p. 29) afirma que “[...] como o objetivo da escola é o desenvolvimento do pensamento teórico, o conteúdo do ensino é constituído pelos conhecimentos teóricos. Mas é preciso pensar como ensinar para atingir esse objetivo”. Frente a isso, qual a importância da Atividade na organização do ensino escolar?

Cotidianamente utiliza-se no meio escolar a palavra “Atividade” para designar o exercício físico ou mental a ser realizado pelo(a) aluno(a). Esses significados são relacionados ao fato de agir, isto é, atribui-se a atuação do sujeito em situações escolares diversas. A partir da conceituação de Leontiev (2016), busca-se fundamentar o debate sobre a Atividade, bem como demonstrar a sua importância no contexto escolar. Para o autor, atividade remete à ação, mas com significado bem mais complexo, por tratá-la como uma categoria da psicologia Histórico-Cultural. Dessa forma, explica primeiramente o que não se estabelece como Atividade em sua pesquisa e, na sequência, explicita a sua conceituação:

Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Nós não chamamos de atividade um processo como, por exemplo, a recordação, porque ela, em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial. Por atividade designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um

todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é o motivo. (LEONTIEV, 2016, p. 68).

O ato de recordar, para Leontiev, não significa Atividade, pois ela não satisfaz a uma necessidade especial. A Atividade está ligada a uma necessidade. A atividade não é o fim; é todo o encaminhamento psicológico produzido pelo sujeito para chegar à atividade, inicialmente estabelecida pelo motivo.

As atividades são sempre estimuladas por um motivo e este coincide com o objetivo do sujeito para executar determinada ação. Desse modo, a necessidade origina a atividade, e esta objetiva-se materialmente no motivo conforme as condições históricas para sua objetivação.

A Atividade não é inerente apenas ao ser humano, mas também aos animais. A construção de um ninho é uma ação realizada pelo pássaro. O que há de diferente na construção de um ninho pelo pássaro e outra atividade humana? Há a consciência do homem que pensa, arquiteta a ação a ser realizada, antes de tornar-se realidade, já o animal faz por uma necessidade, seja de alimento, seja de abrigo, como o caso do joão-de-barro. Em vista disso, a Atividade configurada como humana, apresenta certa intencionalidade, há pensamento.

Intencionalidade nas considerações de Moretti (2007, p. 81), por sua vez,

[...] no decorrer da história, à medida que o homem domina o processo de satisfação dessas necessidades imediatas, passa a criar para si novas necessidades não vinculadas necessariamente à satisfação das condições físicas e que, portanto, tornam-se necessidades especificamente humanas uma vez que a necessidade humana tem que ser inventada ou criada.

As necessidades humanas precisam ser inventadas ou criadas, isto é, o homem não é apenas um ser de necessidades, mas um ser que inventa ou cria suas próprias necessidades, dentro de seu contexto social. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2007). O homem planeja sua transformação, e por meio da atividade cria uma nova realidade, transformando-a, transformando-se. Como explica Leontiev (1983, p. 71, tradução nossa),

[...] neste nível o desenvolvimento das necessidades se opera como desenvolvimento de seu conteúdo objetivado. [...] Esta circunstância é a única que permite compreender a ocorrência de novas necessidades no homem, inclusive aquelas que não têm suas equivalências nos animais, que estão desligadas das necessidades biológicas do organismo e são autônomas, neste sentido. O que explica sua formação é que na sociedade

humana os objetos dessas necessidades se produzem, e graças a ele - disse Marx - se produzem também as próprias necessidades.

Ao longo do tempo, no processo de apropriação e objetivação, o homem foi criando instrumentos para satisfazer suas necessidades: alimentar-se, abrigar-se, locomover-se. Desse modo, com o passar da história; essas necessidades foram criando outras, sem vínculo com as necessidades físicas. Tais necessidades estão ligadas à cultura, ao social, necessidades tipicamente humanas. O encontro da necessidade com o objeto é um encontro excepcional, afirma Leontiev (1983) e complementa: “[...] este ato extraordinário é o de objetivação da necessidade, quer dizer, de seu preenchimento com um conteúdo que se extrai do mundo circundante. É isto que traduz a necessidade ao nível psicológico propriamente dito.” (LEONTIEV, 1983, p. 71, tradução nossa).

É importante destacar que o objeto, ou motivo real, sempre se refere a uma necessidade criada pelos sujeitos, e é este objeto que confere a direção à Atividade. Tanto o motivo, como a necessidade que motiva a atividade podem ser de nível cognitivo (conceitos, teorias) ou material.

Ao eleger a categoria da atividade como relevante para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano, Leontiev (1978 apud MORAES, 2008, p. 86) “[...] conclui que esse desenvolvimento é mutável e constitui-se por um processo de transformações qualitativas no decurso do desenvolvimento histórico e social.”

Leontiev (1978, 1983) afirma não haver uma separação entre atividade humana e consciência, ambas estão interligadas. A atividade humana e a consciência constituem uma unidade dialética, ou seja, a consciência é produto subjetivo da atividade dos homens com os objetos e com os outros homens e, ao mesmo tempo, legitima a atividade produtora da vida humana.

Ao analisar a relação entre a consciência e a atividade, Leontiev (1978) propõe uma análise da consciência a partir das condições sociais e históricas de sua constituição e postula que a consciência é a forma concreta do psiquismo humano.

A Atividade, segundo Leontiev (1978), apresenta os seguintes elementos constituintes: necessidade, motivo, ação e operação. O motivo é gerado por uma necessidade que mobiliza as ações, as quais dependem dos objetivos e as condições para a sua realização. Por meio das operações é concretizada, e essas nada mais são que as técnicas da ação.

Desse modo, “[...] a primeira condição de toda a atividade é uma necessidade”. (LEONTIEV, 1978, p. 107). Nas palavras de Moraes (2008, p. 87, grifo nosso),

O homem, ao longo do tempo no processo de apropriação e objetivação, foi desenvolvendo ações e produzindo instrumentos para satisfação das suas *necessidades*. [Primeiramente] abrigar-se, alimentar-se, locomover-se, muito próxima das *necessidades* dos animais. Mas, com o decorrer da história, essas *necessidades* geraram outras, não vinculadas [...] às condições físicas. Essas são as necessidades [...] humanas, dentre elas a necessidade de se apropriar da cultura produzida pelos próprios homens.

É por meio das relações sociais estabelecidas pelos homens que sua forma de perceber, pensar e agir são sustentadas; isto é, são as necessidades sócio-históricas que influenciarão a forma de o homem analisar e fazer suas escolhas. Os homens avaliam, comparam com base no que pressupõem ser essencial para a sua sobrevivência.

Assim, para entender Atividade é necessário compreender necessidade. As necessidades provocaram o nascimento de outras necessidades. O processo de transformação da natureza acontece por meio do trabalho. A natureza modificou-se e, conseqüentemente a sociedade e as necessidades do ser humano. Para Araújo (2015), necessidade é aquilo que movimenta os homens a produzirem instrumentos para atender as suas necessidades.

Nessa produção de instrumentos, potencializadora de sua ação sobre o meio, vão surgindo novas necessidades, pois os fins passam a ser conscientemente levantados e, conseqüentemente, há a criação de novos instrumentos e de novas atividades, sendo que estas são realizadas através de ações com objetivos próprios, estimuladas pelos motivos das mesmas, dirigidas aos seus objetivos próprios. Essa forma de agir para satisfazer as necessidades humanas, no campo teórico marxista, é chamada de "trabalho." (ARAÚJO, 2015, p. 69).

Num certo momento da vida social os homens contavam as ovelhas utilizando para isso pedras, cada ovelha correspondia a uma pedra, o que se chama numeral-objeto. Todavia, como fazer para uma grande quantidade de ovelhas? “Necessitou-se de meios mais eficazes para controlar as quantidades produzidas. Portanto, é a partir das necessidades humanas que são produzidos os conceitos para atender às demandas sociais”. (MORAES, 2008, p. 81). Do numeral-objeto até o Sistema de Numeração Decimal, foi um grande percurso percorrido pelos homens.

Leontiev (1969 apud SERRÃO, 2006, p. 105, grifo nosso) apresenta as características de necessidade;

a) toda necessidade possui um *objetivo*, um fim; b) adquire um *conteúdo concreto* segundo as condições e a maneira como se a satisfaz; c) a sua *capacidade de se repetir em situações diversas* e em diferentes momentos dos indivíduos; d) A quarta característica está relacionada ao seu desenvolvimento. Toda necessidade se desenvolve na medida que se *amplia o círculo de objetos e de meios para satisfazê-la*.

Algumas necessidades, de acordo com Moraes (2008), levam o homem a agir por meio de diferentes ações, seja no plano material ou não, utilizando-se para isso de diversos instrumentos que nada mais são do que estratégias de ação, operacionalizadas por meio dos instrumentos, para satisfazer sua necessidade inicial. Ao realizar determinada ação, é possível desencadear outras ações em seu processo.

Dessa forma, na atividade humana, a produção dos objetos é um meio de satisfazer as suas necessidades, e essas “[...] devem aparecer à consciência na qualidade de motivos”. (LEONTIEV, 1978, p. 108). Os motivos são os desencadeadores das ações do sujeito. Leontiev (1978) apresenta o seguinte exemplo para explicar motivo na teoria da Atividade:

Um estudante, ao preparar-se para um exame, precisa ler um livro de história e este recebe uma visita de um colega que o informa que a obra em questão não é extremamente relevante para a preparação do exame. O estudante para imediatamente a leitura do livro. Caso continuasse a lê-lo, para aquisição do conteúdo, e não mais pelo exame, evidentemente isso se constituiria o motivo.

E o exemplo continua: aprender o conteúdo satisfaria diretamente uma necessidade particular do estudante, a necessidade de saber, compreender, de elucidar o assunto do livro. Todavia, após saber que o conteúdo do livro não faz parte do programa das provas, o estudante perde o interesse e encerra a leitura. É evidente que o motivo impulsionador da leitura não era o conteúdo do livro em si, mas apenas a necessidade de passar nas provas. O fim da leitura não se relacionava, contudo, com o que levava o aluno a ler. A leitura não era, neste caso, uma Atividade propriamente dita. A Atividade aqui era a preparação do exame e não a leitura do livro.

Um traço psicológico importante da *atividade* é que ela está especificamente associada a uma classe particular de impressões psíquicas: as *emoções* e os *sentimentos*. Estas impressões não dependem de processos isolados, particulares, mas são sempre determinadas pelo objeto, o desenrolar e espécie de atividade de que fazem parte integrante. (LEONTIEV, 1978, p. 297, grifo nosso).

Uma ação depende do motivo ao qual ela está ligada, pois há uma relação íntima entre a atividade e a ação. Leontiev (1978, 1983) distingue da atividade os processos que denomina de ação. “Uma ação é um processo cujo motivo não coincide com o seu objeto (isto é, com aquilo que visa), pois pertence à atividade em que entra a ação considerada”. (LEONTIEV, 1978, p. 297-298). Se o estudante só continuar a ler até o momento em que sabe que a sua leitura não é necessária para a preparação para prova, trata-se de uma ação. Ou seja, tomar conhecimento do conteúdo do livro não é o motivo, mas sim apenas passar nas provas.

Todavia, se o estudante continuar a ler para tomar conhecimento do conteúdo do livro, sem preocupar-se em ler para a prova, esse é o motivo que o leva a ler. “Resulta daqui que a ação se transforma em atividade”. (LEONTIEV, 1978, p. 298). Atividade revela-se como uma elaboração mental complexa e não simplesmente realizar algo.

Caso se diga à criança: enquanto não fizer os seus deveres, não irá brincar. A criança entrega-se ao trabalho para ter uma boa nota e quer também fazer o dever. Não há dúvida nenhuma que, para a sua consciência, estes motivos existem. “Todavia, são psicologicamente ineficientes para ela: o motivo que age verdadeiramente é o de obter a possibilidade de ir brincar”. (LEONTIEV, 1978, p. 299). Esse motivo, sair para brincar não é suficiente para mobilizar o aluno em seu trabalho e produzir atividade.

Os motivos chamados de “compreendidos” transformam-se em determinadas condições, em motivos “eficazes”. É assim, que nascem novos motivos e, por consequência, novos tipos de atividade. (LEONTIEV, 1978, 2016).

De acordo com Leontiev (1978), em certas condições, o resultado da ação conta mais que o motivo que realmente provoca a ação. A criança faz os seus deveres para poder ir brincar, mas o resultado vai além do poder ir brincar, possibilita a obtenção de ter boa nota. Produz-se uma nova objetivação das suas necessidades, ou seja, elevam-se de grau.

Para ocorrer uma ação é necessário que o seu *objeto*, o seu fim imediato seja conscientizado na sua relação com o *motivo da atividade* em que esta ação se inclui. O fim de uma ação pode ser conscientizado de diferentes maneiras, segundo o *motivo* a que ela se liga. Concomitantemente, o sentido da ação para o sujeito muda igualmente. (LEONTIEV, 1978, grifo nosso).

No animal há o *motivo* (o que leva o animal a agir) e *objeto* (a direção da atividade do animal), pois na atividade animal há uma relação entre o que o animal faz e o que o animal realiza, isto é, há relação entre o conteúdo e o motivo. Por exemplo, um animal quando está com fome e vê uma presa, corre atrás para abatê-la e matar sua fome. O *motivo* da atividade é a necessidade do alimento, que está relacionada com a atividade do animal de perseguir e abater a presa. Todavia, na atividade humana não existe a relação entre *motivo* e *objeto* da atividade. (LEONTIEV, 1978, grifo nosso).

Para Leontiev (2017), são os motivos que estimulam e orientam a atividade; eles podem ser: motivos compreensíveis e motivos realmente eficazes. Os motivos compreensíveis não coincidem com o objeto da atividade. Todavia, são os motivos compreensíveis que se transformam em motivos eficazes e, dessa forma, surgem os novos motivos, por conseguinte, novos tipos de atividade. O motivo é o elemento de conexão entre a necessidade e o objeto, “[...] é ele que impulsiona a atividade, uma vez que objetos e ações por si só não são capazes de iniciá-la”. (FRANCO; LONGAREZI, 2015, p. 101). O motivo eficaz, especificamente é o motor para a concretização da atividade.

Desse modo, são os motivos eficazes que devem ser ativados em sala de aula nos(as) alunos(as), todavia sua relação com a necessidade é primordial.

A atividade perde o motivo originário, segundo Leontiev (1983, p. 89),

[...] e transforma-se em uma ação, que realiza um tipo de relação completamente diferente [...] outra atividade, pelo contrário, uma ação pode adquirir uma força estimuladora própria e converter em atividade específica, [...] finalmente a ação pode transforma-se em um procedimento para alcançar o objetivo, em uma operação que coaduna a realização de distintas ações.

Para explicar a atividade humana Leontiev (1978, grifo nosso) diferencia *atividade* e *ação*, e utiliza o exemplo da caça coletiva. A atividade da caça primitiva coletiva foi composta por diversas ações.

- 1) Produzir instrumentos para o uso na caça;
- 2) Acender e preservar o fogo para assar o animal;
- 3) Para caçar o grupo se divide em dois;
- 4) O primeiro grupo, com a maioria dos homens, fica em um lugar determinado para vigiar o animal;
- 5) O segundo grupo, sem armas, com um ou dois integrantes (os batedores), teria o papel de espantar os animais, caso viessem para o lado deles e assim iriam para o lado dos demais do grupo;

Observando o conteúdo de cada ação separadamente, sabe-se que o motivo que leva o batedor ou o que acendeu o fogo a realizar tal ação seria matar sua fome. Conclui-se que sua ação é isenta de sentido, porque o que expressa o sentido a cada ação individual são as relações sociais estabelecidas no grupo. “Uma ação toma tal ou tal característica psicológica em função da atividade em que se insere. É uma lei fundamental do processo de desenvolvimento das ações”. (LEONTIEV, 1978, p. 302). A ação somente existe em um todo maior que é a atividade.

Desse modo, as ações desencadeadas em sala de aula pelos(as) professores(as) precisam apresentar essa interligação entre os elementos que compõem a Atividade proposta pela teoria de Leontiev.

No meio escolar, supõe-se que uma criança ou adolescente faz os seus exercícios e que realiza a proposição determinada pelo(a) professor(a). Apresenta, consciência do fim da sua ação, e de como realizá-la. É para aquilo que tende sua ação. No entanto, qual é o *sentido* desta ação para a criança? Em que consiste o *motivo* desta ação? Talvez seja ou de aprender o assunto tratado, talvez o de não magoar o (a) professor (a), ou, ainda, de pode ir brincar com os seus colegas. *O fim é o mesmo: resolver a situação proposta.* Mas o sentido desta ação para a criança será em cada caso diferente, razão também por que as suas ações serão psicologicamente diferentes.

De maneira semelhante, a conscientização, a compreensão pela criança dos fenômenos da realidade, esta ligada à sua atividade. Em cada estágio do seu desenvolvimento ela está limitada pela sua esfera de atividade que depende por sua vez da relação dominante, da atividade dominante que caracteriza por esta mesma razão o estágio considerado no seu conjunto. (LEONTIEV, 1978, p. 302).

Na mente humana, há uma relação indireta, mediatizada entre o conteúdo da ação e o motivo desta, ou seja,

o significado da ação é aquilo que o sujeito faz, mas segundo Leontiev a consciência humana trabalha com as relações entre o significado e o sentido da ação. O sentido da ação é dado por aquilo que liga, na consciência do sujeito, o objeto de sua ação (seu conteúdo) ao motivo dessa ação. (DUARTE, 2004, p. 55).

Pelo exemplo citado anteriormente, percebe-se que é na subjetividade do batedor que “[...] o sentido de sua ação é movido pela elaboração mental das conexões objetivamente existentes entre ele e o restante do grupo”. (DUARTE, 2004, p. 55). É isso que faz com que ao avistar o animal se distanciando tenha para o batedor o *sentido* de que em curto prazo ele irá saciar sua fome. “Somente as *relações sociais* podem produzir tal sentido na mente do batedor. Trata-se, portanto, de um fenômeno essencialmente social. Igual análise aplica-se a todas as demais ações que integram essa caçada coletiva.” (DUARTE, 2004, p. 55, grifo nosso).

A atividade principal ou dominante da criança é representada por três especificidades, conforme Leontiev (1978): 1) é aquela sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade; 2) a atividade dominante é aquela na qual se reorganizam os processos psíquicos particulares e 3) “[...] é aquela de que dependem o mais estreitamente as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança observadas numa dada etapa no seu desenvolvimento.” (LEONTIEV, 1978, p. 293).

Desse modo, a atividade dominante, de acordo com Leontiev (1978), é aquela na qual o desenvolvimento controla as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento.

A duração e o conteúdo do período de desenvolvimento nem sempre têm sido os mesmos historicamente. “A duração mudou de época para época, alongando-se à medida que cresciam as necessidades da sociedade neste tocante”. (LEONTIEV, 1978, p. 294). Cada geração, e cada indivíduo de uma dada geração, encontram prontas certas condições de vida. Estas condições é que tornam possível este ou aquele conteúdo da sua atividade para cada geração.

O outro elemento componente da atividade, observado por Leontiev (1978, 1983, 2016, 2017), são as operações.

[...] o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntica a ela. *Uma mesma ação* pode ser efetuada por *diferentes operações* e, inversamente, *numa mesma operação* podem-se, às vezes, *realizar diferentes ações*: isto ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo. (LEONTIEV, 2016, p. 74, grifo do autor)

Para que a operação seja efetivada é relevante o modo de execução de uma ação. Por exemplo, caso tenha que decorar um poema e para isto recopiar, ou repetir interiormente, nos dois casos, a ação será a memorização do poema, mas os seus modos de execução, isto é, as operações de memorização serão diferentes. “Uma *operação* é determinada por um problema, isto é, por um fim dado em condições que exigem um meio de *ação* particular”. (LEONTIEV, 1978, p. 304, grifo nosso). A operação é determinada pela tarefa em certas condições que exigem um modo específico de ação, nesse caso a memorização.

Leontiev (1978, 1983, 2016) considera, no entanto, a relevância das operações conscientes e explica: “[...] as *operações conscientes* são formadas inicialmente como um processo dirigido para o alvo, que só mais tarde adquire a forma, em que alguns casos, de hábito automático”. (LEONTIEV, 2016, p. 74, grifo nosso). A partir do momento em que a criança consegue realizar a operação determinada, isso se torna aprendizagem.

Desse modo, para que ocorra o desenvolvimento das operações conscientes é típico que elas se formem em primeiro lugar como ações, e não pode ser de outro modo. Para transformar a ação de uma criança ou adolescente em operação deve “[...] [apresentar-lhe] um novo propósito com o qual sua ação dada tornar-se-á o meio de realizar outra ação”. (LEONTIEV, 2016, p. 75). Isso ocorre porque as operações se concretizam quando há internalização desse processo.

Para alguém que faz um trabalho manual, uma toalha de crochê, por exemplo, é bem diferente da pessoa que nunca pegou uma agulha de crochê. Quem já sabe fazer o trabalho manual, o objetivo é apenas a confecção de uma toalha. A outra pessoa que nunca fez, precisa aprender a segurar a agulha, saber a posição da agulha e da linha, colocar a linha na agulha, fazer o ponto inicial para todo o processo da confecção, entre outros, até chegar a confeccionar uma toalha. Ao contrário, para uma pessoa que sabe realizar a confecção de uma toalha, nenhum desses processos é uma ação independente. “Os objetivos correspondentes a eles não são, de cada vez, diferenciados em sua consciência.” (LEONTIEV, 2016, p. 75).

Em sua consciência já formou um ‘todo’ para o objetivo final que é a produção da toalha, pois ele já dominou todas as operações para a realização do objetivo, a toalha. Para a realização da toalha, as ações deixam de ser executadas conscientemente, no entanto, o artesão experiente, exímio, os percebe. “E em qualquer momento podem ser conscientizados por ele: razão por que se tem a impressão que o seu reflexo psíquico se faz exatamente da mesma maneira que o reflexo do fim de uma ação”. (LEONTIEV, 1978, p. 305). Se acaso o artesão precisar explicar para alguém como ele chega à confecção da toalha, ele mostrará todos os procedimentos que realizou. Ele os tem conscientizado em sua mente.

O exemplo citado do artesão, demonstra a ligação entre ação e operação, de acordo com Leontiev (1978, 2016, 2017) fundamenta-se também para os hábitos mentais. Em outro exemplo de operações matemáticas por uma criança, Leontiev explica que o fato de saber que dois mais dois são quatro, em um exercício, não representa que em outra situação a criança conseguirá acrescentar números de um a um. “A ação mental da criança deve tornar-se então a solução de um problema e não uma simples soma; a soma torna-se operação e deve, por isso, adquirir a forma de hábito automático adequadamente desenvolvido.” (LEONTIEV, 2016, p. 76).

Na forma como são percebidos os resultados das situações vivenciadas nos exercícios em sala de aula, por vezes, tem-se a impressão de uma efetiva aprendizagem, todavia, podem apenas propagar operações mecânicas sem ligação com as ações.

Para que os alunos, entrem em Atividade, é necessário que os(as) professores(as) intencionalmente na Atividade de ensino mobilizem os alunos por meio de suas ações para que eles possam estar em Atividade. Motivos, necessidades, ações e operações são elementos fundamentais na atividade de ensino e na atividade de aprendizagem. Para a operacionalização conceitual da Atividade em Geografia há certa relevância de que o(a) professor(a) pense a respeito do processo de ensino e aprendizagem, considerando “para que, porquê, como, a quem” ensinar, e se reestruture na construção desse processo.

As mediações realizadas nas aulas de Geografia contextualizando conteúdos e conceitos geográficos, revendo a prática pedagógica, entendendo o porquê dos erros dos alunos(as) são de extrema relevância para a formação das operações mentais que os movimentem para a transformação do que aprenderam em ações humanizadoras e críticas no lugar em que vivem.

## 2.4 A TEORIA DA ATIVIDADE DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

As contribuições da Teoria da Atividade na perspectiva histórico-cultural oferecem, indiscutivelmente, um suporte à organização do ensino da disciplina de Geografia, em que os conteúdos podem ser trabalhados de modo a possibilitar aos(as) alunos(as) melhor desempenho no papel de sujeitos em ação, em prol de uma sociedade mais humanizada, pela apropriação teórica dos conceitos geográficos.

As práticas pedagógicas geográficas colocam em movimentação os processos cognitivos dos(as) alunos(as). É necessário que estes compreendam o significado social dos conteúdos construídos historicamente no decorrer da Geografia escolar. Para o objetivo do presente estudo, algumas questões foram formuladas: Como atribuir significação social aos conteúdos ensinados nas aulas? Como promover a mudança do motivo pessoal dos(as) aluno(as) e levando-os(as) a adentrar no processo aprendizagem, a encontrar sentido? Qual a função social dos conceitos geográficos? Como promover/provocar nos(as) alunos(as) a necessidade de estudar? Quais ações utilizar no processo de ensino para mobilizar a aprendizagem?

No mundo atual, globalizado, atribuir a significação social dos conteúdos geográficos requer estudos por parte do(a) professor(a), que o(a) conduza a rever suas construções conceituais com relação à ciência geográfica. É necessário que os(as) professores(as) sejam oportunizados a criar, refletir e assim possam se tornar mais flexíveis em sua maneira de agir em sala de aula, em especial revendo os conceitos prévios dos(as) alunos(as) que chegam à escola e precisam de certa atenção. E, além disso, a consideração do processo empreendido pelos(as) alunos(as) que levam a não aprendizagem, os chamados erros.

Moraes (2008, p. 94-95) afirma: “[...] o reflexo psíquico depende da relação do sujeito com o objeto, do sentido que este objeto possui para o sujeito. É na relação entre o mundo objetivo e o subjetivo que se tem a relação entre significado (ou significação) e sentido”. É necessário, dessa forma, que haja uma relação com o entorno social para que o aluno apreenda a respeito de algum conteúdo, isto é, o sujeito apreende a partir da compreensão desse nas relações sociais, assim sendo, os conteúdos terão sentido para o(a) aluno(a), caso eles sejam mobilizados ao processo da Atividade.

Os conteúdos ensinados pela Geografia, como as complexidades do processo de globalização, precisam abarcar a espacialidade geográfica da atualidade, considerando o lugar para a compreensão do contexto mundial e suas inter-relações. No entanto, isso não é algo singelo para a ação do professor. É relevante, no entanto, que haja uma relação com a questão conceitual geográfica e pedagógica e assim possa movimentar-se e movimentar seus(as) alunos(as) para a aprendizagem.

Cavalcanti (2008) afirma que o ensino é um processo ativo e que três elementos têm uma relação imediata: aluno(a), professor(a) e matéria. Segundo essa teórica a ação de um deles influencia a ação dos outros. O(A) aluno(a) é o sujeito ativo que adentra no processo de ensino e de aprendizagem com o que ele já possui de conhecimento adquirido anteriormente em seu meio social. E é com essa equipagem teórica/prática que ele segue para a construção de seu processo. No caso do(a) professor(a), ele é o sujeito ativo, agindo como o(a) mediador(a) entre o (a) aluno(a) e a Geografia (seus conteúdos, conceitos), nesse processo.

O(A) professor(a), como organizador da atividade de ensino, precisa fazer a interligação entre as atividades de ensino e de aprendizagem. Fazer essa conexão exige pensar na Teoria da Atividade e seus elementos.

O papel do(a) professor(a) é o de organizador do ensino na forma de ações, que serão desencadeadoras de atividades de aprendizagem para o aluno. Professores(as) e alunos(as) possuem lugares sociais distintos no processo de ensino e aprendizagem em prol de um mesmo objetivo, qual seja, a formação teórica dos conceitos geográficos. O(A) professor(a) aprende ao ensinar, tendo que estudar novamente, ou por meio dos erros dos alunos, uma vez, se os erros acontecem, ele pode reensinar e/ou a retomar sua prática pedagógica. Ao(À) aluno(a) oportuniza-se que reveja seus erros, e aprenda a partir deles. “O lugar social do professor é diferente daquele que o estudante ocupa, como também são diferentes suas necessidades, seus motivos, suas ações e suas operações”. (MORAES, 2008, p. 94). No entanto, dirigem-se na mesma direção, em prol da melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Para a apropriação teórica dos conceitos, é necessária uma atividade própria, direcionada a esse fim: a Atividade de ensino. O(A) professor(a) será aquele que proporcionará aos(às) alunos(as) a significação dos conteúdos geográficos com

a organização da Atividade de Ensino. Sobre a Atividade de Ensino Moura (2017, p. 74) afirma:

[...] na dimensão da Atividade Pedagógica ela é a que possibilita a reconstituição histórica da significação, isto é, do processo que [objetivou] em linguagem a síntese das atividades humanas significativas nos processos interativos para a solução de problemas advindos do convívio entre os homens ao satisfazerem as suas necessidades.

Nas aulas de Geografia, o(a) professor(a) deverá ter clareza quanto ao significado social do que será ensinado, o porquê dos alunos aprenderem os conceitos geográficos, qual a finalidade desses conceitos e quais ações mobilizar para ensinar isso a eles. Deverá se inteirar, também, do porquê, não conseguiram entender tal conteúdo/conceito que os levam a errar.

Os motivos iniciais dos alunos, por vezes, não são suficientes para a compreensão conceitual geográfica. Desse modo, é relevante a mobilização do professor na transformação desses motivos iniciais em eficazes e, isso se concretiza com ações e operações na construção desse processo.

O estudo na vida profissional do(a) professor(a), atualização permanente de qualidade é de extrema relevância para a formação de sua personalidade, oportunizando-o(a) de agir a partir não apenas de suas convicções formadas na graduação ou pós-graduação, mas em uma construção prático-teórica-geográfica que o(a) torne capaz de contribuir na aprendizagem de seus(as) alunos(as).

O ensino de Geografia da escola pública, na década de 1980, fundamenta-se com base na DCE<sup>6</sup>. (2008), e sua teoria embasada na Geografia Crítica. A utilização da DCE (2008) na pesquisa aconteceu pelo fato desse documento ser

---

<sup>6</sup> DCE- Diretrizes Curriculares do Paraná. Ao longo dos anos de 2007 e 2008 a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação realizando o evento chamado DEB Itinerante, que ofereceu, para todos os professores da Rede Estadual de Ensino, dezesseis horas de formação continuada. Em grupos, organizados por disciplina, esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCEs quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula. Ainda em 2007 e 2008, as Diretrizes Curriculares Estaduais passaram por leituras críticas de especialistas nas diversas disciplinas e em história da educação. Tais leitores, vinculados a diferentes universidades brasileiras, participaram, também, de debates presenciais com as equipes disciplinares do DEB, com vistas aos necessários ajustes finais dos textos. Os leitores críticos da disciplina de Geografia, no caso da UEL a professora Jeani Delgado P. Moura e Maria Encarnação Spósito – UNESP – Campus Presidente Prudente. A partir de fevereiro de 2020, utiliza-se o documento CREP- Currículo da Rede Estadual Paranaense. O CREP é um instrumento definido para a Rede Estadual de Educação do Paraná. No ano de 2019 a versão preliminar do CREP passou por um processo de consulta pública, recebendo contribuições e ajustes.

Disponível em: [www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1669](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1669). Acesso 12/5/2020.

utilizado para a elaboração das aulas naquele momento. Muitos foram os objetos da Geografia, antes de se ter algum consenso de que a ciência geográfica compreende a espacialidade dos fenômenos. Atualmente, de acordo com a DCE (2008), a Geografia possui a categoria-chave de análise: o *espaço geográfico*, produto histórico e social. Natureza, Sociedade são a base para os estudos do espaço. Os conceitos de Sociedade e Natureza perpassaram, de formas diversas, os quadros teóricos da Geografia. Em cada linha teórica, o enfoque foi distinto, porém como par conceitual eles compõem o pensamento e ultrapassam a condição de conceitos básicos da Geografia, desse modo, se refere à categoria de análise do espaço geográfico.

Conforme a DCE (2008), é preciso haver a superação da visão dicotômica entre Sociedade e Natureza em que ora enfatiza uma, ora outra. Desse modo, nas aulas de Geografia é necessário considerar as limitações e demandas que a natureza apresenta à sociedade. Por vezes, os aspectos naturais do espaço geográfico impõem a necessidade de construções de obras de engenharia, outras vezes, tem grande valor histórico e é fator explicativo da ocupação de uma área. Os aspectos físicos do espaço são, também, fatores de determinação do valor econômico de áreas urbanas e rurais, devido à constituição dos solos, à proximidade de rios, o que influencia a distribuição social da população e o tipo de ocupação da área.

Assim, espera-se que o professor explicita os aspectos que envolvam as relações pertinentes aos conceitos, Sociedade e Natureza, a fim de superar as possíveis abordagens parciais e contemple a análise de suas dinâmicas próprias, bem como o uso político e econômico que as sociedades fazem dos aspectos naturais do espaço.

O espaço geográfico, de acordo com a DCE (2008), bem como os conceitos que dele derivam: lugar, paisagem, região e território, não se autoexplicam. Pelo contrário, são termos que exigem justificações, pois, conforme o fundamento teórico vinculado, representam posições filosóficas e políticas distintas. Por isso, cabe ao professor conhecer como o conceito de lugar é tratado na fenomenologia e na teoria marxista entre outros, e a sua relação com uma escala maior, reconhecendo os elos entre a experiência do aluno no lugar em que vive e o mundo globalizado.

Assim sendo, o lugar, a paisagem, o território, a região são conceitos geográficos que são estudados nas aulas de maneira desconectada, dificultando

ao(à) aluno(a) fazer uma relação entre eles, porque já vem sendo ensinado dessa forma. O grande desafio é trazer a Geografia mais próxima à realidade. “Um ensino [...] ligado com a vida, ter presente a historicidade das vidas individuais e dos grupos sociais, com um sentido para buscar o conhecimento existente e conseguir produzir conhecimento próprio”. (CALLAI, 2001, p. 143). Apropriar-se dos conteúdos, relacioná-los com os conceitos geográficos, significa atribuir-lhes significação.

Para Callai (2001), na Geografia acontece uma ruptura que impede o raciocínio lógico capaz de dar conta do objeto que deve tratar. Referem-se às questões físicas e humanas, termos de relevo, vegetação, clima, população, êxodo rural e migrações, vida nas cidades, industrialização e agricultura, entre outros, estudados como conceitos a-históricos, abstratos, sem ligação com a realidade concreta.

O ensino de Geografia, de acordo com Callai (2001), ainda se encontra fragmentado, pois remete apenas ao simples repasse de definições e não como conceitos a serem construídos pelos(as) alunos(as). Sabe-se da impossibilidade de ensinar conceitos, como se fossem palavras, que os(as) alunos(as) não conhecem o significado. A formação dos conceitos geográficos requer questões mais amplas, referentes ao pensamento geográfico.

Assim sendo, não se pode perder o foco de que o objeto de estudo da Geografia é o espaço geográfico, representado como espaço compreendido pela natureza, pelas técnicas, pela cultura, sendo produzido e reproduzido pelas ações humanas, sejam elas tecnológicas, econômicas, culturais, sociais e políticas. De acordo com Santos (2006, p. 39), “[...] o espaço é hoje um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoado por sistemas de ações igualmente imbuídos de artificialidade, e cada vez mais tendentes a fins estranhos ao lugar e a seus habitantes”. O papel da Geografia é o de apropriação do estudo do espaço geográfico e suas relações sócio-históricas. Por isso a relevância pela compreensão dos estudos dos conceitos-chaves da Geografia dentro de um contexto mediador entre os sujeitos desse processo.

O conceito de Território, conforme Souza (2012, p. 111, grifo nosso), “[...] deve abarcar infinitamente mais que o território do Estado-Nação. Todo espaço definido e delimitado *por* e a *partir de* relações de poder é um território, do quarteirão aterrorizado por uma gangue de jovens até o bloco constituído pelos países-membros da OTAN”. O objetivo é ir além de uma visão fechada e linear que o

conceito de território teve no ensino e nos livros didáticos, relacionado na extensão territorial marcada por fronteiras definidas histórica e oficialmente que reconhece a administração do governo.

O conceito de território, nas aulas de Geografia, precisa abarcar noção de Estado-Nação, o conceito de poder, além de suas escalas. O conceito de território, abordado em sala de aula, de acordo com a D.C. E. (2008), deve partir das relações políticas que, nas mais variadas escalas, constituem territórios, cartografados ou não, delimitados ou não. Desde os que se manifestam como os territórios do tráfico, da prostituição ou da segregação socioeconômica, até os regionais, internacionais e globais.

Para Santos (2006, p. 38-39),

A configuração territorial é dada pelo conjunto formado pelos sistemas naturais existentes em um dado país ou numa dada área e pelos acréscimos que os homens superimpuseram a esses sistemas naturais. [...] A configuração territorial, ou configuração geográfica, tem, pois, uma existência material própria, mas sua existência social, isto é, sua existência real, somente lhe é dada pelo fato das relações sociais. Esta é uma outra forma de apreender o objeto da geografia

O entendimento do conceito de território é extremamente relevante para a análise do espaço geográfico e a compreensão da relação entre o global e o local. “Esse conceito, portanto tem a ver com a problemática relacional de indivíduos e seus lugares de prática que resulta em formas espaciais, compostas de tessituras, nós e redes”. (CAVALCANTTI, 2008, p. 53). Assim, a identidade é um elemento de sua formação, da mesma forma como o conceito de lugar. (CAVALCANTTI, 2008). É importante abordar, nas aulas de Geografia, conforme a DCE (2008), as diferentes territorialidades espaciais, desde os micros até os macroterritórios. Analisar como as relações de poder institucionalizadas ou não, exercidas por grupos, governos ou classes sociais espacializam-se. E ainda, como ocorrem as disputas territoriais nas diversas escalas que intervêm na (re)organização do espaço.

Nas aulas de Geografia, os(as) alunos(as) apresentam a noção de território relacionada a Estado-Nação. Deve-se, nas aulas, produzir encaminhamentos metodológicos mediadores que os conduzam à formação do conceito de território em que este seja formado por um homem, por uma empresa, por um governante. “Em diversos graus, portanto, em momentos diferentes e em lugares variados,

somos todos agentes do território, estabelecemos limites entre nós e os outros [...]” (CAVALVANTTI, 2008, p. 53-54).

Em meados do século XX, outro conceito da Geografia ganha representatividade principalmente na Geografia Humanística, o conceito de lugar. Com ênfase a dimensão afetiva e subjetiva para os estudos a respeito do espaço. No contexto da nova ordem mundial, a vertente crítica da Geografia ressignificou o conceito de lugar, pois o discutiu em sua relação com o processo de globalização da economia. Contemplou seus aspectos subjetivos, salientando as potencialidades políticas dos lugares em suas relações com outros espaços, próximos ou distantes.

O conceito de Lugar não deve apenas referenciar o local, mas utilizando-o como uma escala para a compreensão do global. Estudar/trabalhar o lugar para compreender o mundo exige que se soltem as amarras das explicações simplistas e reducionistas, que se olhe para além daquilo que se vê empiricamente. Callai (2001, p.148) considera a importância do estudo do município, “[...] como se constroem o espaço, a história e a sociedade do lugar em que o aluno vive.”

É no lugar que se concretiza as relações entre o lugar e o global, e ao, mesmo tempo, pode ser possível haver empecilho à globalização. Cavalcanti (2008, p. 08) caracteriza Lugar.

O lugar é, portanto o habitual da vida cotidiana, mas por outro lado, é por onde se concretizam relações e processos globais. O lugar produz-se na relação do mundial com o local que é ao mesmo tempo a possibilidade de manifestação do global e de realização de resistência à globalização.

Desse modo, os(as) aluno(as) também terão uma nova percepção referente ao lugar em que vive saindo de uma percepção meramente familiar, para uma percepção universal, possibilitando-os(as) assim, de valorizar o lugar em que vive e entender a inter-relação que este tem em escala global. Na Geografia, Callai (2010) alerta para a relevância dos conhecimentos cotidianos dos(as) alunos(as), especialmente referente ao lugar onde vivem e suas representações sobre os diferentes lugares do globo.

Para a formação do pensamento espacial, de acordo com Cavalcanti (2008), é necessário que eles formem conceitos geográficos abrangentes que são ferramentas fundamentais para a compreensão dos diversos espaços, com a

pretensão de localizar e analisar os significados dos lugares e sua relação com a vida cotidiana.

A compreensão da Geografia pelos(as) professores(as) foi marcada até a década de 70 por concepções tradicionais em que se considerava a descrição. No entanto, não quer dizer abarcar apenas aspectos econômicos, políticos e sociais enfatizando a Geografia Crítica. A base conceitual: Sociedade e Natureza e os demais conceitos precisam da articulação das questões físicas e humanas na produção do raciocínio geográfico.

O conceito de região geográfica, de acordo com a DCE (2008), marcou o ensino da Geografia por décadas, até meados dos anos de 1980, em todos os materiais didáticos utilizados pelos professores os currículos, as metodologias. Esse conceito era tratado descritivamente e compartimentado, de modo que a região era tomada como organismo autônomo, caracterizado pela relação entre fatores naturais e socioculturais próprios. Aprendia-se os aspectos naturais e depois passava para a análise dos socioculturais, desconectados, numa visão linear. “O ensino assumiu o mesmo recorte analítico da pesquisa: focar o espaço geográfico em suas porções regionais de forma compartimentada, cada região de uma vez, até que todas fossem estudadas.” (DCE, 2008, p. 59).

É importante a compreensão do conceito de região, como fenômeno regional num processo histórico e social responsável por diferenças entre áreas, em diferentes escalas e, ainda, é relevante que os(as) alunos(as) compreendam a regionalização como um recorte de uma totalidade social. Segundo Santos (2006), diz-se que região deixou de existir e que a expansão do capital hegemônico em todo o planeta teria eliminado as diferenciações regionais. Não se pode deixar de considerar a região, mesmo que seja reconhecida como um espaço de conveniência e seja chamada por outro nome. Pelo contrário, “[...] as regiões são o suporte e a condição de relações globais que de outra forma não se realizariam.” (SANTOS, 2006, p. 165).

Tem-se uma ideia de que região possui uma caracterização de construção inalterável e que é um subespaço, segundo Santos (2006, p. 165)

Acostumamo-nos a uma ideia de região como subespaço longamente elaborado, uma construção estável. Agora, neste mundo globalizado, com a ampliação da divisão internacional do trabalho e o aumento exponencial do intercâmbio, dão-se, paralelamente, uma aceleração do movimento e mudanças mais repetidas, na forma e no conteúdo das regiões. Mas o que

faz a região não é a longevidade do edifício, mas a coerência funcional, que a distingue das outras entidades, vizinhas ou não. O fato de ter vida curta não muda a definição do recorte territorial.

Sendo assim, ao tratar as discussões a respeito de região, é preciso destacar a coerência funcional que a diferencia de outros elementos constituintes do espaço. Enfatizar algumas questões, de acordo com a DCE (2008), é relevante para os trabalhos em sala de aula quanto a esse conceito geográfico:

- os regionalismos, mesmo com regiões pouco duradouras;
- os blocos econômicos, uma vez que direcionam a política e a economia em relações internacionais;
- a formação das redes que articulam e conferem estatuto diferenciado a locais que compõem diferentes regiões;
- a (re)configuração de fronteiras nas diversas escalas geográficas, (conflitos de natureza étnica, econômica, política, entre outros) que definem e redefinem a extensão e a longevidade das regiões nas diversas escalas geográficas.

Assim, é preciso ratificar que na situação globalizada em que se vive acontece certas transformações nas regiões, ocasionando uma menor duração ao edifício regional, todavia, isso não a extinguiu, apenas mudou de conteúdo. Conforme Santos (2006), a região ainda existe, mas com um nível de complexidade jamais visto pelo homem. Desse modo, o (a) professor (a) precisa conceber as compreensões conceituais geográficas para contextualizá-las e concretizá-las em sala de aula.

Callai (2010, p. 145) reforça a ideia da relevância do estudo geográfico interligado com os fatos mundiais e a consideração pelo regional.

Num mundo em que a globalização se faz sentir em todos os aspectos, afetando as vidas de todos os homens em todos os lugares, não faz sentido estudar fenômenos ou lugares isolados, mas na complexidade global. E torna-se hoje fundamental considerar o regional para além dos limites das nações, que estão se constituindo em novas realidades mundiais (por exemplo o Mercosul).

O(A) aluno(a) precisa perceber que a região continua a existir mesmo no mundo globalizado, no entanto, menos instáveis, resultantes dos processos políticos, econômicos, sociais e culturais, vivenciados no século XXI.

Nas DCE (2008, p. 55), o conceito de Paisagem foi reelaborado pela Geografia Crítica a partir da década de 1980. E, refere-se: “[...] o domínio do visível, aquilo que a vista abarca”. Considerou-se, também, a dimensão subjetiva da paisagem, já que o domínio do visível está ligado à percepção e à seletividade, mas concebeu-se que seu significado só pode ser alcançado pela compreensão de sua objetividade.

Assim, a paisagem representa a concretização das ações intencionais humanas na natureza de um lugar. Com o processo de globalização a paisagem representa mais a atividade do trabalho humano, nacional ou internacional, revelando, muitas vezes, odores e cores que os olhares geográficos não gostariam de sentir e enxergar.

No passado, época em que apenas viviam os indígenas em terras brasileiras, a paisagem apresentava traços singulares da natureza. No século XXI, com a mundialização da economia, a paisagem passa a ter um significado mercantil, muito mais ligado ao capitalismo, sem considerar as relações humanas daqueles que nela vivem.

A paisagem envolve elementos da Natureza e da Sociedade, desse modo, em sala de aula, a simples distinção, entre natural e cultural, foge da real significação estabelecida pelas DCE e dos estudos estabelecido pela ciência geográfica nas universidades.

Admitiu-se também a dimensão subjetiva da paisagem, no entanto, levou em conta que seu significado só pode ser alcançado pela compreensão de sua objetividade. De acordo com a DCE (2008, p. 55), “[...] a paisagem é percebida sensorial e empiricamente, mas não é o espaço, é isto sim, a materialização de um momento histórico”. A observação e descrição da paisagem servem como ponto de partida para as análises do espaço geográfico, todavia são insuficientes para a compreensão do mesmo.

A Paisagem é singular, pois cada uma possui uma história, um arranjo territorial diferente, explicado pelas ações humanas. Santos (2006, p. 67) nestes termos conceitua paisagem: “A paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza.”

Os(As) alunos(as) ao iniciarem o sexto ano, apresentam a noção de paisagem relacionada ao belo. Há a necessidade de mobilizá-los quanto a esse

conceito que destaca apenas um significado paisagístico, em que as ações humanizadas ficam isentas de atenção. É necessário a formação do conceito de Paisagem, de acordo com Cavalcanti (2008, p. 09),

que pressupõe a concepção de que os espaços têm uma forma (a paisagem) que expressa seu conteúdo (o movimento social) de que a paisagem revela as relações de produção da sociedade, seu imaginário social, suas crenças, seus valores, seus sentimentos.

A Paisagem encontra-se em contínuo processo de transformação devido às ações que nela se instalam. Por meio do trabalho, cria-se os instrumentos para suprir as necessidades humanas, cumprindo a função social, por vezes para o bem da humanidade, outras vezes, para responder apenas ao capital.

A escola brasileira, presente num mundo cada vez mais urbano, industrializado, tecnológico, informacional demanda mudanças nas formas de ensinar a Geografia. No passado, exigia-se a memorização descontextualizada por parte do(a) aluno(a). Ao(À) professor(a) cabia o papel de transmissor de informações. Atualmente é necessário “[...] uma compreensão do espaço que inclua a subjetividade, o cotidiano, a multiescalaridade, a comunicação, as diferentes linguagens do mundo atual”. (CAVALCANTI, 2010, p. 05). Linguagens estas que, muitas vezes, são desconhecidas dos(as) professores(as) e alunos(as), dificultando despertar nestes(as) os motivos, necessidades, ações para aprender.

É importante saber as noções que o(a) aluno(a) já possui, “os conceitos cotidianos” (VYGOTSKY, 1998) e os desdobramentos que estes possuem, para a construção dos conteúdos geográficos. Tudo isso para que os alunos possam ter a oportunidade de transformar tais conceitos em “conceitos científicos.” (VYGOTSKY, 1998).

Cavalcanti (2010, p. 07) explica a formação de conceitos geográficos.

A meta de formação de conceitos geográficos no ensino tem sido delineada desde a década de 1980, quando se explicitou uma compreensão de que ensinar Geografia não é ensinar um conjunto de conteúdos e temas, mas é, antes de tudo, ensinar um modo específico de pensar, de perceber a realidade. Trata-se de ensinar um modo de pensar geográfico, um olhar geográfico, um raciocínio geográfico.

Os conceitos geográficos não devem ser ensinados mecanicamente, até porque, sabe-se que não é dessa forma que se aprende. Eles precisam ser

construídos, reconstruídos durante todo o Ensino Fundamental. O raciocínio geográfico, segundo Cavalcanti (2010), é uma constante, acontece não obedecendo uma linearidade, mas num processo dialógico, mediador, articulador entre os sujeitos, professor(a) e aluno(a).

A apropriação dos conceitos geográficos é integrante de um processo histórico-social formado em sala de aula, nas relações mediadoras que ali se estabelecem. Esse processo ocorre entre professor(a) e aluno(a) numa relação móvel, em que o(a) professor(a) sabe o sentido em ensinar, tal conteúdo. Desse modo, mobiliza os(as) aluno(as), quanto às necessidades, os motivos, as operações e, conseqüentemente, o sentido de estudar encaminhando-o(a) para a Atividade.

Em Geografia, as contribuições desta perspectiva teórica, a Teoria da Atividade, auxilia na organização do ensino, por meio de práticas pedagógicas mediadoras, que possibilitam aos(às) alunos(as) a apropriação teórica dos conceitos geográficos, o aflorar dos processos cognitivos e, assim, a transformação de seus conhecimentos em produção humana.

A significação pertence, conforme Leontiev (1978), ao mundo dos fenômenos históricos, por meio das práticas sociais. Ela é refletida e fixada por meio da linguagem. É por meio da sua atividade prática no processo de apropriação dos instrumentos e ideias elaboradas pelos homens que se tem a possibilidade de estudar e compreender o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores. A apropriação da cultura, pelo homem, hominiza-o, desenvolvendo nele diferentes formas de pensar e agir no mundo a sua volta. Isto é, atribui significação a partir do envolvimento com o outro e seu mundo. Moraes reafirma o exposto (2008, p. 94):

[...] o homem toma consciência do mundo mediatizado pelas significações, as quais se apóiam na experiência da prática social e as integra independentemente da sua relação individual. A significação é social, se os homens dão o destino para suas produções dependendo das relações que estabelecem com os objetos e suas necessidades.

Leontiev (1978) concebe o sentido como sendo o motivo que leva o indivíduo a ter uma ação. Isso explica que o sentido é pessoal, é estabelecido na atividade do sujeito com o mundo, isto é, a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados. Eles estão interligados, mas apenas por uma relação inversa, ou seja, “[...] é o sentido que se exprime nas significações [como o motivo

nos fins] e não a significação no sentido”. (LEONTIEV, 1978, p. 98). O sujeito expressa o sentido a partir do contexto social que o envolve.

Ainda nessa direção, Leontiev (1978, p. 98, grifo do autor) continua:

Na verdade, se bem que o sentido (“sentido pessoal”) e a significação pareçam, na introspecção, fundidos na consciência, devemos distinguir esses dois conceitos. Eles estão intrinsecamente ligados um ao outro, mas apenas por uma revelação inversa da assinalada precedentemente; ou seja, é sentido que se exprime nas significações (como o motivo nos fins) e não a significação no sentido.

Leontiev (1978, p. 98, grifo do autor) procura distinguir o sentido pessoal e a significação com o seguinte exemplo:

[...] em certos casos, a dissociação entre o sentido e a significação ao nível da consciência aparece muito nitidamente. Podemos, por exemplo, ter a consciência perfeita de um acontecimento histórico, compreender a significação de uma data; isso não exclui o fato de que uma data em questão possa ter vários sentidos para o homem. Um sentido para o jovem ainda nos bancos da escola, um outro sentido para o mesmo jovem que partiu para o campo de batalha e defender sua pátria e dar a vida por ela. Os seus conhecimentos do acontecimento, da data histórica, modificaram-se, aumentaram? Não. Pode mesmo acontecer serem menos precisos, que certos elementos tenham sido esquecidos. Mas eis que por uma razão qualquer este acontecimento lhe vem de súbito ao espírito; ele aparece à consciência numa iluminação totalmente nova, de certo modo num conteúdo mais completo. Tornou-se outro, não como significação e sob o aspecto do *conhecimento* que tem dele, mas sob o aspecto do *sentido* que ele reveste para ele; tomou um novo sentido para ele, mais profundo.

Pelo exposto, notadamente, a compreensão do sentido e significação nos processos de ensino de aprendizagem é de extrema importância em Geografia, pois revela que é nas aulas de Geografia que os(as) professores(as) atribuirão a significação e, conseqüentemente, os sentidos em seus conteúdos.

O ensino deve ter significação, isso seria o que equivale a pensar os conhecimentos importantes para o homem na sociedade em que vive, no conjunto de experiências produzidas pela humanidade para ensiná-los de uma maneira que os(as) alunos(as) possam saber o que fazer com eles e, por meio da linguagem, expressá-los em forma de conhecimento. Aprendizagem com sentido para as crianças e adolescentes exige entender o ‘porquê’ e o ‘para quê’ aprender tal conteúdo e como utilizá-lo em sua vivência na sociedade, relacionando em escala global.

Moraes (2008, p. 95) esclarece significação com um exemplo, utilizando para isso o trecho do filme, “Os Deuses devem estar loucos.”<sup>7</sup>

[...] os habitantes de uma tribo africana, separada a poucos quilômetros da urbanidade, apenas 920 km, conseguem viver com poucas alterações no meio natural. Porém, um dia, ao encontrarem uma garrafa, a qual foi derrubada por um piloto de avião, utilizam-na de diferentes formas, fazem dela um instrumento para suas variadas necessidades (socar, triturar raízes, produzir som), visto que foi o objeto de maior dureza que encontraram. Para acondicionar líquido não era utilizada, até porque onde viviam – Deserto do Kalahari – a água era extremamente escassa. Sem contar que consideravam-na um presente dos deuses e que, por causar discórdia no grupo, um dos habitantes resolve devolvê-la, mote para a continuidade do filme. Este objeto – a garrafa – não fazia parte do sistema de significações daquele povo. Então estabeleceram significação de acordo com sua prática social e com os aspectos externos do objeto.

O fato de o aluno(a) entrar na escola com seus conceitos geográficos e esses não serem resgatados pelo (a) professor (a) nas aulas, impedirá que o aluno ultrapasse os conceitos cotidianos para os científicos. Desta forma, o trabalho do professor em sala de aula objetiva produzir conhecimentos, construir conceitos, tornar significativo os conteúdos para os alunos.

A aprendizagem pressupõe “[...] uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”. (VYGOTSKY, 1998, p. 115). Isso significa dizer que a aprendizagem se dá na relação do sujeito com o meio que o cerca, por intermédio da mediação de instrumentos (livros, imagens, vídeos) e signos (linguagem).

Dessa forma, como afirma Moura *et al.* (2010), ao retomar as contribuições dos estudos de Vygotsky, o desenvolvimento psíquico realiza-se por meio do processo de internalização, entre as relações intrapsíquicas (atividade individual) constituídas a partir das relações interpsíquicas (atividade coletiva). Isto é, primeiramente o aluno, no seu meio social, apreende por meio do que lhe é oferecido e ele internaliza, individualiza e responde à sociedade por meio da linguagem. É nessa mobilidade do social ao individual que ocorre a apropriação de conceitos e de significações, pois acontece a apropriação da experiência social da humanidade. A aprendizagem não acontece ao acaso, ou considerando apenas os dados biológicos dos sujeitos, ela “[...] é mediada culturalmente”. (MOURA *et al.*,

<sup>7</sup>Filme escrito e dirigido pelo sul-africano Jamie Uys que o lançou, em 1980. Conta a história de Xixo, um bosquímano do Kalahari (protagonizado por N!xau, um fazendeiro Namibiano) cuja tribo não tinha contato ou conhecimento do mundo além desta. Elenco: Marius Weyers, N'Xau, Jamie Uys. Nacionalidade Botswana. (CASTRO, 2018).

2010, p. 83). Mediada pelos instrumentos que cada sociedade dispõe a seus indivíduos. Leontiev (1978, p. 101) corrobora:

No decurso da sua vida, o homem assimila as experiências das gerações precedentes; este processo realiza-se precisamente sob a forma da aquisição das significações e na medida desta aquisição. A significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida.

A significação pertence ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos e não ao das ideias. A significação é atribuída, conforme Leontiev (197-?), justamente pela prática social estabelecida, por meio da qual cristalizam-se as vivências humanas fixadas dessa forma pela linguagem. O sujeito precisa, nas ações desencadeadas socialmente, internalizar o objeto a ser apreendido para que haja a significação social.

Para Piotto, Asbahr e Furlanetto (2017, p. 119), “[...] a aprendizagem e a conscientização de um determinado conhecimento ocorrem dependendo do sentido que tenha para o sujeito. E os sentidos, diferentemente dos conhecimentos, dos hábitos e das habilidades, não podem ser ensinados, mas sim educados.”

Compreender por exemplo, a espacialidade da Geografia, relacionada à orientação, envolve não apenas confeccionar mapas, ler e interpretar, é necessário mobilizar ações, por parte dos(as) professores(as), relacionadas à alfabetização cartográfica iniciada desde a Educação Infantil. Ao pular etapas dessa construção, muitas vezes o aluno não consegue produzir saltos qualitativos para completar o que ainda não foi internalizado.

De acordo com Klein (2002, p. 68),

[...] um objeto social e seu conceito não são apreendidos pela mera relação física que o indivíduo possa estabelecer. Essa apreensão só se dá na medida em que o indivíduo, relacionando-se com outros homens que têm aquele objeto instituído enquanto tal – por decorrência, também enquanto conceito se apropria daquela relação.

As significações são decorrentes do processo de apropriação dos conceitos pelos indivíduos, podendo ocorrer na realização de algo, conhecendo um conceito, criando algo, ou de inúmeras formas pelas quais o homem se apropria da cultura. Para Leontiev (1978, p. 94), “[...] a significação existe também como fato da consciência individual. O homem que percebe e pensa o mundo enquanto ser sócio-

histórico, está ao mesmo tempo armado e limitado pelas representações e conhecimento [...] da sua sociedade”. Por isso a importância das relações que se estabelecem no meio social, no caso da aula, pelos trabalhos em equipe.

Isto é, o aparato da consciência vai além da experiência individual. O homem não conhece o mundo como Robinson da ilha deserta, fazendo suas próprias descobertas. No decurso de sua vida, o homem assimila a experiência das gerações anteriores, isso se realiza na aquisição das significações e na medida desta aquisição. “A significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida”. (LEONTIEV, 1978, p. 94). Parte-se do que já está posto na sociedade pelas gerações anteriores. Reelaboramos as ideias, os instrumentos, e isso se faz no coletivo, nas ações dialógicas estabelecidas no social, dentro da sala de aula. Dessa forma, evidencia-se a relevância da mediação daquele que tem mais conhecimento, (professor(a), colegas) com o que ainda está em processo de construção da aprendizagem.

Caso um aluno tenha que ler a história de Robinson Crusóé para realizar uma prova de leitura e interpretação, qual o sentido particular dessa leitura para ele? Isso depende do motivo que o leva a realizar a leitura. Se a leitura for para ser um ótimo leitor, tem um sentido, se for simplesmente para passar na prova, o sentido da leitura é outro.

A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem com esta. O sistema de significações está pronto, elaborado historicamente. O homem apropria-se delas tal como se apropria de um instrumento. O grau de assimilação e também o que ela se torna a personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para o sujeito. (LEONTIEV, 1978, 2016, 2017).

Para Leontiev (1983), o sentido é criado pela relação objetiva entre aquilo que incita a ação no sujeito (motivo da atividade) e aquilo para o qual sua ação orienta-se como resultado imediato (fim de ação). O sentido pessoal traduz a relação do motivo com o fim. Portanto, para encontrar o sentido pessoal, é necessário descobrir seu motivo corresponde.

Leontiev (1978, p, 108) explicita:

O Conhecimento como fim consciente de uma ação, pode ser estimulado por um motivo que responde à necessidade natural de qualquer coisa. Mas

a transformação deste fim em motivo é também a criação de uma necessidade nova, neste caso de uma necessidade de conhecimento.

A situação desencadeadora de aprendizagem, de acordo com Moraes (2008), constitui-se na objetivação da atividade de ensino, “[...] a qual contempla a elaboração e da solução coletiva e a gênese do conceito. Para que a aprendizagem torne-se significativa a atividade de ensino deve desencadear uma atividade de aprendizagem.” (MORAES, 2008, p. 99).

Subentende-se que o professor crie a necessidade no aluno de se apropriar dos conhecimentos teóricos, sabendo que não há possibilidade de a criança ou adolescente entrar em atividade de aprendizagem se não possuírem a necessidade para tal.

A *práxis* pedagógica apresenta-se como “[...] unidade entre a atividade teórica e prática.” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 239), e segundo Moraes (2008), possui dois elementos mobilizadores: a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem. A *atividade de ensino* trata do trabalho do professor, tendo em vista que os conceitos científicos não são apropriados diretamente pelos alunos, precisando da mediação do professor. Desse modo, a organização do ensino, por meio das atividades de ensino, consiste na maneira pela qual o professor organiza sua intervenção junto ao aluno. A *atividade de aprendizagem* representa a atividade principal do aluno em idade escolar. É por meio da atividade de aprendizagem que o aluno pode apropriar-se dos conhecimentos e desenvolver suas funções “psicológicas superiores.” (VYGOTSKY, 1998).

Conforme revela Moraes (2009, p.102),

[...] o professor tem a importante tarefa de organizar o ensino que tenha como referência a cultura, produzida no desenvolvimento da humanidade de forma a criar sentido para os escolares se apropriarem de conhecimentos que lhes permitam partilhar significados no seu meio social. Essa tarefa demanda condições objetivas para sua efetivação. Uma delas é a formação contínua do professor, tendo como núcleo dos seus estudos sua atividade principal: o ensino.

Os elementos da Teoria da Atividade, necessidade, motivos, ações e operações são essenciais para a compreensão do significado de erro em Geografia. Ao entender que a apropriação dos conhecimentos se faz no momento em que o aluno atribui sentido, a partir da significação social mediada pelo professor, passa-se

a considerar que os erros são integrantes do processo de ensino e de aprendizagem, em especial de Geografia.

### 3 DIMENSÕES DO ERRO NO CONTEXTO ESCOLAR

Num mundo sem erro ou equívoco, num mundo sem opção. O erro e o equívoco implicam a aventura do espírito. Esta não se dá onde não há espaço para a liberdade.

Paulo Freire (1995, p. 71)

#### 3.1 MEDIAÇÃO E ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Para a Psicologia Histórico-Cultural, segundo Vygotsky, “[...] o aprendizado das crianças começa antes de elas entrarem na escola, ou seja, qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”. (MARTINS, 2005, p. 52). Sabe-se, desse modo, que há diferença entre o aprendizado escolar e o aprendizado que ocorre a partir das relações estabelecidas fora desse contexto social. A diferença entre elas é que fora da escola não há sistematização da aprendizagem. Mas, a sistematização não é o único fator. O aprendizado escolar produz algo novo no processo de desenvolvimento da criança: a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). “A zona de desenvolvimento proximal permite explorar aquelas funções que ainda não se desenvolveram, mas que estão *em estado embrionário*”. (MARTINS, 2005, p. 52, grifo do autor). Ou seja, o que a criança ou adolescente “ainda não sabe”, pois ainda não possui condições de expor o conteúdo, é como se estivesse “adormecido.”

A operacionalização desse conceito, segundo Martins (2005), permite resgatar o desenvolvimento da criança em sua dimensão histórica, enquanto um processo. De outro modo, esse conceito permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, pois o que hoje é zona de desenvolvimento proximal (ZDP) será o nível de desenvolvimento real (NDR) amanhã. O que a criança faz hoje, com assistência, fará amanhã, sozinha. De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

Pode-se afirmar, de acordo com Martins (2005), que em situações específicas o(a) professor(a) possibilita aos(às) alunos(as) dar novos sentidos para os conceitos que são aprendidos ao longo do processo de aprendizagem e, ainda,

exercitarem os sentidos e significados implicados com os conteúdos aprendidos. E assim superam o nível de desenvolvimento real em que se encontram ao chegar à escola.

Martins (2005), afirma que para Vygotsky a aprendizagem antecipa o desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Isto significa dizer que nas aulas de Geografia os alunos adentram com os conceitos criados no cotidiano (da família, dos anos escolares anteriores), denominado, conforme a Teoria Histórico-Cultural, de nível de desenvolvimento real (NDR). Isso vai mudando por meio das mediações realizadas em sala, pelo (a) professor (a) ou colegas. O nível de desenvolvimento potencial (NDP) consolida a zona de desenvolvimento potencial (ZDP) e, assim, renova-se a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), promovendo o desenvolvimento. “Em função de sua especificidade, o aprendizado escolar produz algo novo no processo de desenvolvimento da criança: *a zona de desenvolvimento proximal*”. (MARTINS, 2005, p. 52, grifo do autor). A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é a diferença entre o que o aluno sabe fazer individualmente e aquilo que é capaz de fazer com a ajuda de outras pessoas (NDP). Este conceito é de extrema importância para entender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky.

No processo de aprendizagem, considerando a zona de desenvolvimento proximal, o(a) aluno(a) deve ser “[...] avaliado sob uma dimensão histórica, pois tal avaliação nos revela as mudanças cognitivas do aluno ao longo do tempo, em função do contato que ele estabelece com os conteúdos escolares”. (MARTINS, 2005, p. 71). Essas mudanças acontecem à medida que se exercita os conceitos aprendidos nas mais variadas situações cotidianas, especialmente em sala de aula.

Tais mudanças acontecem por meio da reorganização constante dos conceitos numa dada estrutura na qual são relacionados tanto conceitos cotidianos como científicos. Sendo assim, pode-se avaliar passo a passo, o processo de aprendizagem, analisando as aplicações conceituais, os sentidos atribuídos pelos alunos aos conceitos aprendidos, numa perspectiva cumulativa e histórica. Pode se questionar portanto: o que ele “não sabia” e sabe atualmente?

Esse processo “[...] não é uniforme; ele ocorre em avanços e retrocessos, projetando as possibilidades dos alunos para o futuro (o nível de desenvolvimento proximal)”. (MARTINS, 2005, p. 71-72). Seguindo tal consideração, a avaliação apresenta um sentido diagnóstico e prognóstico, pois o professor terá condições, a

partir de sua análise, de oferecer situações em que os alunos consolidem suas potencialidades estabelecidas pela ZDP.

A proposta de avaliação, na Teoria Histórico-Cultural, implica, como declara Martins (2005, p. 75),

[...] reconhecimento de que o objeto a ser avaliado não é nem o que aluno aprendeu, nem o que o professor ensinou, [...] mas a produção de conhecimentos que essa relação propiciou, bem como os seus possíveis desdobramentos (as potencialidades) futuros, como possibilidades de desvelamento da realidade dos atores que estão envolvidos neste processo.

Para aplicar a proposta de Leontiev o estudante precisa entrar em Atividade para apropriar-se dos conceitos, todavia, para isso as ações dos (as) professores na formação das operações cognitivas são essenciais diante desse processo de aprendizagem. É preciso que o seu processo de aprendizagem seja valorizado como histórico, pois está sendo construído no decorrer da vida escolar. Assim sendo, a avaliação passa também a ser compreendida historicamente e os erros nesse, contexto, também serão vistos como uma “não compreensão”, contextualizados dentro de cada conteúdo ou conceitos da disciplina.

Assim, cabe ao professor (a) reelaborar suas ações mediadoras em sala aula como ferramenta para a produção de aprendizagens de seus(as) alunos(as), de modo que seu ensino possa oferecer caminhos diferentes àqueles que ainda estão por adentrar no mundo da cultura e da ciência, um mundo possibilitado pelas aulas de Geografia.

O ensino de Geografia deve possibilitar a compreensão das espacialidades, isto é, desvelar como o lugar em que o(a) aluno(a) vive, relaciona-se com o espaço global no contexto contemporâneo. Deve contribuir para que os(as) alunos(as) façam análises que os(as) possibilitem de adentrar nas complexidades da sociedade e as relacione com o modo como o homem foi ocupando e apropriando capitalisticamente do espaço.

Essa relação do homem com a paisagem, o faz produzir no espaço, por meio do trabalho. O homem deixa para a sua geração a produção de instrumentos que permitirão revelar a cultura, a ciência produzida, seja para o bem da humanidade, ou seja, apenas para a satisfação do capital que atende a minoria.

A Teoria Histórico-Cultural possibilita compreender que por meio das relações entre os homens aprendemos a ocupar o espaço, ou para enaltecer a um

ou a vários, mas que no espaço escolar essa relação não pode ser imediatista e solitária, ela precisa ser mediatizada por relações humanas, permitindo a produção da cultura herdada historicamente.

Para Moura (2010, p. 221), a Atividade de ensino é um processo dinâmico, de ação e reflexão voltado para a apropriação dos conhecimentos teóricos numa relação entre seus membros, professor(a) e aluno(a), e escreve:

A atividade é orientadora no sentido em que é construída na inter-relação professor e estudante e está relacionada à reflexão do professor que durante todo o processo sente necessidade de reorganizar suas ações por meio da contínua avaliação que realiza acerca da coincidência ou não entre os resultados atingidos por suas ações e os objetivos propostos.

É preciso, nessa forma de pensar o ensino, conforme o pensamento de Moura (2010, p. 221), que também seja gerada nos estudantes a necessidade

[...] de se apropriar de conceitos, o que se concretiza na situação desencadeadora da aprendizagem. O objetivo principal desta é proporcionar a necessidade de apropriação do conceito pelo estudante, de modo que suas ações sejam realizadas na busca da solução de um problema que o mobilize para atividade de aprendizagem – a apropriação dos conhecimentos.

Ao rever a estrutura da Atividade, o sujeito em Atividade, segundo Moura (2010), organiza sua aula pensando em seus objetivos, nas ações que irá realizar, define ações para atingi-los e assim, executa as operações que sustentam as ações. No caso do(a) professor(a) e do(a) aluno(a), incluem-se, entre as ações e operações, as leituras, os estudos teóricos e práticos, reuniões, os registros individuais e coletivos, as discussões em grupos, a elaboração de planos de aula, a escolha de instrumentos metodológicos, entre outros.

As ações não garantem a realização de uma necessidade, mas compõem e estruturam a Atividade, e desta forma, adquirem sentido. O(A) aluno(a) ao integrar-se da atividade, ao realizar as ações, pode mobilizar apenas motivos compreensíveis. Estes precisam transformar-se em eficazes.

O processo de tomada de consciência dos motivos torna-se, posteriormente, de certo modo, o mecanismo geral da consciência. Os motivos eficazes são os que determinam a atividade, sendo assim, sabe-se, segundo Leontiev (1978), que os motivos eficazes têm uma função instigadora da Atividade.

No caso de uma atividade de aprendizagem, para Moura (2010, p. 222), “[...] são os motivos eficazes que possibilitam ao aluno estabelecer uma relação entre o motivo, objetivo da atividade e a ação desenvolvida para aprender”. Caso isso não ocorra, as ações desencadeadas pelo (a) professor (a) tornam-se ineficientes e, possivelmente, a Atividade não ocorrerá.

Moura (2010, p. 222) justifica as ações do (a) professor (a) em atividade de ensino, afirmando que

[...] podemos entender como ações do professor em atividade de ensino eger e estudar os conceitos a serem apropriados pelos estudantes; organizá-los e recriá-los para que possam ser apropriados; organizar o grupo de estudantes de modo que as ações individuais sejam providas de significado social e sentido pessoal na divisão de trabalho do coletivo; e refletir sobre a eficiência das ações se realmente conduziu aos resultados inicialmente idealizados.

Em Geografia é relevante que os conteúdos estejam interconectados com o objeto da disciplina, bem como os conceitos derivados. Os conteúdos precisam de certa contextualização com os conceitos geográficos para que os(as) alunos(as) possam entender que estes conceitos resultam da produção dos homens, por meio do trabalho.

As ações do(a) professor(a) quando são organizadas revelam que ele(a) está inserido nesse processo histórico de aprendizagem. Essas ações, precisam de ligação com os demais elementos da Atividade: necessidades, motivos, operações. Nas palavras de Moura (2010, p. 22):

Essas ações, por sua vez, ao serem desencadeadas, considerarão as condições objetivas para o desenvolvimento da atividade: as condições materiais que permitem a escolha dos recursos metodológicos, os sujeitos cognoscentes, a complexidade do conteúdo em estudo e o contexto cultural que emoldura os sujeitos e permite as interações sócio-afetivas no desenvolvimento das ações que visam o objetivo da atividade – a apropriação de certo conteúdo e do modo geral de ação de aprendizagem.

Moura (2010) explica que os sujeitos, mobilizados a partir da situação desencadeadora, inteiram-se com os demais de acordo com suas potencialidades e visam chegar a outro nível de compreensão do conceito em movimento. O modo de “[...] ir se aproximando do conceito também vai dotando-o de uma qualidade nova ao ter que resolver problemas, pois, além de ter aprendido um conteúdo novo, também

adquiriu um modo de se apropriar de conteúdos de um modo geral.” (MOURA, 2010, p. 222-223).

Torna-se, portanto, difícil criar ações em sala de aula e, conseqüentemente, promover a apropriação da aprendizagem por seus(suas) alunos(as), caso o(a) professor(a) não entenda a construção conceitual elencada por sua disciplina, a questão pedagógica, a estruturação dos conteúdos, o processo de avaliação. “A situação desencadeadora de aprendizagem deve contemplar a gênese do conceito, ou seja, a sua essência; ela deve explicitar a necessidade que levou a humanidade à construção do referido conceito [...]”. (MOURA, 2010, p. 223). Em Geografia, foram aparecendo as dificuldades, elencadas pelo homem e as necessidades humanas. Como os homens foram elaborando as soluções, construindo, apropriando, reapropriando da paisagem, do lugar e, assim, redefinindo o poder nesses espaços geográficos?

A atividade de ensino, para Moura (2010), mediada pela Atividade Orientadora de Ensino, deve apresentar condições para que os(as) alunos(as) realizem ações de aprendizagem, assim, a avaliação constitui-se parte integrante do planejamento e da realização da atividade, “[...] tendo em vista que essa se concretiza no processo de análise e síntese na relação entre a atividade de ensino do professor (a) e a atividade de aprendizagem do estudante”. (MOURA, 2010, p. 224). As ações de aprendizagem realizadas pelos estudantes consistirão como foco da análise do professor. Um caminhar para a mudança de estratégias com relação às aulas, ao processo de avaliação, à forma como lidar com o erro.

Os(As) alunos(as) em suas ações de aprendizagem apresentam o que “sabem” e o que “não sabem”. Para que “o não saber” não persista, torna-se necessário maior mobilidade dos(as) professores(as) relacionada com sua formação em trabalho. E que essas formações promovam a relação entre professores e alunos, criando pontes para o conhecimento geográfico, e nunca obstáculos. Formações promotoras de ações em que o(a) professor(a) consiga formar alunos(as) que saibam pedir ajuda, sem medo de perguntar. Alunos mais humanos, que contribuam com a sociedade, agindo e enxergando o erro do Outro, vendo o erro não como um desvio, mas uma etapa anterior ao aprendido.

Nas aulas de Geografia a questão conceitual geográfica-pedagógica precisa de compreensão-ação dos sujeitos promotores do processo de ensino e de

aprendizagem, os(as) professores(as). São ele(as) a ferramenta-mor desse processo mediador.

### 3.2 OS SENTIDOS E AS SIGNIFICAÇÕES DO ERRO

Frente à concepção de que a aprendizagem é um processo, surgem algumas indagações: O que são erros? Como tratá-los no contexto escolar? Os erros são descaminhos? Não existem? São falhas? Ou, o que 'não se sabe' hoje pode-se 'saber' amanhã? Indagações que permearam toda a pesquisa, algumas vezes aclarando, outras provocando mais dúvidas. Todavia, nesse momento, urge estabelecer que erro, segundo a pesquisa baseando-se na teoria Histórico-Cultural, revela-se como um vir a ser, isto é, o erro é alguma coisa que está em processo de completude, está em acabamento. Entretanto, há necessidade da mediação realizada pelo(a) professor(a) com instrumentos pertinentes a cada conteúdo a ser ensinado. E, ainda, cabe ao(a) professor(a) promover a formação de operações mentais, para que o erro não persista e o(a) aluno(a) possa aprender.

Para Janela (2009, p. 94), “[...] erro é diferente de menos ponto. Ele deve ser identificado como uma etapa, um momento no processo dinâmico da aprendizagem. Superá-lo com a ajuda do professor será formativo”. Para esse autor, o erro não é visto como uma falha e cabe ao professor ajudar o aluno(a) a superar o que não aprendeu, pois o erro, faz parte da aprendizagem.

Para Astolfi (1999), é preciso buscar o *status* de construção da aprendizagem por meio do erro e não simplesmente eliminá-lo, e, a partir daí, o(a) aluno(a) terá condições de sobrepor os entraves que o(a) levaram ao erro, assim passou a ser “[...] em vez de uma fixação ("algo neurótico") no distanciamento da norma, se trata de aprofundar na lógica do erro e aproveitar para melhorar a aprendizagem [...]”. (ASTOLFI, 1999, p.14-15, tradução nossa).

O fato de realizar exercícios repetitivos quando os alunos erram questões conceituais, referentes à ocupação cultural-geográfica da América, por exemplo, isso não representa retomada conceitual. Promover elaboração de ações, operações para a compreensão é muito relevante, pois o erro é o indicador e analisador do processo de aprendizagem. Para Astolfi (1999), é preciso aproveitar o erro para melhorar o processo de aprendizagem, ou seja, parte-se do erro para a tomada de decisões, tanto do ensino como da aprendizagem.

No primeiro sinal de que o(a) aluno(a) demonstra o não entendimento, há necessidade de busca de alternativas que o levem a compreender as questões elencadas por aquele erro, muitas vezes, estão relacionadas às ações, operações utilizadas pelo(a) professor(a), aos erros deste.

Ao encontrar os erros, e olhar apenas o resultado, desconsidera-se todos os encaminhamentos realizados pelos(as) alunos(as). Para Astolfi (1999, p. 16, tradução nossa), "[...] o erro faz sentido. Por estranho que pareça as respostas, se trata de buscar-lhes sentido, encontrar as operações mentais que são as pistas". O erro não acontece por acaso, não se erra à toa. É necessário, para Astolfi (1999), que o (a) professor (a) encontre os porquês dos erros.

Encontrar os porquês dos erros exige muito estudo por parte do(a) professor(a), principalmente das questões teórico-metodológicas, conceituais - pedagógicas da ciência geográfica.

Caso um aluno não tenha a compreensão de legenda, o(a) professor(a) por vezes, precisa realizar um trabalho de retomada da Alfabetização Cartográfica, utilizando caminhos casa-escola, croquis de trajetos no bairro, entre outros. Mesmo assim, se houver incompreensão, é necessário reavaliar a aula, e retomar os objetivos propostos.

E, ainda, complementa Astolfi (1999, p. 24, tradução nossa), "[...] muitos dos erros feitos em situações de ensino devem ser considerados como momentos criativos dos alunos, fora de um padrão que ainda não tenha sido internalizada". No momento em que há uma aula utilizando a metodologia cartográfica e um(a) aluno(a) de sétimo ano pergunta: "Por que não estudamos o que há atrás do mapa? Por que tem dois oceanos Pacíficos? Se perfurar bem fundo eu encontro lava de vulcão?" Isso não revela um erro propriamente. O aluno(a) não sabe o que ele aprendeu. Ele não enxerga o seu processo de aprendizagem. Isso é expresso, muitas vezes, por esse processo em que o(a) professor(a) é o(a) detentor(a) do resultado, da nota. E, o(a) aluno(a), fica a mercê do processo de ensino e de aprendizagem. Não compreende de onde saiu sua nota. Tal fato se reflete claramente, também, no que ele sabe ou não sabe.

Todos os erros, realizadas pelos(as) alunos(as) em sala de aula, merecem atenção e cuidado, pois de acordo com Esteban (2013, p. 33), "[...] as pequenas pistas, os pormenores mais negligenciáveis, os indícios secundários, as observações irrelevantes, os dados marginais, os silêncios são aspectos [...]",

interessantes para entender o que está implícito na realidade. Esses sinais nos possibilitam adentrar no que “ainda” o estudante não aprendeu.

O erro tem significado dissonante e lhe é atribuído dessa forma, pois depende do olhar de cada professor (a). Seu impacto, no ensino, conjuga com o processo avaliativo, podendo desacelerar ou alavancar o aprendizado, gerar traumas ou motivar.

O erro pode ser entendido como um resultado, vinculado a ações que acarretam consequências negativas e irreversíveis. Todavia, também pode ser um processo a ser completado no decorrer da escolarização da criança ou adolescente. No âmbito pedagógico, acredita-se que essa é a perspectiva mais promissora para o seu entendimento.

O erro revela a forma como o conhecimento está sendo configurado pelo(a) aluno(a) e, em geral, num primeiro momento, ele não percebe o quanto ou a forma como se distanciou da resolução adequada. Desse ponto de vista, o erro pode ser considerado como uma hipótese provisória reveladora da cognição do estudante, no momento imediato da realização dos exercícios realizados em aula. Mais interessante, nesse aspecto, é o fato de que o mesmo nível de compreensão, se estimulado à reflexão, à revisão, será continuamente reelaborado por meio de estratégias que o façam compreender a perspectiva do conhecimento que se quer alcançar pelo (a) professor (a).

Para Cury (2007), o erro do aluno é um saber que ele possui construído de alguma forma e é necessário elaborar intervenções didáticas que desestabilizem suas certezas, levando-o a um questionamento sobre as suas respostas. Desse modo, o (a) professor (a) precisa promover práticas pedagógicas com a relevância em realizar a autoavaliação do (a) aluno(a) referente as suas respostas.

Para Souza (2002), os erros evidenciam apropriação deficiente de conceitos básicos traduzidos nas provas, tarefas e exercícios elaboradas pelos(as) alunos(as), em geral expostos pelo(a) professor(a), mas pelo fato de faltar ao(à) aluno(a) oportunidade de explorar, abstrair e construir tais conceitos, muitos erros acabam não sendo evitados e/ou superados. Os erros dos(as) alunos(as) para, Souza (2002), são falhas, faltas e ainda não é oferecido a oportunidade de reelaborar suas ideias.

Para Luckesi (1998), a superação do erro traz benefícios para o crescimento cognitivo. Assim, o erro, conscientemente revisto, possibilita a oportunidade de

reelaboração e avanço sobre o que se quer conhecer. Ter a oportunidade de rever, reestruturar conscientemente o erro é fator importante para as elaborações cognitivas dos(as) alunos(as).

Para La Torre (2007), o erro demanda diálogo, incidindo tanto na metodologia como na interação professor(a) e aluno(a). Para tratar o erro, é preciso diálogo, tanto com relação aos sujeitos envolvidos, tanto com a metodologia.

A aprendizagem acontece, conforme Rigon, Asbahar e Moretti (2010), por meio das significações estabelecidas no contexto de cada um, ou seja, por meio das relações que cada um estabelece no contexto social. A experiência individual se entrelaça com as relações no meio social e esse encontro produz nova aprendizagem. Assevera ainda que

Na perspectiva, o desenvolvimento psíquico do homem se realiza por meio do que Vigotski chamou de processo de internalização. Significa que as relações intrapsíquicas (atividade individual) constituem-se com base nas relações intersíquicas (atividade coletiva). É nesse movimento do social ao individual que se dá a apropriação de conceitos e significações, ou seja, que se dá a apropriação da experiência social da humanidade. Dessa forma, podemos entender que a aprendizagem não ocorre espontaneamente e apenas tomando-se por base as condições biológicas do sujeito, mas que é mediada culturalmente. (RIGON; ASBAHAR; MORETTI, 2010, p. 83).

Pode-se afirmar que o processo de aprendizagem não acontece espontaneamente, mas mediado culturalmente. As relações no meio (intersíquica) devem proporcionar aos sujeitos a apropriação de novos conceitos, cultura, ciência entre outros e estes internalizam e realizam as atividades individuais (intrapsíquicas), isto é expressam ao mundo o que aprenderam.

A concepção opressora de erro, relacionada à imperfeição, à falha vigorou com relevância no Brasil até o final da década de 70. Os(As) alunos(as) que cometiam erros eram hostilizados pelos (as) colegas, pela família e pela sociedade e assim, muitas consequências surgiram devido a essa forma de tratar os erros em sala de aula, dentre elas o medo de perguntar, de expor as ideias, nas proposições feitas pelo(a) professor(a).

Na redemocratização do Brasil em 1980, conforme os estudos de Revah (2004), iniciou-se uma fase de pesquisas piagetianas referentes à realidade brasileira, de cunho mais social, pois anteriormente a teoria de Jean Piaget referia-se os aspectos estruturais da explicação genética e os estágios do desenvolvimento.

Foi a partir dessa década que os estudos da argentina Emília Ferreiro, orientanda de Jean Piaget, vieram contribuir com essa questão.

Segundo as pesquisas de La Taille (1997) e Anacleto (2013), um dos aspectos fundamentais do estudo de Piaget, a respeito dos processos de construção do conhecimento pela criança, é a questão do erro. O erro conforme Piaget, adquiriu certa nobreza, passou a ter função e tornou-se útil.

Na Língua Portuguesa, de acordo com Anacleto (2013), o tratamento do erro foi estruturado por Emília Ferreiro e Ana Teberoski com a teoria da Psicogênese da Língua Escrita. Emília Ferreiro realizou estudos de Doutorado em Genebra, na Suíça em 1970, depois desse período retornou à Argentina e iniciou suas pesquisas juntamente com outras pesquisadoras, dentre elas Ana Teberoski. O estudo delas tinha como objetivo entender o papel da construção da escrita de crianças de 4 a 6 anos e buscar uma saída para o alarmante número de crianças que não aprendiam ler nem escrever, assim como para as altas taxas de repetência e evasão escolar na América Latina.

Nesses estudos de Ferreiro, as crianças levantavam as hipóteses a respeito do sistema de representação da língua escrita. Ao escrever SAPO por exemplo, a criança escrevia a consoante S e P. A professora o indagava no momento da correção: leia para mim, a professora dizia. E a criança colocava o dedo e lia sapo. E a professora dizia: será que sapo tem duas letras? Podemos escrever palavras com duas letras? Parece que tem a letra A. Parece que tem a letra O, nessa palavra. E assim a criança ia formulando e reformulando suas hipóteses. No entanto, houve errônea interpretação dessa teoria no Brasil, afirmando que os professores não deveriam interferir no processo de escrita da criança, porque essa se alfabetizava sozinha. Então, os(as) professores(as) ficaram à margem do processo de ensino e aprendizagem e muitos desacertos metodológicos surgiram.

A criança, ao errar, conforme a teoria de Ferreiro, faz suas formulações quando constrói hipóteses, quando interpreta, dá significado a um dado fenômeno da realidade. “Essas tentativas são vistas, nessa perspectiva, como expressão de um movimento do sujeito cognoscente de acomodação do objeto aos esquemas de assimilação disponíveis.” (ANACLETO, 2013, p. 14). Isto é, essas tentativas são chamadas de hipóteses, são confrontadas com as características apresentadas pelo objeto promovendo conflitos cognitivos.

O fato de a criança apresentar “respostas erradas” não representa o fim, e sim o começo da criação de hipóteses para a aprendizagem.

As respostas não-convencionais eram privilegiadas porque demonstravam não um indivíduo eficazmente treinado para repetir a informação supostamente correta, mas um sujeito agindo sobre os objetos de conhecimento, formulando hipóteses a partir de suas capacidades de ordenamento da realidade. (ANACLETO, 2013, p.14).

Assim sendo, os estudos de Emília Ferreiro e seu orientador Jean Piaget contribuíram para as premissas da compreensão dos erros no processo de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa, considerando os erros como hipóteses de aprendizagem e desencadeando, a partir daí, estudos com essa temática.

Os estudos de La Taille (1997) consideram os erros infantis de duas formas: forma negativa e forma positiva. A forma negativa representa a diferença entre o conhecimento correto e o incorreto. Uma criança, ao afirmar que há consciência nas coisas que se movem essa apresenta uma teoria errada a respeito do Universo. A essa interpretação dos fenômenos naturais Piaget chamou de animismo. La Taille (1997, p. 28), abordando o assunto afirma:

E, tanto realismo como animismo traduzem o caráter *egocêntrico* da inteligência infantil, egocentrismo sendo o conceito psicológico que justamente traduz essa confusão entre interno (o Eu) e externo, entre subjetividade e objetividade.

O egocentrismo presente nas concepções trazidas pela criança referentes à sociedade e com os demais membros dela, significa que elas acreditam que elementos da natureza como água, astros são criações do homem, da mesma forma concebem a ideia dita pelos outros como se fossem delas.

A forma positiva do erro é o testemunho que dão da atividade da inteligência infantil. As concepções das crianças, sejam elas realistas ou animistas revelam que elas constroem sua teoria sobre o mundo e também o que pensa a respeito dele. “A presença de teorias erradas é preferível à ausência delas, ou seja, preferível à ausência de uma reflexão sobre os fenômenos do mundo.” (LA TAILLE, 1997, p. 30).

O erro pode servir de rico diagnóstico, como mostrar o caráter ativo e criativo da inteligência infantil. “[...] o erro pode levar o sujeito a modificar seus esquemas,

enriquecendo-os. Em uma palavra, o erro pode ser fonte de tomada de consciência.” (LA TAILLE, 1997, p. 36).

Para tratar a respeito dos erros cometidos pelos(as) alunos(as), é importante referenciar que não é qualquer erro. Os erros advindos do processo de aprendizagem devem ser de um processo de reflexão, isso não quer dizer que erros de esquecimento, de falta de atenção, de descaso não devam ser vistos e avaliados pelo (a) professor (a).

O erro terá importância para o aluno, se ele for observável. Erro observável, para La Taille (1997), é erro em que o(a) aluno(a) consegue saber o porquê errou. A organização desse processo é do professor, mas em nenhum momento o papel do(a) aluno(a) deve ficar em segundo plano. Conhecer o que o aluno sabe é imprescindível, pois é impossível indagar um aluno a respeito de um conteúdo geográfico se ele o desconhece totalmente. Dessa forma, não poderá haver contribuição por parte do professor, nem do aluno, para levantar suas hipóteses e buscar alternativas para seu erro.

Na escola, para determinar os erros nos exercícios, estabelecem-se critérios, por vezes rígidos, e os(as) alunos(as) ficam sem opção de seguir outros caminhos para que a aprendizagem aconteça. Isso ocorre quando se acredita que é melhor estabelecer certa homogeneidade em sala, fazendo com que os alunos entendam o exercício da mesma forma, exercendo assim, um processo de ensino e de aprendizagem classificatório, em que o erro é visto como um resultado apenas.

Estabelecer critérios para a análise dos erros significa estabelecer certa organização com flexibilidade e, conseqüentemente, com o foco na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, numa condição dialética em que ambos aprendam nesses processos. O(A) professor(a), revendo a prática pedagógica, ensinando e aprendendo com os (as) alunos(as) e vice-versa.

Conforme Luckesi (2005, p. 54-55), “[...] a ideia de erro só emerge no contexto da existência de um padrão considerado correto. A solução insatisfatória de um problema só pode ser considerada errada a partir do momento em que se tem uma forma considerada correta de resolvê-lo [...]”. A visão de erro nessa perspectiva relaciona-se ao modelo do certo e do errado, do bom e do ruim, numa concepção seletiva em que prevalece apenas a opinião do(a) professor(a).

O julgamento dos professores, com relação ao comportamento em sala de aula, quanto aos erros cometidos em processos avaliativos, foi enfoque de

discussões de autores como Barlow (2006); Lopes (2006); Luckesi (1992, 2003, 2005, 2011); Perrenoud (1999); Vasconcelos, (1998), entre outros. Nesse modelo, os(as) alunos(as) eram castigados diante dos colegas para que servisse de exemplo aos demais. A punição vinha de acordo com o erro cometido ou conforme as regras estipuladas pelo(a) professor(a): puxões de orelha, se o caderno estivesse mal cuidado; reguadas na cabeça ao errar as perguntas; ajoelhar-se sobre grãos de cereais, por errar o exercício. E assim por diante. Corpos e mentes reprimidos, era o resultado das ações, consideradas corretoras para a época, relacionadas aos erros dos(as) alunos(as).

A concepção e a prática do castigo, conforme Luckesi (2005), partem da ideia de que aquele que não corresponde a um determinado “padrão” - conforme um juízo de valor estabelecido - merece ser castigado, “[...] a fim de que ele “pague” por seu erro e “aprenda” a assumir a conduta que seria correta.” (LUCKESI, 2005, p. 52).

Essa concepção de erro, que apregoa a punição para quem erra, funciona como um júri no qual o estudante é sempre o réu. Numa acepção em que prevalece o rótulo e a reprovação como a solução para aqueles que não conseguem aprender. Essa forma de tratar o erro persistiu até o início do século XX. Conforme Luckesi (2005), a culpa está no âmago do castigo. O estudante mostra uma condição de não aprendizagem e, por isso, segundo o *senso comum*, é culpado, e deve então ser castigado a fim de que adquira e direcione seus atos numa conduta considerada adequada. Nessa visão, o erro é sempre fonte de condenação e castigo, porque decorre de uma culpa, e esta, segundo os padrões da sociedade escolar, deve ser reparada. Infelizmente ações de culpabilização do(a) aluno(a) persistem, bem como a intimidação.

As colocações elencadas, foram integrantes de um contexto de políticas educacionais na prevalência de um modelo de aluno dito como disciplinado pelo castigo. No século XXI, há resquícios dessa época, no entanto, relacionados à questão psicológica: Você vai ver no dia da prova! Ou, comigo reprova a maioria! E, ainda, prevalece a moldura de que o aluno que tem nota boa é o que se dará bem na sociedade, e aquele com nota mediana, não conseguirá seu espaço, enfatizando a ideia elitizada de bom e ruim imposta pela sociedade capitalista, do mundo do trabalho. Nesses termos, o(a) professor(a) bom é aquele em que faz com que o aluno tenha nota baixa e ao final do ano a taxa de reprovação é alta.

Esse modo opressor desconsidera que anota deveria representar o máximo a aprendizagem do aluno. E, que ao mostrar elevado número de reprovos o professor revela também quem ele é. Na verdade, apresenta o desconhecimento conceitual teórico-metodológico que envolve a sua disciplina.

Em sala de aula, o medo de errar transcende esse espaço e pode até se materializar em forma de indisciplina, pois essa forma de coerção com relação ao erro do(a) aluno(a) realizada em sala de aula “[...] não está interessada em descobrir quem sabe do que foi ensinado, mas sim quem não aprendeu, para poder expor publicamente aos colegas a fragilidade [do outro]”. (LUCKESI, 2011, p. 48-49). O medo de errar, criado nos(as) alunos(as) pelas instituições de ensino, os abafa. Inibe-os(as), ameaça por toda vida.

O medo de errar assombra e esconde o significado do “não sei”, do “não entendi”, do “não fiz.” Os erros, por vezes, ficam escondidos dentro de cada aluno(a). O medo de errar é funesto. Essa concepção de erro atrelada e preocupada em ser seletiva, excludente, opressora e classificatória, com objetivo de diferenciar aqueles que sabem daqueles que “ainda não sabem” (ESTEBAN, 1992), desconsidera o percurso e centra-se, de certo modo, apenas no produto final, estipulado pela ideia do(a) professor(a). Ideia essa proveniente, por vezes, de modelos em que ele vivenciou em sua vida escolar.

#### 4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A tomada de decisão pela pesquisa qualitativa deu-se pela opção da análise das opiniões, pensamentos das professoras referentes às suas práticas em sala de aula em consonância com o objetivo da pesquisa. As pesquisas qualitativas atem-se “[...] na compreensão e interpretação dos fenômenos considerando os significados que os sujeitos atribuem às suas práticas [...] e não exige, a princípio, preocupação em amostragens e quantificações.” (SUASSUNA, 2008, p. 13-14).

Para Heidrich (2016), pesquisa ou metodologia qualitativa compreende a prática ou conjunto de procedimentos voltados à coleta de informações que envolvem o uso da linguagem, “[...] objetivadas para a captura de subjetividades e/ou significados contidos nos textos produzidos no levantamento em trabalho de campo”. (HEIDRICH, 2016, p. 22). Nessa tipologia de pesquisa, entrevistas, relatos, descrições de fatos são de grande importância.

As informações na pesquisa qualitativa requerem um trabalho na busca de informações intensivas, pois “[...] dá-se muita atenção a cada unidade da amostra (sujeitos pesquisados), demanda-se convivência dialogada e conhecimento mais rico em detalhes da situação vivida.” (HEIDRICH, 2016, p. 22).

Algumas vezes tem-se muitos dados, no entanto não atingem ao objetivo e problema da pesquisa. E além do mais não há tempo hábil para a recolha de mais dados, dessa forma, deve-se apreender a cada detalhe da coleta recolhido no decorrer da pesquisa.

Além de não abarcar um grande número de participantes, a pesquisa qualitativa, conforme Heidrich (2016), é aplicável ao estudo de situações singulares e não para a compreensão de tendências gerais. A situação pesquisada é vista em particularidade. Portanto, a escala de atuação é predominantemente local.

Em pesquisa qualitativa é recomendável questões-guia para serem lembradas durante uma discussão, por exemplo, numa entrevista ou participação ativa em situação de grupo. Isso também não quer dizer que se desprezem conteúdos de diálogo não referidos diretamente ao guia construído, pois a descrição de situações em particular, com mais raridade, podem ser previamente consideradas. Por isso, durante uma conversação, há mais ênfase na explanação.

As surpresas também podem trazer aspectos positivos anteriormente não considerados no levantamento, e isso deve ser acolhido como valiosa oportunidade

de reconstrução de referências e reorientação de procedimentos de levantamento, de consideração de novas questões e ampliação do grupo pesquisado.

As descrições levantadas por meio da observação periférica, entrevistas e grupo de discussão constituem narrativas, textos que, por vezes, não conseguem captar o sentimento de dor, marcas deixadas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Todavia é necessário ao pesquisador desvencilhar as amarras preconceituosas existentes em sua vivência relacionadas a esses processos e procurar captar as entrelinhas deixadas em cada sinal demonstrado nos instrumentos de coleta de dados.

#### 4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA: AS PROFESSORAS

Duas professoras de Geografia, de uma escola estadual de Ensino Fundamental, I anos finais, compõem os/as sujeitos/participantes da pesquisa. Como tantas outras, um dia almejaram ensinar, por motivos diversos: por gostar de ensinar, por gostar de criança, por influência da família – mães, tias, primas que eram professoras - ou por ser considerada uma boa profissão para mulher. E, assim, concepções foram sendo reafirmadas ao iniciarem o curso de magistério.

Ambas trabalham quarenta horas semanais (40h), com 10 a 12 turmas, dispondo de 10 horas-atividade para preparar aulas, o que significa ler, assistir a vídeos para melhorar suas aulas, pensar a respeito de como preparar a aula. Isso demanda tempo de trabalho, e conseqüentemente menos tempo com a família. Muitas levam trabalhos para a casa, pois a internet da escola impossibilita assistir vídeos no *youtube*, ou não há computadores suficientes para todos os professores que estejam em hora-atividade. Soma-se a isso outras tarefas: atender pais, fazer cursos *online* ou presenciais, criar instrumentos avaliativos adequado ao conteúdo, à turma e de acordo com o P. P.P.

Nesta breve descrição estão implícitas as vidas de muitas mulheres, a maioria atuante no Ensino Fundamental, Médio e Superior, que assumiram o magistério como profissão, acumulando outras ocupações no lar; ou ainda em outras inserções no mundo do trabalho.

Conforme Basso (1998), além de dar conta dos componentes do ato pedagógico, a professora de Geografia, disciplina das professoras em questão, deve proporcionar aos alunos(as) o acesso aos instrumentais teóricos e metodológicos

necessários para compreender o espaço geográfico em suas determinações históricas e naturais. E deve levá-los a desenvolver sua consciência crítica sobre o espaço geográfico para constituir-se como sujeito histórico e social na produção desse espaço. Além do conhecimento das teorias, conceitos, conteúdos, currículo e métodos da Geografia o (a) professor (a) precisa também compreender o seu trabalho como prática social e reencontrar o significado e o sentido do trabalho docente.

As professoras da pesquisa serão chamadas por nomes fictícios para não terem suas identidades reveladas. Nomes estes relacionados com as falas dessas professoras. De agora em diante uma será chamada de Jaciara, nome indígena, no tupi, junção dos elementos *yaci* (Jaci, em português), que significa “lua” e *yara*, que significa “senhora da lua”. A cada sete dias a lua muda, dessa forma, a opção por esse nome para essa professora, deve-se a sua constante ânsia por mudança, buscando formas alternativas de ensinar.

A outra professora será chamada de Elena – aquela que abre caminhos. Nesse caso abrir caminhos para a aprendizagem de seus alunos. Nome de origem grega, com o significado de tocha, luz; assim escolhido pela pesquisadora, pois a professora estava sempre afirmando, nos encontros, que a todo o momento pensava em dar significado aos conteúdos ensinados aos alunos, iluminando suas mentes.

Conforme orientações da (SEED), os professores devem se reunir com seus pares, por disciplina, nas horas-atividade, de modo que possam desenvolver um trabalho mais coletivo. No ano 2019, a hora-atividade aconteceu na sexta, mas por impossibilidade de conciliar todos os horários e outras razões adversas, as professoras de Geografia não se encontravam para debater, trocar ideias, realizar projetos, ou simplesmente conversar a respeito das aulas. Inclusive, a pesquisadora com um padrão de vinte (20) horas, não consegue encontrar as outras na hora-atividade, apenas em corredores e intervalos e aos sábados no dia de descanso. Os processos de trabalho docente têm sido marcados por “[...] poucas tarefas coletivas e muitas individuais o que desabilita a partilha e a construção de uma base epistemológica da profissão.” (CUNHA, 2005, p. 11), dificultando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e todo o contexto que o envolve: processo de avaliação da aprendizagem, conhecimento do currículo, Estudo da questão conceitual geográfica, entre outros.

A professora denominada Jaciara teve experiência de dezesseis anos no Ensino Fundamental, anos iniciais, trabalhou na mesma escola durante esses dezesseis anos. Formou-se em Geografia em 1996 e realizou o Bacharelado em 1997. No ano em que começou a trabalhar, era permitido pelos órgãos estaduais e municipais que a professora primária fosse formada em qualquer curso de licenciatura, não havendo necessariamente formação em Pedagogia, como ocorre atualmente. Durante a graduação participou nos anos de 1994-1997 do PET. É um Programa acadêmico direcionado a alunos regularmente matriculados em cursos de graduação. Posterior à graduação, em 2002, realizou o curso de pós-graduação *stricto sensu* em Geografia pela Universidade do Oeste Paulista - Unesp.

Por volta de 2005 a professora iniciou uma nova experiência, após dezesseis anos de magistério, pois passou em um concurso público do Estado do Paraná, atuando, por quatro (4) anos concomitantemente, nos órgãos municipal e estadual. Nesse padrão, iniciou uma proposta de gestão na modalidade de Educação Jovens e Adultos à Distância (CEEBEJA), por sete anos, no Colégio Estadual Teotônio Vilela. Em 2009, passou pela segunda vez em um concurso estadual e dessa forma, pede a exoneração do seu cargo no Município e começando, a exercer dois padrões na rede estadual. Desde aquela data somam-se treze anos atuando como professora dos sextos e sétimos anos.

Elena teve experiência de vinte anos no Ensino Fundamental, anos iniciais. Além da docência em escola, teve experiência por quatro anos no Departamento de Educação e Cultura. A professora cursou Geografia em 1989 e já começou a lecionar, pois não exigia o curso de pedagogia. Posterior à graduação, em 2002, cursou uma pós-graduação *latu sensu* em Ensino de Geografia pela Universidade Estadual de Londrina. Em 2003 a professora iniciou uma nova experiência, após vinte anos de docência no Ensino Fundamental, anos iniciais, passou em um concurso público do Estado do Paraná. Assim, a partir de 2003 atuou nos órgãos municipal e no estadual simultaneamente. A professora Elena realizou um concurso público em 2013 assumindo outro padrão pediu exoneração de seu cargo no município e começa a exercer dois padrões na mesma escola. São treze anos, até a presente data, atuando como professora dos sétimos e oitavos anos.

## 4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA: UMA ESCOLA PÚBLICA

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de porte médio, de Ensino Fundamental, anos finais, localizada no espigão central da área urbana de Sertanópolis, Paraná, separando dois rios, o Córrego Tabóca e o Ribeirão do Cerne, no norte do Estado do Paraná. Atualmente, com aproximadamente 613 alunos, funciona apenas nos períodos matutino e vespertino, do sexto ao nono ano.

Essa escola é mantida pelo Governo do Estado do Paraná, sob a Portaria Ministerial de número 375/49, de 16 de agosto de 1949. Construção suntuosa, para a época, erguida praticamente no meio da mata. A finalidade desta escola, ao ser fundada, era atender alunos que já haviam cursado o primário, a terminologia da época. Essa escola destinava-se aos alunos do quinto ao oitavo ano do ensino ginásial, nos períodos matutinos e noturnos.

Atualmente a construção da escola é uma fachada de um andar, com aproximadamente 30 metros de largura, em que consta o nome da escola. O térreo compreende: a biblioteca, uma pequena sala com arquivo morto, outra para professores, outra para as pedagogas; o espaço maior é a secretaria que foi dividida para destinar espaço para a sala da direção. Ao final da secretaria, há o *Hall*, e após ele, a sala que aloca os computadores do programa Conectados, e um banheiro para os professores. No primeiro andar, do lado direito, há a sala de recursos de Altas Habilidades/Superdotação e quatro banheiros femininos, do lado esquerdo três salas: duas destas são salas de aula e uma é extensão da sala de Altas Habilidades/Superdotação onde os alunos aprendem e treinam xadrez, apenas no período matutino. Ao final do corredor, há quatro banheiros masculinos. A escola possui um total de quinze (15) salas de aula.

As salas de aula são equipadas com TV multimídia, mas apenas cinco funcionam, as demais apresentam algum problema, ou não possuem controle remoto ou o *pendrive*, pois só funcionam aqueles que possuem dois *gigas*, os quais não são mais produzidos. Nas salas existem ventiladores, porém insuficientes para refrescá-las e são reformados constantemente com as verbas destinadas a isso.

Ao descer a escada do primeiro andar, ao norte, há duas quadras cobertas para o uso da Educação Física, e ao nordeste há um refeitório. Ao leste, há dez salas de aula, sendo que seis representam a suntuosidade da época em que foi criada, o pé direito é bem alto, e atrás das seis salas de aula, há quatro outras salas

bem baixas e quentes. Ao final das quatro salas, há seis banheiros, três para o sexo masculino e três para o sexo feminino.

Em 2010, havia novecentos e trinta (930) alunos matriculados. Atualmente, há seiscentos e treze (613) e atendidos por trinta e oito (38) professores, quatro (4) pedagogos, uma diretora (1) e dezesseis (16) funcionários no administrativo. A escola, ao longo desses 68 anos de existência, sem dúvida alguma, fez/faz parte da história do município em seus 84 anos de emancipação política.

#### 4.3 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA DA PESQUISA

No Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Monteiro Lobato (2018, p. 44), o processo de avaliação da aprendizagem apresenta-se da seguinte forma: “[...] o resultado da avaliação deve proporcionar dados que permitam a reflexão sobre a ação pedagógica, contribuindo para que a escola possa reorganizar conteúdos/instrumentos/métodos de ensino.” E, ainda, que os resultados do decorrer do período letivo devem considerar todo o processo de aprendizagem.

Assim sendo, os resultados do processo avaliativo serão analisados, pelo aluno e pelo professor, observando os avanços e as necessidades detectadas, para o estabelecimento de novas ações pedagógicas promotoras de aprendizagem. Deverão ser utilizados instrumentos diversificados e técnicas, sendo vedado submeter o (a) estudante a uma única oportunidade e a um único instrumento de avaliação. (ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO, 2018).

A escola, com o intuito de melhorar a qualidade de ensino e aperfeiçoar o rendimento e aproveitamento dos (as) alunos(as), a partir do ano letivo de 2018, adotou o Sistema de Avaliação trimestral, ou seja, as notas serão computadas a cada três meses, conforme calendário a ser elaborado pela escola e aprovado pelo Núcleo Regional de Educação.

No que se refere à Recuperação de Estudos, a Deliberação 007/99 explicita, em seu artigo 11, parágrafos 1 e 2,

[...] a recuperação é um dos aspectos da aprendizagem no seu desenvolvimento contínuo, pela qual o aluno, com aproveitamento insuficiente, dispõe de condições que lhe possibilitem a apreensão de conteúdos básicos. Portanto, a recuperação de estudos é direito dos alunos, independentemente do nível de apropriação dos conhecimentos básicos; é obrigatória e visa garantir a efetiva apropriação dos conteúdos básicos,

portanto deve ser oportunizada a todos os estudantes, independente de estarem ou não com o rendimento acima da média. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1999).

A recuperação paralela de estudos será aplicada de forma permanente e concomitante ao processo ensino e aprendizagem por meio de procedimentos didático-metodológicos diversificados e de novos instrumentos avaliativos, com a finalidade de atender aos critérios de aprendizagem de cada conteúdo; e deverá ser coerente com as reais necessidades dos(as) alunos(as), adequando-se as suas dificuldades. Assim, a recuperação aplica-se aos alunos que, por motivos diversos, não se apropriaram dos conteúdos ministrados pelo professor (ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO, 2018).

A proposta da Recuperação de Estudos é integrante do PTD. Os resultados da recuperação serão incorporados aos resultados dos instrumentos avaliativos efetuadas durante o período letivo, constituindo-se em mais um componente do aproveitamento escolar, sendo obrigatória sua anotação no RCO.

Os registros de notas adotam a escala de 0 (zero) a 10,0 (dez vírgula zero). No PPP da Escola Estadual Monteiro Lobato (2018), o significado de promoção refere-se ao resultado da avaliação do aproveitamento escolar do aluno, levando em conta a sua frequência mínima, exigida, por lei de 75% (setenta e cinco por cento), e a média final mínima exigida de 6,0 (seis vírgula zero), em cada disciplina, conforme a fórmula a seguir:

$$MA = \underline{1^{\circ}T + 2^{\circ}T + 3^{\circ}T} = 6,0$$

3

Os instrumentos avaliativos utilizados são de escolha de cada professor, adequados às necessidades dos alunos e turmas: provas objetivas ou subjetivas, relatórios, seminários, trabalhos individuais ou em grupos, exposições orais ou escritas, murais, resumos, interpretações, tabelas, gráficos, dossiês, mapas conceituais, vídeos, informes, portfólios, questionários, representações, testes, debates, análises, investigações, documentários, argumentação, pesquisas diversas entre outras. (ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO, 2018).

A avaliação de estudantes da Educação Especial, de acordo com o PPP da Escola Estadual Monteiro Lobato (2018), deverá ser flexibilizada, adotando diferentes critérios, instrumentos, procedimentos e temporalidade, de forma a atender às especificidades. Os alunos que não obtiverem um rendimento satisfatório, terão seus casos analisados pelo Conselho de Classe trimestral que definirá a promoção ou reprovação do aluno.

No Conselho de Classe Final, a Equipe Pedagógica solicita aos professores, de forma prévia, a identificação dos estudantes que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem. Assim, ao longo dos meses ou das semanas que antecedem o encontro, os professores se preparam, observando o trabalho desses estudantes e identificando a natureza de suas dificuldades. Essas são informações preciosas a serem compartilhadas e discutidas com os demais docentes, que terão a oportunidade de ampliar o olhar sobre o desempenho do estudante, da turma e da sua própria prática pedagógica. (ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO, 2018).

Posteriormente à reunião de Conselho de Classe, com seus diferentes olhares, pautados nas experiências cotidianas vividas, nas informações obtidas por instrumentos e procedimentos avaliativos, proceder-se-á uma reflexão sobre as metas planejadas, o que foi ensinado e o que foi avaliado, focando o trabalho na avaliação escolar. O Fundamental é que os (as) professores(as) saibam que é necessário avaliar o que foi ensinado e a evolução do aluno, seu progresso entre o nível inicial e atual. Sendo assim, poderão ser promovidos por conselho de Classe os alunos que demonstrarem apropriação dos conteúdos mínimos essenciais e que demonstrarem condições de dar continuidade de estudos nos anos seguintes. A promoção para o ano seguinte é, portanto, o resultado da avaliação do aproveitamento escolar do aluno, aliada à apuração da sua frequência. (ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO, 2018).

Os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental serão considerados retidos ao final do ano letivo quando apresentarem, conforme o PPP da Escola Estadual Monteiro Lobato (2018):

- Frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas, independentemente do aproveitamento escolar;
- Frequência superior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas e média final inferior a 6,0 (seis vírgula zero) em cada disciplina.

A cada final de trimestre, após o Conselho de Classe, realiza-se uma reunião com todas as turmas na primeira aula, para a entrega dos boletins aos pais ou responsáveis, e cabe a um dos professores dirigir a reunião, junto com os alunos, seguindo uma pauta previamente montada, com itens importantes a serem abordados. A reunião não trata de particularidades de cada aluno(a); os pais ou responsáveis que perguntarem sobre seu (sua) filho (a) são atendidos particular.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS DA PESQUISA

No segundo semestre de 2018 e no início de 2019, deu-se o início da coleta de dados para a realização da pesquisa, por meio da observação periférica – OP - nas salas das duas professoras participantes - Jaciara e Elena. Essas observações aconteceram nos dias em que a pesquisadora não estava ministrando aula, sem definição de uma sala específica, mesmo porque o objetivo referia era estabelecer relações entre as práticas pedagógicas das professoras referentes ao objetivo da pesquisa, não necessitando acontecer em turmas específicas. Ao final somou-se um total de quinze observações, nos sétimos anos com a professora Jaciara, e oitavos anos com a professora Elena.

A partir dessas observações, textos que relatavam os resultados foram digitados e a pesquisadora começou a levantar o sentido atribuído aos erros no processo de ensino e aprendizagem por essas professoras de Geografia. Além disso, outros levantamentos surgiram no decorrer da pesquisa: as metodologias criadas por elas em sala de aula, o processo de avaliação da aprendizagem, o planejamento da aula. A observação periférica apresentou-se como caminho para a construção das questões norteadoras da entrevista a ser realizada e do Grupo de Discussão proposto para alguns sábados à tarde.

Ao adentrar nas salas de aula das professoras Jacira e Elena, o objetivo era anotar todas as formas de tratamento dos erros em que elas realizavam no processo avaliativo, dessa forma, pensou-se em esperar o dia em que elas avaliariam seus alunos; todavia esse pensamento tornou-se infundado após a segunda ida em sala de aula. Observou-se, nas práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras, que não havia um dia específico para realizar o processo avaliativo, a todo o momento elas estavam trabalhando com “idas e vindas” dos conceitos geográficos. Elas estavam a todo instante realizando o processo de avaliação da aprendizagem. Isso,

num primeiro momento, causou certa desestruturação na pesquisadora, o que levou a retornar os encaminhamentos para um novo olhar, para o que deveria ser observado.

A partir desse novo olhar, percebeu-se que os alunos eram atendidos com relação aos seus erros em suas carteiras, ou iam até a professora. No entanto, não se conversava com eles a respeito de sua autoavaliação. Ficou claro que a professora não parava para pensar assuntos referentes a sua prática pedagógica, o sentido do erro, ou qual o sentido de ensinar e aprender.

Assim, pelas observações periféricas, pode-se eleger alguns elementos para a construção teórica da pesquisa sob outro enfoque:

- Elas planejam suas aulas de qual forma? Nesse planejamento há preocupação em descortinar os erros dos alunos, mostrando-lhes caminhos e fazendo-os pensar a respeito do que erram?
- Há replanejamentos das aulas durante a semana?
- Qual sentido dado ao ensino para a construção dos conceitos em Geografia?

Pontos elencados, a pesquisadora focou-se na observação periférica, apoiando-se em novo aparato teórico.

#### 4.5 OBSERVAÇÃO PERIFÉRICA EM SALA DE AULA

Ainda que integrando o mesmo lugar de trabalho daqueles que serão pesquisados, é necessário respeitar as hierarquias presentes na instituição pública escolar. Dessa forma, foi imprescindível um contato prévio com a direção da escola para obter permissão (APÊNDICE A) para adentrar o espaço escolar, agora como pesquisadora. A aceitação aconteceu de modo sereno, crendo que a pesquisa iria contribuir com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem em Geografia, afirmou a direção da escola. Além disso, pediu o repasse dos resultados para os professores da escola ao final da pesquisa,

Além da direção foi necessária uma conversa minuciosa com os sujeitos da pesquisa, pois dependendo de como os objetivos são propostos não há um aceite, ou há um aceite forçado, principalmente quando a pesquisadora é integrante do

lugar pesquisado. Os sujeitos da pesquisa assinaram o termo livre esclarecido (APÊNDICE B), concordando em fazer parte desse processo da pesquisa; nesse caso a observação periférica.

A coleta de informações dessa pesquisa se deu por Observação Periférica, ou Peripheral Membership (ADLER; ADLER, 1987, p. 36, tradução nossa), em sala de aula. A escolha por essa observação refere-se ao não envolvimento direto com os sujeitos da pesquisa, pois “[...] o papel periférico é o mais marginal e o menos comprometido com o mundo social estudado”. Na escola, a pesquisadora não interfere em nenhuma situação da aula de Geografia e não participa dos eventos que ocorrem nela. É como se fosse uma “câmera humana,” todavia, sem instrumento, apenas o olho, os ouvidos, a percepção contribuindo, desse modo, para o levantamento dos dados nesse tipo de observação.

O envolvimento com o lugar pesquisado restringe-se à observação dos sujeitos, suas ações dentro do contexto em estudo. “[...] [Os pesquisadores] não interagem no papel central de membros, abstendo-se de participar em atividades [...]. Com o resultado, eles geralmente não assumem papéis funcionais dentro do grupo”. (ADLER; ADLER, 1987, p. 36, tradução nossa). Na observação periférica há membros que trazem informações para o pesquisador, nessa pesquisa não houve.

Chegar às salas de aula, observar e registrar requer muita atenção, cautela, pois os alunos ficam mais agitados, percebe-se certa tensão por parte daqueles que serão observados, inclusive as professoras. Observar o outro causa certo constrangimento em quem é observado e em quem observa, pois mesmo com preparação prévia referentes às leituras para deixar os preconceitos fora da observação, o problema teórico delimitado, o objetivo, impõe-se, de todos os modos, uma vigilância permanente. Registrar tudo não seria possível, assim, a seleção do que mais se achegava ao problema e aos objetivos foi o que prevaleceu, mesmo porque não foi possível filmar as aulas ou gravá-las.

De acordo com Adler e Adler (1987, tradução nossa) os pesquisadores periféricos podem intencionalmente limitar seus envolvimento com o grupo devido aos princípios epistemológicos, podem ser capazes de tomar parte da cena, ou de um grupo, mas se privarem de serem excessivamente atraídos porque eles temem que isso prejudique suas habilidades de interpretar os dados que eles observam separadamente. Os pesquisadores podem intencionalmente restringirem seus níveis

de adesão devido ao fato de eles não desejarem participar de atividades específicas do grupo que esteja estudando.

Ser integrante da escola é um elemento que torna a observação periférica mais condizente, possibilitando colaborar com o papel de observadora, porque esse tipo de observação provoca o apartamento da condição de pertencente do lugar para melhor ocorrer o procedimento.

Fazer parte do lugar da pesquisa traz benefícios, como a facilidade de locomoção e a amizade, no entanto, os envolvidos apresentam certo receio da pesquisadora porque já a conhece como colega de trabalho. Num primeiro momento há certo distanciamento, mas a partir do quinto dia percebeu-se certo relaxamento, prevalecendo certa hospitalidade.

Os alunos participantes da pesquisa são dos sétimos e oitavos anos do Ensino Fundamental, anos finais. Para os alunos, a pesquisadora sempre que esta aparecia, eles ficavam eufóricos e/ou algumas vezes quietos, porque estavam sendo observados em sala.

A pesquisadora não ministrou aula para os alunos do sétimo e oitavos anos pertencentes à pesquisa, mas mesmo assim é conhecida deles, pois alunos de outros anos que a conhecem comentam a respeito e podem tê-la visto pelos corredores da escola.

Dessa forma, alguns alunos se achegaram à pesquisadora para conversar. Como afirma Adler e Adler (1987, p. 40), pesquisador periférico pode ter “[...] uma afinidade natural pelo grupo e/ou numa atividade envolvida.” Os membros periféricos podem desenvolver alguma proximidade com alguma pessoa do grupo pesquisado, segundo o mesmo teórico, Adler e Adler (1987, p. 38), “[...] os membros periféricos desenvolvem relações com os membros que variam em espécie e intensidade. Eles podem fluir a gama de conhecimento com alguns membros até uma amizade próxima [...]”, chamados de informantes-chave. Todavia, o envolvimento não pode acontecer simplesmente para obter os dados da pesquisa. Mas acontece naturalmente, por afinidade. Como aconteceu nesse caso.

A atenção a tudo é quase impossível. A pesquisadora tinha consciência da relevância de que algumas ações em sala de aula mereciam mais atenção ou que parecem não ter nada do contexto, devem ser guardadas, pois poderá contribuir para o *corpus* na construção da análise.

Durante as observações, sentiu-se a necessidade de realizar mais conversas com as professoras a respeito do andamento de suas ações em sala de aula, referente à questão da pesquisa. Isso porque as professoras responderam as questões levantadas pela pesquisadora em forma de questionário (APÊNDICE C) e entrevistas (APÊNDICE D) fora do contexto da sala de aula. Muitas questões foram criadas no momento da aula e, assim, “os porquês” encorpam a construção teórica da pesquisa, desse modo colaborando para com os outros instrumentos da pesquisa.

#### 4.6 A ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

A entrevista é uma conversa com os sujeitos da pesquisa concernentes aos objetivos em questão. Inicialmente acolhe-se o entrevistado realizando questões para adentrá-lo no assunto. Como qualquer outro instrumento de investigação, ela deve ser planejada e organizada tendo por baliza o objeto de estudo. Cada palavra declarada pelo entrevistado contribuirá para a construção do *corpus* da pesquisa.

Na condição de instrumento de coleta de informações, a entrevista (APÊNDICE D) precisa ser compreendida como alternativa para esclarecer, em profundidade, aspectos relativos aos pensamentos e ações dos envolvidos não aclaradas em outros instrumentos de coleta. É fundamental que cada palavra pronunciada seja percebida, desvelando como cada sujeito vive e percebe o mundo. Por isso as perguntas devem ser feitas para aclarar e não desafiar. Com o propósito de apreender as concepções de cada sujeito é imprescindível: sutileza, bom senso, paciência e respeito com cada um dos participantes.

O tipo de entrevista mais adequado para o alcance dos objetivos estabelecidos é a semi-estruturada, que confere ao pesquisador maior liberdade para, no transcorrer da entrevista, redirecionar os questionamentos no intuito de aclarar as respostas enunciadas.

Seguindo o proposto por Bauer e Gaskel, (2008), com o objetivo de tornar a entrevista um momento agradável, realizou-se uma fala informal com os participantes. Apresentando as questões iniciais: “por que ser professora” ou “por que ser professora de Geografia?” Entre outras que foram acalmando e permitindo que elas tivessem mais liberdade para expor suas ideias.

A elaboração do roteiro de entrevista orientou-se nos objetivos previamente estabelecidos, em decorrência das informações já coletadas nas representações e questionários, mas, principalmente, nos aspectos que ainda necessitavam ser aclarados.

O singular abstraído por meio das entrevistas, além das gravações, pode ser acompanhado de anotações decorrentes do contexto que o áudio por vezes, não consegue apreender, além de fotografias, croquis, entre outros. O registro das entrevistas consiste na atividade articuladora das demais ações.

Escutar, conforme Heidrich (2016), é dar atenção à conversa, a tudo aquilo que seja expressão do lugar [ou dos sujeitos]: um discurso, uma manifestação espontânea, o que possa revelar as maneiras do lugar ou [dos sujeitos]. E ainda, “[...] saber como se pode tirar proveito posterior do que se busca, do que se levanta em campo, é substancial para a análise do que foi registrado.” Existem três maneiras – chaves de leitura – pelas quais podemos identificar nas leituras de entrevista o que se busca com elas.

A entrevista é um instrumental metodológico relevante para a pesquisa qualitativa em Geografia, apreendendo, além da fala, as possíveis linguagens encontradas nas entrelinhas, por meio desse instrumento. As entrevistas contribuem desse modo, entre pesquisador e sujeitos, com a construção teórica da natureza dos erros no processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

#### 4.7 GRUPO DE DISCUSSÃO RELATIVO À PRÁTICA PEDAGÓGICA: A QUESTÃO DOS ERROS

As conversas estabelecidas no grupo de discussão, referentes às práticas pedagógicas, foram comprovadamente relevantes pelo fato de apresentarem a relação dialética entre professores e pesquisador, e entre professores e alunos(as), por meio das trocas estabelecidas no coletivo. O fato de discutir o ensino e retomar a prática pedagógica e geográfica em sala de aula produz ações coletivas que, individualizadas, não produzem efeito. “A atividade só existe por meio de ações ou grupo de ações. Uma mesma ação pode fazer parte de diferentes atividades. Um mesmo motivo pode ser concretizado em diferentes objetivos e gerar distintas ações.” (MORAES, 2008, p. 89). A ação de participar de um Grupo de Discussão gera Atividade, caso os professores consigam transformar seus motivos iniciais em

eficazes, ou seja, motivos que realmente possam produzir ações desencadeadoras de estudo formativo.

O objetivo do GD para o pesquisador consiste em compreender a natureza dos erros no processo de ensino e aprendizagem em Geografia e como a teoria da Atividade, de Alexis Leontiev, pode possibilitar a melhoria desses processos.

O grupo é homogêneo, que segundo Gatti (2005), significa ter característica comum que atenda ao problema e ao objetivo da pesquisa, nesse caso refere-se ao mesmo local de trabalho e a mesma formação em Geografia sendo imprescindíveis. O grupo foi formado por duas professoras e a pesquisadora, incluindo a pesquisadora/mediadora, pertencentes ao mesmo grupo social, o de professores do Ensino Fundamental, anos finais.

O papel das professoras era o de ler textos referentes aos assuntos relacionados à prática pedagógica em Geografia, referente aos erros, a Teoria Histórico-Cultural, o Planejamento e o processo de avaliação da aprendizagem. Os textos eram enviados por *email* e impressos para que a leitura fosse realizada no dia do grupo. Os encontros do grupo aconteceram do dia 24 de agosto de 2019 até o dia 28 de setembro 2019, eles ocorreram de quinze em quinze dias aproximadamente. Cada encontro durava uma a duas horas de discussão.

No primeiro dia foram três horas, nesse dia os objetivos foram esclarecidos e elas contaram a respeito de suas ansiedades, pois havia mudanças acontecendo propostas pela (SEED) inclusive com a presença de uma tutora na escola de quinze em quinze dias, para acompanhar a efetivação das mesmas. Acrescente-se a isso a realização das provas Paraná e Brasil. Nesta dinâmica, essas professoras não conseguiam conversar durante o expediente da aula, às vezes, no intervalo.

A troca de diferentes ideias a respeito de assunto a ser estudado é magnífica, todavia precisa haver a mediação do pesquisador em certos momentos. Segundo Heidrich (2016), o olhar e a escuta apresentam divergências, e isso é que é enriquecedor em uma pesquisa. Dentre vários fatores, destacam-se dois deles: depende do modo que cada um lê, influenciado por sua vivência e os caminhos e os olhares no campo sempre podem diferir. Por isso, conforme Heidrich (2016, p. 28) “[...] uma ou simples roda de conversa é uma prática bastante enriquecedora. Ali relatamos, recontamos as oralidades, comentamos detalhes [...]”

No grupo de Discussão, as professoras participaram com leituras, se conta a respeito das práticas pedagógicas-geográficas em sala de aula, ri-se, chora-se, reclama-se e comenta-se detalhes imprescindíveis para a construção da pesquisa.

As compreensões não apenas somam, mas multiplicam-se diante de tanta conversa a respeito das complexidades (conceitos geográficos, teorias pedagógicas, psicológicas, metodologias, entre outras) presentes direta ou indiretamente nas aulas de Geografia. Muitas vezes, nessas conversas a respeito da prática pedagógica surgem inúmeras perguntas para possíveis questões da entrevista. Outras vezes, há bloqueios na pesquisadora levando-a a buscar novamente fundamentação teoria para o andamento da pesquisa.

#### 4.8 A CONSTITUIÇÃO DO GRUPO DE DISCUSSÃO EM GEOGRAFIA

No segundo semestre de 2019, organizou-se um grupo de discussão a respeito das práticas pedagógicas em sala de aula, referentes aos erros. Isso foi decorrente da entrevista e observação periférica. A partir de então, o objetivo desse grupo foi promover a discussão referente ao significado e sentido de erro no processo de ensino e aprendizagem em Geografia e como a teoria da Atividade de Leontiev pode contribuir nesse processo. Isso aconteceu por meio de um encontro denominado pela pesquisadora de Grupo de Discussão.

Como objetivo estabeleceu-se:

- Analisar as questões relacionadas ao erro no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando, desse modo, pensar e repensar as ações em sala de aula e conseqüentemente a promoção nos (as) alunos(as) das operações cognitivas.

A seguir elencou-se os textos que seriam discutidos e questões a serem debatidas no grupo.

- 1) Data: 24/08/2019 - **Leitura do texto e discussão:** ESTEBAN, Maria Tereza. Diferença e desigualdade: desafios à avaliação comprometida com a aprendizagem. 2006, p. 1-10.

- O que significa erro para você? Quais suas ações diante dos erros em Geografia?

- O que você pode fazer para promover uma aula de Geografia em que os alunos sintam interesse em aprender? Tenham interesse em vir para a aula de Geografia? O que você mobiliza?
- 2) Data: 31/08/2019 – **Leitura do texto e discussão:** MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural. **Bolema**, Rio Claro, SP, Ano 22, nº 33, 2009, p. 96-104. 21 p.
- Qual(is) o(os) motivo(s) que a fez participar desse grupo?
  - Quais as ações você poderia realizar em sua aula para movimentar/gerar operações nos(as) alunos(as)? Para que os conceitos geográficos sejam formados?
  - Qual a necessidade de ministrar esse conteúdo?
  - Como você procura envolver os alunos em suas aulas?
- 3) Data: 14/9/2019 - **Leitura do texto e discussão.** NEGRI, Paulo Sérgio. Organização do trabalho docente. **Curso de didática:** prática docente no ensino superior. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, LABTED, 2015. p. 23- 27. 44 p.
- Como você faz o Planejamento da aula? O que você pensa ao planejar a aula? O que você faz em primeiro lugar ao planejar uma aula de 45 a 50 min.? O que você utiliza para planejar? Qual a frequência? Você planeja utilizando-se dos erros?
- 4) Data: 21/9/2019 - **Leitura do texto e discussão.** SOUZA, Vanilton Camilo de. Fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino da Geografia: bases para formação do pensamento espacial crítico. Revista Brasileira de Educação em Geografia, ano 1, v.1, jan./jun. 2011.

- Quais são as ações delineadas por você com relação aos erros ao ensinar?
- Como você estuda os conteúdos para ministrar suas aulas?
- Você pensa nos erros geográficos? Como?
- Como os conceitos geográficos são trabalhados?

5) Data: 28/9/2019 - **Análise dos erros** de algumas situações avaliativas das próprias professoras (provas, trabalhos ou situações observadas em sala de aula na OP);

- O aluno que erra em Geografia tem a possibilidade de rever ou de retomar o conteúdo? Como? Qualquer conceito geográfico? Seja ele da Geografia Física ou Humana? Ou isso não tem relevância para você?
- Você acredita que a escola imita a sociedade? Ou melhor, se errou tira nota baixa e acabou? A Geografia procura fazer diferente? Como?
- Como você corrige o erro do exercício da prova ao ser corrigida? Por quê?
- Se você “grifa” o erro, como ele será consertado pelo aluno?
- A tarefa realizada em casa que não contempla os objetivos propostos, como você age?

No decorrer do GD as professoras retomavam em sala de aula, pois precisavam compreender-se como integrantes do processo de ensino e aprendizagem. A pesquisadora estava em constante movimento perguntando o que elas estavam fazendo, até mesmo em outros momentos, na escola, fora do GD. O fato é que seus motivos prévios deveriam transformar-se em motivos eficazes, isto é, entender o sentido de ensinar e, conseqüentemente, atribuir sentido à aprendizagem.

Os motivos não são palpáveis, porém estão ligados às ações que conseqüentemente produzem as operações cognitivas que culminam na atividade. A atividade, dessa maneira, pode ser tanto do (a) professor (a) como dos (as) alunos(as). No caso dos adolescentes, do Ensino Fundamental, anos finais, estes ainda não produzem generalizações, precisam, por vezes, de contextualizações em

sala de aula para que os conceitos geográficos possam ser apropriados e assim, a Atividade de Ensino encontra-se como elemento norteador desse processo. Moraes (2008, p. 105) expressa suas ideias a respeito da Atividade de Ensino.

A atividade de ensino envolve desde a elaboração do currículo de uma determinada área do saber até as ações de ensinar o conteúdo selecionado. É uma atividade complexa e comporta um grande número de ações, mas cada uma delas deve estar dirigida para a sua essência que é ensinar o outro.

Desse modo, para que o professor tenha condições de entender a “[...] relação essencial dos conteúdos de determinada área do saber, ele deve ter se apropriado desses conhecimentos teoricamente [...]” (MORAES, 2008, p. 105). Caso contrário, podem ocorrer escolhas e formas de ensinar que seguem, apenas, livros didáticos, que, na maioria das vezes, não trabalham com a essência do conceito. (MORAES, 2008).

As professoras possuem pouco tempo para planejar. Todavia, a necessidade de se pensar a respeito da formação de conceitos geográficos, o sentido atribuído ao erro, as ações mobilizadoras para que elas e os(as) alunos(as) entrem em Atividade, não poderia perder o foco. A interligação entre a teoria e a prática resulta na Atividade do professor, como declara Moura *et al.* (2010, p. 213):

[...] na busca de organizar o ensino, recorrendo à articulação entre a teoria e a prática é que se constitui a atividade do professor, mais especificamente, a atividade de ensino. Essa atividade se constituirá como *práxis pedagógica* se permitir a transformação da realidade escolar por meio da transformação dos sujeitos, professores e alunos.

Alunos(as) e professores(as) no movimento da *práxis* serão possibilitados de promover a transformação social na sociedade em que vivem, reorganizando as maneiras de conceber a Geografia.

Segue posteriormente possíveis caminhos referentes às análises dos dados empíricos coletados provenientes do G. D. (Grupo de Discussão), E. (Entrevista) e O. P. (Observação Periférica). O quadro a seguir mostrará as etapas realizadas pela pesquisadora e pelas professoras.

**Quadro 2** - As etapas utilizadas na pesquisa

<b>Período</b>	<b>Etapas</b>	<b>Objetivos da pesquisadora</b>	<b>Ações da pesquisadora</b>
<b>2º semestre 2018</b>	Observação periférica nas salas de Jaciara e Elena, perfazendo um total de dez (10) horas-aula	Observar as aulas de Geografia das professoras Jaciara e Elena	Ater-se aos detalhes quanto ao significado de erro atribuídos pelas professoras para possíveis encaminhamentos para a E e o GD
<b>2º semestre 2018</b>	Entrevistas com as professoras Jaciara e Elena	Entrevistar as professoras Jaciara e Elena em seu local de trabalho	Rever detalhes que não foram apreendidos na observação periférica e recolher material escrito para possível utilização.
<b>1º semestre 2019</b>	Entrevistas com as professoras Jaciara e Elena Observação	Entrevistar as professoras Jaciara e Elena em seu local de trabalho	Rever detalhes que não foram apreendidos na observação periférica.
<b>1º semestre 2019</b>	Observação periférica num total de cinco (5) horas-aula e de cinco horas – atividades.	Observar as aulas de Geografia das professoras Jaciara e Elena e as horas-atividade.	Retomar as observações nas aulas e recolher material escrito para possível utilização
<b>2º semestre 2019</b>	Participação do Grupo de Discussão com as professoras	Participar das discussões promovidas no grupo, sensibilizar as professoras quanto às mudanças referentes às práticas pedagógicas relacionadas ao erro conduzindo-as à Atividade.	Analisar as aulas por meio dos relatos trazidos pelas professoras, Observar o trabalho realizado por elas em sala e mobilizar as professoras com relação às ações desencadeadas por elas em sala.

**Fonte:** A pesquisadora – (as ações realizadas no decorrer da pesquisa em 2018-2019).

A próxima seção apresenta, as análises dos dados da pesquisa tomando como viés o significado(s) e o(s) sentido(s) atribuído(s) por Jaciara e Elena aos erros de seus alunos apresentados no processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS: O SIGNIFICADO(S) E O(S) SENTIDO(S) ATRIBUÍDO(S) AOS ERROS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

As indagações ao longo da pesquisa, foram inúmeras, “será que as professoras Jaciara e Elena entrariam em Atividade? Elas reorganizariam sua prática pedagógica referente ao erro no processo de ensino e aprendizagem, após a Atividade de Estudo? Quais os motivos, ações, operações disponibilizadas para a atribuição de novos sentidos ao processo de ensino e aprendizagem em Geografia? As professoras atribuiriam outro sentido aos erros no processo de ensino e aprendizagem em Geografia?

Tais indagações afinaram-se em apenas uma, com um desdobramento: Qual (is) sentido (s) as professoras atribuem ao erro no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, quais as possíveis contribuições da Teoria da Atividade de Leontiev nesses processos?

Na pesquisa realizada, identificou-se na prática pedagógica das professoras<sup>8</sup> a utilização de diversos instrumentos pedagógicos nas aulas de Geografia, dentre eles: seminários, prova relâmpago (tipo de prova em que todos respondem ao mesmo tempo, após a leitura da pergunta, feita pela professora, são questões de verdadeiro ou falso), construção de mapa, caderno, teatro, música, cartazes, prova escrita (objetiva e subjetiva), construção de paródias, produção de textos, desenhos, croquis, entre outros.

A seleção de instrumentos de ensino, ou avaliativos, revela os objetivos daquele que os utiliza, e esta seleção deve, ou deveria, priorizar critérios que apontassem a apropriação, ou não, do conteúdo ensinado/avaliado, no entanto, no decorrer das aulas, nota-se que o significado de erro prevaiente nas falas das professoras era de uma visão *stricta*, remetendo a questão da transmissão do conhecimento realizada pelo (a) professor (a). Centrada na comunicação oral, como se fosse a única forma de aprender, e, ainda, a responsabilizando o(a) aluno(a) pelo erro cometido, como revela a fala da professora Jaciara (E): “*Eu fico arrasada quando eu falo, explico e na prova, eles não escrevem nada e por vezes, erram*

---

<sup>8</sup> Os recortes das falas das professoras participantes, que sustentam a análise da pesquisadora, foram retiradas de três instrumentos de coletas de dados: Entrevista (E), Grupo de Discussão (G.D) e Observação Periférica (O.P). Para maior fluência do texto optou-se pelo uso das siglas deste enunciado.

*quase tudo. Tem uns alunos que respondem tudo o que a gente falou e outros não fazem nada.”*

Elena assim declara: “[...] eu devolvo a atividade para ele corrigir o que errou e deixou em branco [...]” E, Jaciara (E, G.D. O.P), afirma:

*[...] quando um aluno erra, depende do tipo de instrumento avaliativo, na maioria das vezes eu mostro onde está incompleto ou concepção errada e entrego para ele refazer. Se valer 10 uma atividade, por exemplo, e eu peço para escrever 10 multinacionais e ele escreveu 5, eu oriento para eles retomarem e ter a oportunidade e tirar 10.*

O fato de um (a) aluno (a) responder em menor quantidade o que (a) professor (a) pediu em um exercício não revela a não aprendizagem, por vezes, o aluno simplesmente, enfadado daquilo, não está com vontade, não sabe mesmo, entre outros. São inúmeras as razões que declaram a falta da quantidade exata em determinado exercício, pode ser por ter esquecido, por não ter decorado. E, o conserto de um erro não representa a aprendizagem por parte do aluno. Consertar não representa fielmente que realmente houve a aprendizagem. Neste caso, poderia oferecer a possibilidade de olhar no cartaz na parede da sala, se informar mais sobre transnacionais e assim, completar a aprendizagem. A confecção do cartaz, já realizado pelos(as) alunos(as), a respeito de transnacionais, oportuniza-os(as) de identificar os produtos de cada uma das transnacionais e o significado dessa palavra. Pedir em uma prova a quantidade, representa um exercício que exige memorização. Se acaso memorizou, ele consegue, caso não ocorra, comete o erro.

O contexto do entendimento de transnacionais para os(as) alunos(as) do Ensino Fundamental, anos finais, envolve a ocupação da paisagem, o contexto econômico em que elas surgem, o poder determinado por essas empresas, o seu papel na sociedade, entre outros. Muitos erros se referem à forma como os exercícios são elaborados pelo(a) professor(a), por isso a relevância deste em pensar muito, ao criar um exercício para uma prova. Por que é relevante meu aluno saber esse conteúdo? Quais conceitos geográficos ele envolve? O que é mais importante um aluno de Ensino Fundamental, anos finais entender desse processo das transnacionais no contexto da globalização? Por que saber a quantidade de multinacionais? Será que o seu significado para a sociedade, isto é, sua relação de domínio na natureza, governos, o seu papel no lugar em que o aluno vive e o poder que exercem no espaço geográfico mundial não seria mais relevante?

As ações dos (as) professores (a) devem ser pensadas constantemente. E assim, ele poderá conseguir encontrar caminhos que levem o aluno (a) a ter motivos para aprender.

Em vista disso, nota-se também certa preocupação com a nota, com a quantidade de acertos e erros. O processo de avaliação, visto dessa forma, “serve” para a produção de notas a serem lançadas ao final do trimestre, passando despercebida a real dificuldade de aprendizagem dos(as) alunos(as). Ou seja, a lógica do erro, suas causas.

Retomar o que os (as) alunos “ainda não” conseguiram aprender é fundamental no processo de aprendizagem, mesmo porque um aluno que tirou dez não necessariamente conseguiu se apropriar dos conceitos geográficos estabelecidos em aula, e o mesmo ocorre com aquele que tirou cinco, não quer dizer que ele saiba pouco. Moraes (2008, p. 155) afirma que “[...] para compreender a qualidade da aprendizagem dos sujeitos, é preciso recorrer à análise do sistema de atividade no processo de ensino e aprendizagem com o intuito de elucidar a relação [entre esses processos].”

A visão de que a nota cem (100) representa o aluno estudioso que aprende, que autoavalia, que se autorregula ainda é integrante da maneira de pensar dessas professoras, principalmente de uma delas. A nota ou conceito deveria representar o que realmente o aluno sabe, no entanto, ela ainda não consegue expressar isso. Por quê? Porque ainda a maneira em que se vê o erro nas aulas de Geografia, está atrelada ao processo de ensino e aprendizagem, centrado apenas no poder do professor. Acredita-se que recitar a aula para o (a) aluno (a) já é o suficiente para que ele aprenda. Caso isso não aconteça, a nota baixa ou zero o representa.

É necessário nas aulas de Geografia o repensar nas formas de se avaliar, sejam elas em dias marcados ou não. A nota, que é a forma final do processo de avaliação estipulado pela (SEED), precisa representar o máximo, o que o aluno sabe, ou não sabe. No entanto, ela mascara, obscurece todo o processo de ensino e de aprendizagem que a envolve. A prática da cola, a busca da informação por vias consideradas irregulares, por exemplo, seja por ajuda de colegas ou com o uso de celulares ocultam os saberes e não saberes.

O processo de ensino e de aprendizagem em Geografia precisa ser repensada, com relação ao que ensinar para seus alunos. Saber para que serve tal conteúdo, o que é essencial, como levar a Geografia para o cotidiano dos(as)

alunos(as) para que eles encontrem motivos para aprender e, que isso seja revelado por meio dos erros, é o desafio do ensino da Geografia.

O excesso de conteúdos nas aulas de Geografia, por vezes, é outro entrave que torna a aula sem conexão com o seu real objeto, que é o espaço geográfico e seus conceitos derivados. Os(As) alunos(as) precisam saber expressar, por meio da linguagem, a disciplina que ele estuda. Isso quer dizer pensamentos, operações mentais que representem a espacialidade geográfica que o envolve. O aluno é integrante do processo de ensino e de aprendizagem, e, dessa forma, ele precisa adentrar nesse processo. Cabe ao(à) professor(a) realizar essa mediação entre a Geografia e os (as) alunos(as).

Martins (2011, p. 2, grifo do autor) complementa:

[...] o que deve ser avaliado não é exclusivamente o aprendiz, mas a relação que se estabelece no processo ensino-aprendizagem, na medida em que se considera tanto o estudante como sujeitos históricos e produtores de conhecimento; entende-se, neste contexto, que o professor estabelece “pontes” entre o conhecimento acumulado historicamente e o estudante; e se pressupõe que o conhecimento não é estático, mas dinâmico e condicionado pelas relações sociais que o engendram.

A professora Jaciara novamente retoma a fala no GD e expõe a respeito da maneira como percebe o erro:

*Ex. migração externa. Se ele explicar que a pessoa foi do Brasil para o Japão, eu considero como correta. Mas se ele escreveu que fica dentro do país, eu dou errado, mas eu o oportunizo de retomar em sala de aula, utilizando o livro didático ou textos digitados utilizados por mim.*

A mobilidade da população no espaço geográfico enfoca elementos conceituais da Geografia, paisagem, território, lugar, região, outros como xenofobia, políticas públicas, crises dos países, questões ambientais, mudanças de paradigmas. Os trabalhos em grupos com alunos (a) de sexto ano em que possam contar quem migrou, quem não migrou, já os oportuniza caracterizar, analisar como acontece esse processo na sociedade e conceitos como migração interna e externa podem ser compreendidos no contexto em que eles se inserem.

Percebe-se, de certa forma, um medo por parte do(a) professor(a) em movimentar a sala em grupos, porque isso produz ruídos, talvez indesejáveis para outros colegas de trabalho, bem como a direção da escola. Heranças arcaicas de

um tempo da prevalência do silêncio, como forma de ensinar e aprender. Período em que o(a) professor(a) que mantivesse os alunos(as) sentados, estáticos e em silêncio, era o melhor, literalmente, um vigia. É evidente que é preciso de silêncio em certos momentos da aula. No entanto, um trabalho em grupos, com alunos de Ensino Fundamental, anos finais, requer organização, mas mesmo assim, há conversas paralelas e situações inevitáveis, como acontece em qualquer relação humana em grupos.

Um adolescente, ao afirmar a diferença entre clima e tempo, saber o que é migração internacional ou mesmo montar um quebra-cabeça a respeito das regiões do Brasil, conforme o IBGE, não significa que ele realmente aprendeu. Por isso a relevância do erro, no processo de ensino e de aprendizagem com foco na Atividade. Dentro desse processo, tanto professor como alunos devem trabalhar em conjunto, todavia, o professor é o mediador. Ele precisa possibilitar, por meio de suas ações, (planejamento, processo de avaliação, metodologias) encaminhamentos para a construção do processo de aprendizagem nos(as) alunos(as). O professor é o desencadeador por meio de ações que os(as) levem a criar motivos eficazes para a concretização desse processo.

Os erros serão o norte, pois o intuito é de aproximação, de aclaramento das dúvidas, de diálogo. Se as mediações forem recorrentes em sala e os(as) alunos(as) perceberem que os erros são tratados como processo e não como punição, eles adentrarão na roda de aprendizagem possibilitada pelo(a) professor(a). E, com certeza, este professor perceberá se o aluno colou para realizar a diferença de clima e tempo ou se montou mecanicamente um jogo.

Os significados já estão criados pela sociedade, procurar transferir isso aos(às) alunos(as) é como se fosse um ensino depositário, em que há somente a transferência de informações, sem preocupação com o desenvolvimento cognitivo. Infelizmente essa forma de ensino ainda prevalece nas aulas de Geografia. Diante disso, a Teoria da Atividade oferece caminhos para possíveis mudanças na forma de ensinar essa disciplina. Leontiev (1978, p. 328) esclarece:

[...] ora, formação dos processos intelectuais apóia-se numa experiência individual relativamente reduzida e é de fato muito rápida. Porque a criança se apropria a experiência sob a forma de conceitos já existentes. Todavia estes conceitos não poderiam ser transmitidos a criança sob uma forma acabada.

Os alunos do Ensino Fundamental, anos finais, precisam ser mais autônomos, isto significa dizer que é preciso também delegar a eles certa liberdade para pensar sobre seu processo de aprendizagem. Levá-los(as) a desencadear os motivos para a aprendizagem, a importância do conteúdo estudado pela Geografia. Mostrar a eles a função social da disciplina é mais valioso. Todavia, deve-se saber que é necessário mobilizar muitas ações para desprender a ideia enraizada do poderio do(a) professor(a) em sala de aula. Ficar gerenciando, para ver se o aluno não cola, ou se realmente ele está produzindo na hora desejada pelo(a) professor(a) é uma forma de vigiá-lo. Caso o aluno se torne disperso ao realizar o exercício, se debruce sobre a carteira, o mais sensato seria perguntar o porquê de ele não realizar tal exercício. Percebeu-se que não há efeito na melhoria do processo de aprendizagem e o(a) professor(a) passa a ser apenas o expectador, o guardião da sala de aula e não o mediador. É preciso compreender que no momento em que se tem a Atividade de ensino como sentido pessoal o(a) professor(a) constitui-se como integrante do processo de ensino e aprendizagem, não apenas como responsável, mas integrante em um processo coletivo histórico, social, cultural em constante relação.

É possível verificar que Jaciara busca caminhos, pois ainda não sabia como resolver algumas situações enfrentadas em sala de aula.

*Quando o aluno erra, eu procuro focar na recuperação, mas na maioria das vezes faço coletivo. Eu entendo que deveria ser mais individual. Falta de tempo? O tempo da aula? Sim. Eu sento do lado para retomar, para ele refazer. Eu sei quem faz e quem não faz, eu nem preciso dar prova. Eu penso que se eu não olhar [se o aluno está trabalhando, realizando os exercícios] ele não faz. Você os vigia? Não. Mas se eu deixar livre, eles não fazem nada na aula. (G. D.)*

A recuperação paralela, conforme o P.P.P. (2018) da escola, deve constantemente rever e retomar o que não foi apreendido pelos(as) alunos(as). Sim, mas essa situação esbarra na quantidade de conteúdos e na forma de realização dessa retomada dos erros realizada pelo(a) professor. Esse modo de realização não apresenta o efeito desejado nem para ele, nem para o(a) aluno(a).

O(A) professor(a) em Atividade de Ensino continua se apropriando de conhecimentos teóricos que o(a) leva a organizar ações de aprendizagem possibilitadoras aos(às) alunos(as) de formar operações mentais. Para Moura *et al.* (2010, p. 213-214), “[...] a apropriação de conhecimentos teóricos explicativos da

realidade e o desenvolvimento do seu pensamento teórico, ou seja, ações que promovam a atividade de aprendizagem de seus alunos”. Muitos obstáculos encontrados em sala de aula, para ensinar, são resolvidos pelo próprio professor, utilizando para isso os conhecimentos que possui, referentes às suas experiências, ou diálogos com colegas da mesma disciplina. Urge a necessidade de formações continuadas em que os(as) professores(as) possam em constante *práxis* saber tomar decisões fundamentadas, também de acordo com sua realidade, no entanto a teoria é relevante, dando mais força em suas ações, suas tomadas de decisões com relação aos conteúdos, currículo, metodologias, e o seu verdadeiro papel em sala e na escola, entre outros.

Moura *et al.* (2010, p. 213-214) explicita que o(a) professor(a), além de inúmeras funções sem sala de aula, na atualidade, precisa envolver-se com sua aprendizagem;

Além disso, é um profissional envolvido também com a sua atividade de aprendizagem, atividade esta que o auxilia a tomar consciência de seu próprio trabalho e lidar melhor com as contradições e inconsistências do sistema educacional, na medida em que compreende tanto o papel da escola, dadas as condições sociais, políticas, econômicas, quanto o seu próprio papel na escola.

É evidente que há alunos(as) que não se envolvem nas aulas, por diversas razões. No entanto, isso não justifica também o não envolvimento do (a) professor (a) na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Um primeiro destaque dessa análise remete ao questionamento referente ao G. D.: **A atividade de ensino elaborada em conjunto com a pesquisadora provocou a atividade de aprendizagem nas professoras de Geografia, conforme a Teoria da Atividade em que os elementos (necessidade, motivo, ações, operações) estão entrelaçados? Oportunizou-as a mudar sua forma de ensinar a partir do significado atribuído ao erro, dando novo sentido a esse processo?**

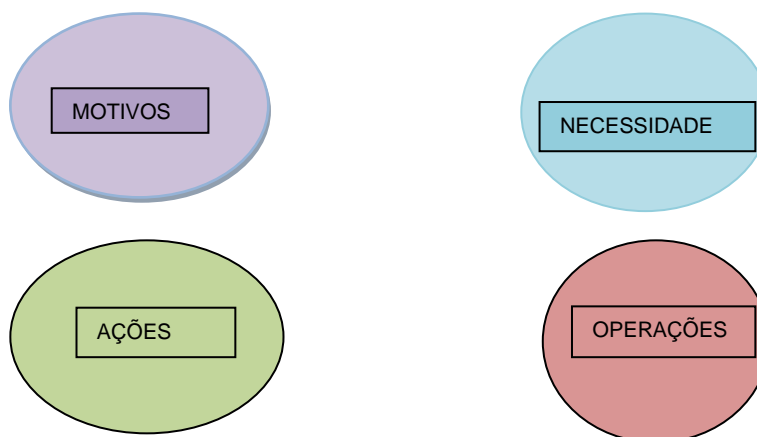
Inicialmente nota-se que as necessidades, os motivos, as ações e as operações apresentavam-se desconectadas devido ao próprio processo de ensino e aprendizagem em Geografia na qual persistem práticas pedagógicas atreladas a modos seletivos e classificatórios presentes na Educação.

Observou-se que as necessidades, os motivos iniciais levantados pela pesquisadora, inicialmente em 2018, não levariam as professoras a conectar os elementos da Atividade. Elas não apresentavam a necessidade de realizar um Grupo de Discussão em que não haveria certificação.

A importância deve-se ao avanço na carreira, pois para subir de nível é necessário duzentas (200) horas de cursos ministrados por órgãos estaduais ou credenciados. É uma exigência necessária por parte do Governo, caso contrário, é possível que não se estude o mínimo exigido. Dessa forma, o(a) professor(a) encontra-se preso às amarras burocráticas e acaba não estudando para melhorar a sua aprendizagem, acreditando também que seus anos de profissão já oferecem um referencial para que possa continuar ministrando as aulas.

A Figura 1 representa o norte eleito pela pesquisadora para dar início ao seu encaminhamento na percepção do sentido atribuído ao erro no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, pelas professoras participantes.

**Figura 1** - Elementos “iniciais” da pesquisa



**Fonte:** A pesquisadora (2020).

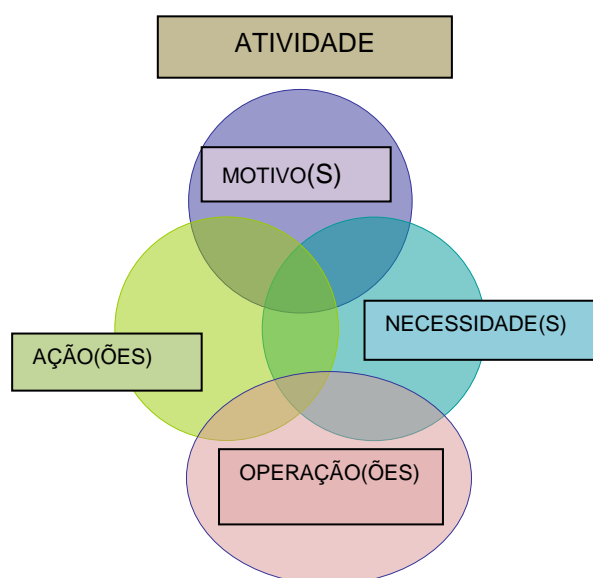
As leituras dos textos, as retomadas do planejamento, a mudança de metodologia são elementos da ação do(a) professor(a) que permitem a mobilização de ações por parte dos(as) alunos(as). Ações estas que os(as) levem a realização das operações, para a concretização de sua aprendizagem geográfica.

Mobilizar professores(as) para a mudança de práticas pedagógicas não representa algo singular para a pesquisadora, mesmo porque, realizar uma formação não significa que em um primeiro momento, conseguirão mobilizar as necessidades,

os motivos para a Atividade de aprendizagem. Isso vai acontecendo aos poucos, no decorrer do processo de formação.

Os motivos mobilizam os sujeitos, e estes executam ações para satisfazer a necessidade. Nesse sentido, os quatro elementos apresentam-se interligados. Desse modo, as professoras realizaram ações ou grupo de ações para chegarem à Atividade, conforme a figura 2 apresentada.

**Figura 2** - Elementos da Atividade



**Fonte:** A pesquisadora (2020).

O motivo, elencado pelas professoras participantes da pesquisa, seria o de participar de um curso ou Grupo de discussão para ensinar melhor, não significa a geração de Atividade. O motivo desencadeado, participar da pesquisa, não é suficiente, mas o conteúdo da ação, a Atividade de Estudo. Nesse caso movimentou ações que permitiram a elas gerar operações, dando sentido intencional, fato decorrente do processo de Atividade de Estudo criado no coletivo entre os participantes. O sentido pessoal está intimamente ligado à significação, e é nesse contexto que se produz os conceitos geográficos, na produção coletiva. Para Moraes (2008, p. 169, grifo nosso):

[...] o *sentido pessoal* está relacionado com a concepção, com o sistema de *significação* constituído durante sua profissão docente diante de seu contexto sócio-histórico. Esta concepção pessoal pode modificar-se no coletivo, ao colocar seu saber e suas dúvidas diante dos saberes do grupo,

isto é, na interação com o outro, há uma negociação de significados em uma relação dinâmica entre o *sentido pessoal* e o *significado social*, porque no processo de apropriação dos conceitos, é que se adquirem as *significações*, como produto das relações humanas. É neste processo que são criados os *sentidos conscientes*, ou seja, o *motivo* que leva o indivíduo a uma ação significativa.

Num primeiro momento, as professoras apresentam motivos que não são, eficazes para aprenderem nessa formação. Com as discussões no G.D. elas vão formando seus conceitos a respeito de sua prática pedagógica geográfica. Isso se faz a medida que planejam suas aulas, pensando muito mais na construção do todo da aprendizagem, do que apenas no conteúdo da aula.

Na concepção de erro estabelecida pelas professoras, como retomar, recuperar, consertar, completar, sem significação social atribuída, mostra-se uma visão linear e não uma visão em movimento. Retomar o quê? Nota? Conteúdos? Conhecimentos? Uma visão de mobilidade cíclica representa que ambos, o(a) professor (a) e o aluno(a), oportunistem-se autoavaliar-se constantemente num processo dialógico, materializando, dessa forma, a Atividade.

Saber elencar os conteúdos do currículo, sua ordem, como trabalhar em sala, conhecer os conceitos geográficos, saber as teorias pedagógicas não são suficientes para a significação social. É necessário produzir ações fornecedoras de substancial para formações das operações nos alunos(as) e professores(as). As dimensões do conhecimento da DCE (2008) de Geografia apontam que o trabalho pedagógico deve centrar-se na totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano.

Os conteúdos geográficos precisam ter uma relação com o cotidiano do aluno(a), sem cair no simplismo, e sim fazer o elo entre o lugar e o global, sem ter a visão de menor para o maior, mas na inter-relação local global.

Os conteúdos apresentados na DCE (2008), como estruturantes referem-se “[...] aos conhecimentos de *grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas* que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino.” (PARANÁ, 2008, p. 25, grifo nosso), e os conteúdos básicos, “[...] compostos tanto pelos assuntos mais estáveis e permanentes da disciplina quanto pelos que se apresentam em função do movimento histórico e das atuais relações sociais.”

(PARANÁ, 2008, p. 26). É da responsabilidade do professor a determinação dos conteúdos específicos.

A partir dos conteúdos selecionados para o trimestre, elabora-se o plano de trabalho docente, PTD documento autoral atrelado à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação. Nesse plano, constarão os conteúdos específicos a serem trabalhados nos trimestres letivos “[...] bem como as especificações metodológicas que fundamentam a relação ensino/aprendizagem, além dos critérios e instrumentos que objetivam a avaliação no cotidiano escolar.” (PARANÁ, 2008, p. 26-27), contextualizando o conhecimento.

Esse é o ponto em que o (a) professor (a) tem a oportunidade de, a partir de seus conhecimentos teóricos, conceituais, elaborar as ações para sua atividade de ensino e de aprendizagem. Ele tem a liberdade de criar suas metodologias, seu processo de avaliação, mesmo porque no P.P.P. da escola também permite essa independência. Todavia é preciso ter cautela ao partir do cotidiano do aluno(a), segundo a (SEED),

[...] a construção do conhecimento em nome de uma prática de contextualização. Reduzir a abordagem pedagógica aos limites da vivência do aluno compromete o desenvolvimento de sua capacidade crítica de compreensão da abrangência dos fatos e fenômenos. Daí a argumentação de que *o contexto seja apenas o ponto de partida da abordagem pedagógica*, cujos passos seguintes permitam o desenvolvimento do pensamento abstrato e da sistematização do conhecimento. (PARANÁ, 2008, p. 28, grifo nosso).

Para as teorias críticas, nas quais estas diretrizes se fundamentam, contextualização propicia a formação de sujeitos históricos, alunos(as) e professores(as) que, ao se apropriarem do conhecimento, entendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias. E ainda, é na maneira de abordar os conteúdos e na escolha dos métodos de ensino das disciplinas curriculares que as inconsistências e as contradições presentes nas estruturas sociais são entendidas.

O importante seria que a escola pudesse compreender e “[...] ter claro qual a sua filosofia – e sua proposta –, o que quer formar, e daí referi-los a este plano pedagógico geral [...]” (CALLAI, 2001, p. 135). Para Callai (2001), cada disciplina deveria ter a definição de qual o seu objetivo no interior da escola. Definidos estes critérios, pode-se partir então para a explicitação do que estudar, do que desenvolver em cada uma das séries do conteúdo de Geografia.

A concepção teórica e metodológica do(a) Professor(a) deve basear-se no currículo presente na escola, todavia, será que a escola deixa claro qual sua concepção de aluno e de sociedade que ela almeja? Deveria ser o seu norte, mesmo porque apenas uma ou duas disciplinas realizando um trabalho crítico na escola não são suficientes, pois não consegue contemplar um grande número de alunos(as).

A DCE quanto ao objetivo referente à formação dos sujeitos: requer formá-los para que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade. Nesse sentido, urge ações oportunizadoras aos professores para que possam juntamente com o coletivo melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

A própria constituição das formas estabelecidas para as professoras pesquisadas ministrarem suas aulas no sistema capitalista, como a diminuição de horas-atividade, aulas em diversas escolas, a complementação de carga horária com outras disciplinas, formação continuada reduzida, provoca certa “alienação.” (DUARTE, 2004; LEONTIEV, 1978), reduzindo-as à dimensão do trabalho apenas para a obtenção de renda para sobreviver, refletindo desse modo, nas formas de pensar e de ensinar.

A professora Jaciara declara ao tratar sobre planejamento, e especialmente aos conteúdos.

**Jaciara:** Eu fico ligada nos conteúdos, pois tenho medo do NRE ou SEED. Eu procuro dar todos os conteúdos elencados pelo P.P.P.

**Pesquisadora:** Nós temos autonomia, para a organização dos conteúdos. E a Geografia permite que em uma aula você envolva vários elementos tanto da Geografia Física como Humana. E assim, você acaba abarcando conteúdos que por vezes, que estão ao final do P.P.P.

**Jaciara:** Mesmo assim, tenho medo, prefiro seguir como está lá.

É necessário prover a autorrealização aos professores em relação ao seu trabalho docente e “[...] a criação de práticas sociais que superem em vários graus a alienação é uma possibilidade dependente de uma busca constante e conflituosa na nossa sociedade.” (BASSO, 1998, p. 7). No caso do ensino, o motivo que mexe com o (a) professor (a) deve ser muito forte, ao ponto de instigá-lo à transformação social.

Basso (1998, p. 7) explica:

[...] é a busca da relação consciente com as objetivações produzidas socialmente, mediadas pelas circunstâncias ou condições efetivas de vida de cada indivíduo. Assim, as práticas sociais que superem em algum grau a alienação, aí incluindo o trabalho docente, não dependem apenas das condições subjetivas, identificadas aqui pela formação do professor que abrange a compreensão dos objetivos de sua ação de ensinar. Dependem, também, das circunstâncias ou condições efetivas de trabalho que fazem a mediação desta busca de relações mais conscientes.

Nesse sentido, a Atividade de Ensino das professoras pode contribuir para a saída desse estado de alienação que aprisiona as pessoas num invólucro, fazendo-as enxergar apenas uma direção, sem possibilidades de mudanças, pois não veem perspectivas para que isso ocorra.

A questão relacionada aos erros está intimamente ligada à questão do conteudismo. Caso o(a) professor(a) se prenda à forma estipulada de acordo com o P.P.P, não veja flexibilização entre os conteúdos, torna-se muito difícil realizar trabalhos de campo, trabalhar com jogos, utilizar as TICs, entre outros. Os(As) professores(as) precisam criar em sua rede de pensamentos que é possível organizar os conteúdos de uma forma em que eles(as) contribuam com a melhoria de suas práticas pedagógicas em sala de aula, mobilizando os motivos, as necessidades, as ações e operações dos(as) alunos(a).

O motivo inicial elencado pelas professoras, participar da pesquisa, foi aos poucos se transformando em querer ensinar bem; e esse motivo torna-se forte para o desmembramento de ações possibilitadoras de aprendizagem, os motivos eficazes. Como afirma Vygotsky (1998, p. 114) "[...] o ensino bom é o que se adianta ao desenvolvimento". É preciso que a prática pedagógica seja realizada da melhor forma possível, para a mobilização da aprendizagem. E Martins (2005), explica da seguinte forma: o aprendizado não é desenvolvimento, nem deriva do desenvolvimento, caso ele seja adequadamente organizado, produz o desenvolvimento mental.

A correria da escola em seu cotidiano, mais as mudanças de DCE para CREP, um único livro didático para todas as escolas, o RCO, mudanças na aposentadoria, Provas Paraná, tudo isso tumultuou muito a escola em 2019. O fato de realizar um G.D. foi bem complexo, porque as professoras estavam com muitas preocupações.

Essas turbulências também dificultaram a construção do G.D., no entanto, também serviu para mostrar que as professoras, precisavam compreender o

processo de ensino e de aprendizagem numa visão dialética, pois as construções realizadas no G.D. iriam simplesmente acrescentar elementos em sua carreira para fortalecê-las ainda mais, nas práticas teórico-metodológicas em Geografia com relação aos erros.

A mudança com relação aos motivos se fez a partir do momento em que Elena percebeu que não havia necessidade de marcar provas para detectar os erros.

A professora Elena sempre afirmava que seu objetivo era dar significado para suas aulas. Todavia, esse significado era bem diferente da proposta da pesquisa. Elena começou a perceber que a significação colocada por Leontiev (1978) vai além da palavra, envolvia a questão coletiva, as relações sociais estabelecidas em sala de aula

Os(as) alunos(as) precisam ter motivos para aprender, e, assim, internalizar os conteúdos e formar os conceitos; ou seja, criar operações mentais, desencadeadas pela professora por meio da atividade de ensino. O motivo é a direção das ações que provocam o processo cognitivo, levando o aluno(a) a resolver autonomamente o que foi proposto.

Os(As) alunos(as) estão acostumados a um tipo de aula, na qual se senta um atrás do outro, o (a) professor(a) expõe o conteúdo e eles respondem questões. O momento em que há uma mudança de metodologia eles reagem, muitas vezes, fazendo bagunça ou até achando que aquele professor não ensina. Por vezes eles falam que o(a) professor(a) que ministra aula de forma diferente está enrolando a aula. Jaciara e Elena comentaram isso. Nesse momento, a pesquisadora faz a mediação afirmando que os(as) professores devem mostrar aos alunos para que serve a disciplina, o porquê de saber a respeito de seus erros e aprender a partir deles. Se o(a) professor(a) não souber o sentido de sua disciplina e a importância de tratar o erro como processo, com certeza o(a) aluno(a) acreditará que aquela aula é bagunça. O objetivo precisa ser claro para o(a) professor(a) assim, o(a) aluno(a) compreenderá também o que será proposto.

Percebeu-se, segundo a professora Elena, que no momento em que eles “[...] foram provocados a pensar, analisar, criar eles mostraram-se mais atentos, ligados ao conteúdo trabalhado.” (ELENA, G.D.).

A professora Elena relata que estudou com alunos de oitavo ano a questão indígena e negra, decorrentes dos trabalhos da equipe Multidisciplinar da escola. A

(SEED) propõe-se que esses temas sejam tratados pelas disciplinas que lhes são afins, com contextualização, articulados com os respectivos objetos de estudo dessas disciplinas e sob o rigor de seus referenciais teórico-conceituais (PARANÁ, 2008,). Ao final dos trabalhos é importante dar uma devolutiva à comunidade.

Esta professora partiu da seguinte pergunta: Como o negro e o indígena aparecem no jornal (da região)? Qual o papel do negro e do indígena na sociedade? Por que a Geografia estuda a questão do negro e do indígena? Um aluno ao fundo da sala grita: “[...] *eu sou contra as cotas, os negros tem que estudar como nós.*” E a professora parte daí a problemática de sua aula: colonização e descolonização da África.

Elena fez um recorte de dois meses de publicações de um jornal da região e os alunos em grupo de três deveriam inicialmente folhear o jornal para conhecê-lo. O **objetivo**: identificar no jornal reportagens referentes ao negro na sociedade, ler e interpretar o texto do jornal, discutir com a equipe o assunto tratado, destacando qual a situação do negro na sociedade, conforme a sua reportagem. Além das reportagens eles descobriram que as propagandas indicavam a presença do negro e sobre o indígena, no entanto, não encontraram nada. A professora propõe: o fato de ter propaganda significa a diminuição do racismo? Da discriminação? Alguns alunos afirmam que sim. O que é ser racista? Você é racista? A discussão se estende revelando as entrelinhas presentes a respeito desse assunto na sociedade.

Os alunos descobriram reportagens selecionadas que tratavam da questão do negro no futebol ou relacionado a crimes. Por que isso ocorre? E um aluno respondeu: “porque é a maioria.” E a professora indaga: Como você sabe? Mas na nossa região também é a maioria? Ela pediu para eles pesquisarem a respeito desse assunto, sem valer nota, poderiam copiar ou trazer impresso o que encontrassem porque iriam confeccionar um cartaz coletivo para expor na escola.

A professora, na aula seguinte, propôs a leitura do texto “Colonização da África”, e por meio de uma aula expositiva, dialogada os fez pensar a respeito da questão do preconceito com relação aos negros na escola e no Brasil. Quem já sofreu discriminação racial na escola? O que é racismo? O que vocês ouvem a respeito na televisão? E nas redes sociais? Eles deram a opinião oralmente a todos esses questionamentos.

Ela fez com eles um mapa-múndi político em tamanho grande, aproximadamente um metro quadrado para realizarem a rota do tráfico de negros

para o Brasil. Nesse contexto do estudo da África a professora percebeu que os alunos de oitavo ano não conheciam a regionalização do mundo, confundiam o Brasil com o continente africano, desse modo, ela retomou e fez um quebra-cabeça para a montagem dos continentes no mapa-múndi, contextualizando a África, de acordo com os conteúdos da (SEED) - As diversas regionalizações do espaço geográfico, a formação, mobilidade das fronteiras e a reconfiguração dos territórios - entre outros. (PARANÁ, 2008). A professora utilizou aproximadamente cinco aulas nesse processo de construção, reconstrução conceitual geográfica com os alunos.

Percebeu-se que em outra situação esse desconhecimento da regionalização seria chamado de erro, e, passaria despercebido. A professora Elena tomou as atitudes para que seus alunos compreendessem a questão do conteúdo.

Conforme Souza (2011, p. 56), considera-se como “[...] abordagem crítica aquela capaz de promover no aluno a compreensão das diversas espacialidades das quais ele faz parte: do lugar vivido, do seu cotidiano, das relações socioespaciais nas quais está inserido etc.” É muito importante para o ensino da Geografia estabelecer a conexão dessas espacialidades, por via do pensamento, com outras espacialidades globais.

Um aluno nessa aula exclamou: *“Nossa! A aula passou rápido ‘né’? Aula boa é assim.”* Esse trabalho coletivo, não é muito comum nas salas de aula de Ensino Fundamental, anos finais, por diversos entraves: mais de trinta e cinco (35) alunos nas salas de oitavos anos, má ventilação, tamanho da sala, entre outros. Nesse dia, a percepção da pesquisadora na O.P. na aula foi de que alguns alunos participaram ativamente, pois não havia delimitação dos espaços nas equipes e na construção dos trabalhos. Havia colaboração entre os alunos na hora de aprender. Moura *et al.* (2010, p. 207 - 208) apresenta a dimensão humana da atividade de ensino:

[...] a natureza particular da atividade de ensino, que é a máxima sofisticação humana inventada para possibilitar a inclusão dos novos membros de um agrupamento social em seu coletivo, dará a dimensão da responsabilidade dos que fazem a escola como espaço de aprendizagem e apropriação da cultura humana elaborada, bem como do modo de prover os indivíduos, metodologicamente de formas de apropriação e criação de ferramentas simbólicas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Os motivos iniciais de Elena estavam se transformando e suas ações mobilizavam a sala de aula a aprender. É muito relevante afirmar que os motivos

não são usados por Leontiev para referir-se ao sentimento de uma necessidade. O motivo é a união entre a necessidade e o objeto, mesmo porque, objetos e necessidades isolados não produzem atividades, a atividade só existe se há um motivo.

O motivo refere-se à articulação entre a necessidade e um objeto. Isto significa dizer qual o porquê se ensinar um conteúdo? Qual sua relação com os conceitos? Qual a necessidade de se aprender esse conteúdo?

Os motivos desencadeados pelos sujeitos não têm como medir, “[...] consiste em examinar se a atividade elaborada pelo professor tornou-se significativa para o aluno, produzindo uma atividade de aprendizagem”. (MORAES, 2008, p. 155). Assim, a aprendizagem, da teoria por parte do(a) aluno(a), passa a ser a finalidade de suas ações, e o aluno estará em Atividade, de modo que o objetivo da sua ação tenha consonância com o da atividade pedagógica. (MORAES, 2008).

A professora Jaciara afirma: “[...] *na minha prática eu estou sempre repensando, sempre procuro melhorar. Esse ano (2019) fiquei mais satisfeita do que no ano passado, o resultado foi maravilhoso! Eu consegui trabalhar mais perto dos alunos.*”

Esse “*mais perto dos alunos*”, segundo Jaciara no G. D., quer dizer realizando as mediações, “[...] *andando pela sala, conversando com eles a respeito dos seus erros, procurando realizar a compreensão*”. Esse processo de sentido atribuído aos erros decorrentes do coletivo aconteceu principalmente no quarto encontro em que Jaciara começa a revelar que o processo de aprendizagem é difícil e que ela percebeu que ter mais contato com os alunos facilita trabalhar com os erros.

A partir do momento em que a professora perguntou aos alunos de sexto ano o que aprenderam com os cartazes que eles fizeram sobre meio urbano e rural e, a maioria deles respondeu: não aprendi. Por que, argumenta a professora? Os alunos afirmaram: copiei da internet para fazer a parte escrita, coleí figuras do meio rural, sem entender direito. E um aluno ainda diz: não sei responder essa pergunta: há interdependência entre o meio rural e urbano? A professora apavorou-se.

O processo de ensino e de aprendizagem ocorre em consonância. Os alunos precisam ter os motivos, a necessidade, mobilizar ações e operações para aprender. A confecção de um cartaz sem ele saber o motivo, a necessidade do conteúdo, uma ação tão trabalhosa torna-se vazia.

O homem, por exemplo não percebe os raios ultravioletas, mas nem por isso desconhece a sua existência e as suas propriedades. Que torna possível esse conhecimento? Ele é possível por via de mediações. É esta via é a do pensamento. O seu princípio geral é que submetemos as coisas à prova de outras coisas e, tomando consciência das relações e interações que se estabelecem entre elas,, julgamos a partir das modificações que aí percebemos, as propriedades que nos não são diretamente acessíveis. (LEONTIEV, 1978, p. 84).

A mediação entre a Geografia e os(as) aluno(as) acontece pelas ações do(a) professor(a). E ele(a) quem produz nos(as) alunos(as) por meio de instrumentos as operações mentais. Por isso é muito relevante o papel do(a) professor(a) em sala de aula construindo um trabalho pedagógico em que se produz a Atividade. Não se pode perceber os motivos que fizeram Jaciara mudar sua prática pedagógica, mas nota-se nas ações desencadeadas por ela no decorrer do percurso, a busca para a apropriação da aprendizagem dos (as) alunos(as). Estes foram levados a produzir operações, possibilitando-os a formar os conceitos geográficos. A partir do momento em que o objetivo das suas ações coincide com o da atividade pedagógica delineada pela professora, estes entrarão em Atividade.

Neste contexto, a professora Jaciara (E.G.D.) modifica o que ela pensa a respeito de erro: “[...] o erro é o conhecimento em construção, na verdade, eu não vejo erro, quando estou [ministrando] a aula”. A professora explica que, ao pedir para que os(as) alunos(as) trouxessem uma música a respeito do êxodo rural, a música que escolheram não condizente com o conteúdo estudado, mas ela não descontou nota, ela os oportunizou retomar o seu erro. Ela percebeu também que eles não haviam aprendido a interdisciplinaridade entre meio rural e urbano.

Propondo esse sentido ao erro, pode-se afirmar que a aprendizagem do (a) aluno(a) encontra-se em processo, que o erro não é visto apenas ao final do exercício, ele é investigado pela professora no decorrer da construção da aprendizagem. A professora Jaciara afirma que considera todo o conhecimento que os alunos(as) trazem para a escola: “[...] eu considero tudo o que o aluno colocou, o que ele já sabe. Eu [procuro] entender o que ele quis dizer com as palavras dele”. Isso representa que os conceitos cotidianos são respeitados, todavia, é preciso transformá-los em científicos, descobrir o que está por trás do “ainda não sei” ou “não fiz”. Martins (2005, p. 52) contribui: Vygotsky toma como ponto de partida o fato de que “[...] o aprendizado das crianças começa antes de elas entrarem na escola, ou seja, qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na

escola tem sempre uma história prévia”. História essa modificada ao adentrar o espaço escolar adquirindo a cultura e a ciência proposta por cada disciplina, mediada pelo (a) professor (a).

As professoras conversavam a respeito do que estava sendo apreendido e as crianças conseguiam fazer ligações, isto é, conectar com os conhecimentos que já possuíam, ou ainda, produziam novos conhecimentos. Isto significava a mobilização para a apropriação dos conceitos geográficos. “A apropriação dos conceitos, das noções, dos conhecimentos, supõe, portanto, a formação na criança das operações mentais adequadas, e para isso, elas devem ser elaboradas nela ativamente”. (LEONTIEV, 1978, p. 328-329). O meio social proporciona a cultura, a ciência, interioriza-se e responde-se, expressa-se por meio das operações criadas, em forma de linguagem.

As discussões a respeito do erro no processo de ensino e aprendizagem revelam inúmeras problematizações que, muitas vezes, precisavam ser organizadas pela pesquisadora, e uma das questões foi referente à Geografia Física e Humana.

As duas professoras ficaram inquietas quando a discussão surgiu no grupo com relação ao sentido atribuído ao erro referente à Geografia Física e Humana,

**Pesquisadora:** *Vocês também me falaram que vocês dão uma atenção diferente ao erro na Geografia Física e Humana, como que vocês abordam essa questão?*

**Jaciara:** *na Geografia Física ou é, ou é não é, não tem como a “fuz” ser a “nascente.” Se ele [aluno] colocou errado eu vou ter que dar errado.*

**Elena:** *mas tem que saber como que as pessoas daquela região têm uma relação com esse rio que é a Geografia Humana [...] tem alguém ali, a relação do povo com o rio. A relação do rio vai além de saber se o aluno de sétimo ano sabe o que é foz ou nascente.*

**Pesquisadora:** *Vocês acham que na abordagem da Geografia Física você consegue seguir o mesmo caminho de refazer como você faz com as questões na Geografia Humana?*

**Elena:** *sim.*

**Pesquisadora:** *Como? Enquanto a pesquisadora conversava com Elena, Jaciara retomou seu pensamento.*

**Jaciara:** *Se eu der para refazer ele tem a chance de procurar arrumar. É, eu tenho que olhar da mesma forma para o erro da Geografia Física e para Humana.*

**Pesquisadora:** *Por quê? Elena disse que sempre procuramos trabalhar a Geografia no contexto e que o fato de separar na hora de ver o erro não tem lógica.*

Elena desse modo, é a mediadora, provocando o pensamento de Jaciara e contribuindo para a apropriação conceitual geográfica/pedagógica da colega de trabalho. Cotidianamente, em suas ações em sala de aula, Jaciara procura não

separar a Geografia, como se percebeu no decorrer do processo da atividade pedagógica realizada por ela, observado pela pesquisadora, todavia faltava-lhe rever a construção teórica e produzir operações conscientes.

[...] é típico [...] que elas se formem primeiramente como ações, e não podem surgir de outra forma. As operações conscientes são formadas inicialmente como um processo dirigido para o alvo, que só mais tarde adquire a forma, em alguns casos, de hábito automático. (LEONTIEV, 2012, p. 74-75).

Jaciara apresenta suas teorias construídas ao longo de seu trajeto, tanto na formação durante a graduação, quanto no trabalho ou em projetos nos quais participou. Todavia faltava-lhe relacionar o formato dialógico que se processa na construção conceitual pedagógica-geográfica referente ao erro. Possuir teoria e prática requer dos (as) professores(as) conseguir fazer as correlações pertinentes, isto é, a *práxis*.

A justificativa de que a responsabilidade pelo fracasso escolar é do(a) aluno(a) é fácil. Nesse momento de pensar a respeito da prática pedagógica exige lembrar do papel mediador que cabe ao(à) professor(a).

O texto de Mendonça (1998) contribui nessa construção teórica ao afirmar que, em muitos casos, entretanto, é mesmo muito difícil estabelecer correspondência entre elementos da natureza e da sociedade sem cair em generalização extrema e enciclopedismo. Esse risco não dispensa, entretanto, a necessária crítica a produções geográficas que, de tão profunda especialização, não relevam nem mesmo a especialização dos fenômenos estudados. A crise que marca a dualidade/dicotomia, ou unidade da Geografia, não diz respeito ao seu *status* científico, mas sobretudo as suas diferenciadas concepções e institucionalizações por parte dos geógrafos. Procurar transformá-la numa ciência mais físico-natural ou mais humano-social significa cometer um grande risco de seu empobrecimento ou de perda de identidade geográfica.

Em sala de aula torna-se crucial mostrar aos (às) alunos(as) a inter-relação sociedade e natureza por meio das práticas metodológicas dessa disciplina e assim proporcionar uma visão contextualizada da Geografia.

A Geografia, conforme Mendonça (1998), desde o seu desenvolvimento ao longo do século XX, representa um conhecimento tanto físico-natural quanto humano-social, tendo sido produzido ora com mais ênfase num aspecto ora noutro.

Este fato, é aliás, um dos importantes a assegurar a riqueza da Geografia como ciência desde sua origem até a atualidade.

Nesse contexto, percebe-se que a Geografia em sala de aula sofreu e sofre influência da perspectiva do positivismo, do materialismo histórico e dialético e da fenomenologia, “[...] todas elas, com maior ou menor ênfase, têm influenciado epistemológica e didaticamente o ensino da Geografia [...]” (SOUZA, 2011, p. 49), trazendo elementos para as construções conceituais e pedagógicas dos(as) professores(as).

A perspectiva positivista na Geografia, conhecida como Geografia Tradicional, de acordo com Souza (2011), é aquela definida pela observação dos fenômenos, pela experimentação, pela neutralidade e pela formulação de leis gerais aplicadas, tanto para os fatores naturais quanto para os fatores sociais. Esse paradigma se sustenta na ideia de que o conhecimento científico/acadêmico é o conhecimento verdadeiro e, portanto, é papel da escola referenciar-se por ele. O processo de aquisição desse conhecimento é decorrente essencialmente da transmissão. Desse modo, a supremacia do conhecimento também é referência na formação do professor. As professoras participantes do G.D. teriam que ultrapassar essa visão de que os conhecimentos são *“passados de cima para baixo”*, num contexto conteudista e fragmentado em que o poder expresso pelo(a) professor(a) deve ser substituído pelo processo de mediação.

Souza (2011, p. 50) certifica que para essa Geografia “[...] basta uma boa formação que proporcione o acesso aos conteúdos científicos da disciplina, para se formar um bom professor”. Essa crença, ainda corrente na formação e na prática do professor de Geografia, advém do fato de que basta o conteúdo para ensiná-lo, e assim transmiti-lo. Esse modelo de Geografia engessa os(as) alunos(as), transformando-os em meros expectadores da construção conceitual geográfica.

O aluno, nessa concepção de Geografia, conforme Souza (2011), podia descrever, relacionar os fatos naturais, fazer analogias, elaborar sínteses ou generalizações, entre outros. “Tal Geografia caracteriza-se essencialmente pela estruturação mecânica dos fatos, fenômenos e acontecimentos divididos em aspectos físicos, aspectos humanos e aspectos econômicos”. (SOUZA, 2011, p. 50). Atualmente, apesar de haver forte oposição contra esse modelo de Geografia, essas ações ainda são fortes na disciplina.

Essa concepção tradicional de produção do conhecimento espacial manifestou-se, essencialmente, pelo estudo descritivo das paisagens naturais ou humanizadas e, assim, a didática, nesse cenário “[...] baseou-se principalmente na descrição e na memorização desconexa dos elementos que compõem as paisagens, tendo em vista que esses elementos constituem a dimensão possível de observação do território ou lugar”. (SOUZA, 2011, p. 50). Justificando, dessa forma, uma Geografia conteudista e fragmentada.

Avançando as análises, as professoras Jaciara e Elena precisavam mobilizar seus conhecimentos anteriores a respeito das correções realizadas nas provas e trabalhos em que o foco centrava-se, no certo e no errado. A concepção caracterizava-se por ser estática, em que errou, tirou nota baixa e, pronto.

As professoras precisavam entender que as ações mobilizadoras para a Atividade realizada em sala de aula são essenciais, pois são as que geram as internalizações, ou seja, desencadeiam os motivos nos(as) alunos(as) para que possam apropriar-se dos conceitos geográficos e dessa maneira aprender.

Segundo Moura, Sforzi e Lopes (2017, p. 82), “[...] estar em atividade de estudo é o que coloca o aluno em ações de estudo”. Isto é, professores em prática pedagógica social contribuem para a atividade de aprendizagem em que conceitos geográficos serão construídos. Ambos precisam, em sintonia, compreender-se no processo de ensino e de aprendizagem, isto significa que cada um tem sua função. Função esta, em constante entrelaçamento. Essa ideia de processo *uno* se estabelece apenas em um contexto, dialógico e mediatizado.

Identificando como eram formuladas as provas e trabalhos pelas professoras, notou-se que as mesmas optavam por uma proposta objetiva, sob a justificativa de que a correção de questões subjetivas demanda um tempo muito maior, além de possuírem doze (12) turmas, o grande número de alunos em sala e apenas, dez (10) horas-atividade. Tal escolha, no entanto, acaba dificultando a percepção da aprendizagem e a oportunidade de o(a) aluno(a) pensar a respeito do que erra. Jaciara, assim, se explica: “[...] às vezes você [a pesquisadora] fala do erro, se eu consigo ter um diálogo [de aprendizagem] com os alunos. [...] Para mim isso tem muito valor. [...] Quando eu consigo isso [em sala] já fico satisfeita”. A professora percebe o valor de realizar essa mediação com os alunos, porém, justifica a dificuldade devido aos entraves encontrados no percurso.

Na interação entre as professoras participantes e a pesquisadora percebeu-se que elas mobilizaram motivos, necessidades, ações, operações no decorrer da pesquisa, desencadeadores de ensino e de aprendizagem docente, tornando não mais brando os inúmeros problemas em sala de aula, mas proporcionando a elas caminhos para os modos de ensinar.

O ensino realizado nas escolas, pelos(as) professores(as), segundo Moura (2010), tem o objetivo de aproximar os(as) alunos(as) de um determinado conhecimento. Por isso, a importância de que os(as) professores(as) tenham compreensão sobre seu objeto de ensino, que deverá se transformar em objeto de aprendizagem para os(as) alunos(as). Além disso, é relevante que no processo de ensino o objeto a ser ensinado seja compreendido pelos(as) alunos(as) como objeto de aprendizagem. Para a Teoria Histórico-Cultural, “[...] isso só é possível se este mesmo objeto se constituir como uma necessidade para eles. Assim, os conhecimentos teóricos são ao mesmo tempo objeto e necessidade na atividade de aprendizagem”. (MOURA, *et al.*, 2010, p. 214-215).

A compreensão do sentido de erro ocorre na dinâmica entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem, pois o conhecimento dos(as) alunos(as) considerado no processo de ensino, desencadeia os motivos, as necessidades, as ações, as operações, a Atividade.

É muito relevante na escola pública formações que promovam o pensar do(a) professor(a), nas quais ele(a) possa rever os conhecimentos que possui e também se transformar com seus pares, com ações que promovam a sua Atividade.

A visão de erro como produto passará a ser superada à medida que as atividades de ensino e de aprendizagem se entrecruzarem, não apenas dentro da sala de aula de cada professor(a) de Geografia, mas nas demais disciplinas. O sentido dos erros em Geografia, comumente utilizado pelas professoras, revela suas histórias de ensino e de aprendizagem enquanto professoras. Assim, a mobilização dos elementos da Teoria da Atividade possibilitam pensar formas de buscar não apenas o conserto, o refazer dos erros referentes à Geografia, mas a oportunidade aos(às) alunos, e aos(às) professores(as) de realmente trilharem outros caminhos que os transformem no processo de ensino e de aprendizagem.

A professora Elena pediu para os alunos criarem cinco questões a respeito do texto: Blocos econômicos da América. Após a realização do exercício, ela faz a seguinte fala:

*Eles tiveram dificuldade para realizar o exercício porque não liam o texto, simplesmente realizavam o exercício sem pensar. Desse modo, a professora pedia para eles lerem o que haviam escrito. Um aluno terminou e mostrou para a professora. Ela pediu para ele ler novamente. Ele riu e falou: Vou consertar. Ele havia feito apenas por fazer, copiou uma frase do texto pela metade. O que aconteceu com o EUA a partir do século XX? Cresceu. A professora disse a ele que estava certo os EUA cresceram, mas ele estava fazendo sem leitura, não precisava apagar, mas era para completar e pensar no conteúdo que estava sendo trabalhado: Blocos econômicos da América. (G.D. Elena).*

O significado atribuído ao erro desse modo, é o conserto, sem preocupação do aluno em estudar realmente, pois ele não consegue ter motivos suficientes para considerar esse conteúdo como prioritário, ou os conceitos estudados. O aluno(a) precisa compreender o porquê desse conteúdo. O que esse modelo de exercício mobiliza? Ele tem motivos para aprender? Qual conceito geográfico estrutura esse conteúdo? Esse modelo de exercício mobiliza operações mentais?

Nesse caso, o(a) aluno(a) não estava em atividade de estudo. Nesse modelo de exercício o(a) aluno o realiza mecanicamente, sem a preocupação em realmente aprender, mesmo porque essa operação não o oportuniza. Os instrumentos utilizados pela professora não mobilizam ações e operações nos(as) alunos(as), pois não permitem a eles(as) pensarem a respeito do que estão aprendendo.

Para que a atividade de estudo “[...] seja de fato atividade principal de nossos estudantes, deve ocupar um lugar estrutural em suas vidas. Nesse processo, o sentido pessoal que atribuem a esta atividade é elemento essencial para sua formação”. (PIOTTO; ASHBAR; FURNALETO, 2017, p. 121). É necessário levar o (a) aluno(a) a mostrar o que está aprendendo e se está aprendendo. Sendo assim, o papel do (a) professor (a) é o de mediador, isto é, ele precisa utilizar os instrumentos que achar conveniente, criar as ações para que seus alunos(as) se mexam, internalizem e produzam as operações mentais.

A professora Jaciara afirma: “[...] o pensamento do aluno precisa vir à tona, por isso é preciso conversar com eles(as) sobre o que não entendem”. (G.D.). Inicialmente, Jaciara preocupava-se em oferecer muitas oportunidades para eles realizarem exercícios, acreditando ser essa a melhor maneira de levá-los à Atividade. No entanto, eles não eram oportunizados à repensar seu processo de aprendizagem, fazendo perguntas referentes a seus erros, ou até mesmo, ao que realmente estavam aprendendo. No momento em que ela diz: “o pensamento do(a) aluno(a) precisa vir à tona [...]”, significa dar-lhes a chance de falar, de expor seus

pensamentos. Isso é muito relevante, pois demonstra a percepção de Jaciara quanto aos erros, ela os vê de outra forma.

Esteban (2006, p. 11) corrobora: “[...] que conhecimentos e desconhecimentos estão presentes no erro ou no acerto; o que se anuncia como *ainda não saber*, indício da necessidade e da possibilidade de ampliação do conhecimento já consolidado”. É trabalhoso perceber o que os alunos “sabem” ou “não sabem”. Por isso, eleger formas de ensinar que abarquem a maioria dos alunos(as) e que a prioridade seja o conhecimento, ao contrário do excesso de conteúdo, é um fator importante nas mudanças em sala de aula de Geografia.

O significado dos erros com a ideia de “completar”, ou “ainda não sei”. (ESTEBAN, 1992) foi compreendido pelos(as) alunos(as). O erro passa a ser entendido pelos(as) alunos(as) no momento em que a professora também muda o sentido pessoal de erro no processo de ensino e aprendizagem.

A fala da professora Jaciara referente à retomada da apresentação do seminário dos alunos do sétimo ano.

*[...] cada aluno apresentou seminários de uma a região do Brasil. O primeiro aluno da equipe leu tudo o que havia no papel. A professora disse: Você sabe explicar? Ele disse: Não. Os demais alunos da equipe leram a apresentação do seminário. Ela pediu para que eles contassem o que leram. Não conseguiam. Eu pedi para deixar o seminário para apresentar outro dia. (O. P. no sétimo ano).*

Posteriormente, em outra aula, essa professora trouxe um fruto referente a uma das regiões em estudo, a região norte. Ofereceu a todos que quisessem provar do alimento que ela havia trazido. Vocês conhecem? Já ouviram falar? Açaí é árvore? Ou planta rasteira? O homem planta? Ou é vegetação de algum lugar específico? (Ela mostra a imagem de um açaizeiro). Será que tem gente que ganha dinheiro com o açaí? Qual a finalidade do açaí? E aqui na sua região como as pessoas ganham dinheiro? O que é produzido na sua região? O que é produzido na sua região é utilizado para sua alimentação? Por quê? Exportar é o quê? É importante saber a respeito de outras regiões do Brasil? Por quê? Somente conhecer? Conhecer para quê? Por que o IBGE “dividiu” o Brasil dessa forma? Por que a divisão em regiões? Como era o Brasil antes da regionalização do IBGE? Por que tem esses três estados na região sul? Entre outros.

Assim Elena reavaliou novamente o seminário dos (as) alunos (a), adentrou mais na questão conceitual de região e os alunos passaram a compreender também os objetivos que ela combinou para a realização do seminário: caracterizar a região de acordo com a Geografia. O fato é que os conceitos devem estruturar os conteúdos, no caso a região, para que eles possam internalizar, e assim, produzir operações cognitivas mediadas pelas ações dos (as) professores(as).

Leontiev (1983, p. 203, grifo e tradução nossa) complementa:

Não depende sequer nem *de interesses, inclinações* ou *emoções* do sujeito perceptivo, e sim está determinado pelo lugar que ocupa este conteúdo dentro da estrutura da *atividade humana*: um conteúdo realmente conscientizado é somente aquele que se manifesta diante do sujeito como objeto para o qual está diretamente dirigida a ação. Em outras palavras, para que um conteúdo seja conscientizado, é necessário que este ocupe dentro da atividade do sujeito um lugar estrutural de objetivo direto da ação e, deste modo, entre uma relação correspondente ao motivo desta realidade.

Ressalta-se, assim, a importância dos motivos na atividade de estudo, pois eles apresentam-se interdependentes da Atividade. Os motivos não são adquiridos na aula, e sim em toda a trajetória histórica, cultural, seja do (a) professor (a) ou do (a) aluno(a). No caso do(a) aluno(a), ele precisa saber qual a finalidade de estudar esse ou aquele conteúdo. No(a) do(a) professor(a) proporcionar as ações necessárias para que isso seja mobilizado.

A professora Elena fez uma prova objetiva e subjetiva com seus alunos sobre os Blocos econômicos, mas não os avisou. Eles ficaram bravos e tumultuaram bem aula e diziam: “*eu vou tirar zero, por que prova se não teve revisão? Eu não sei de nada. Eu não estudei. Usa caneta ou lápis*” ? (O.P. oitavo ano). Pergunta-se a ela qual o objetivo dessa situação. Ela disse que gostaria de saber, o que eles aprenderam até agora a respeito do assunto, e o que ela precisava rever.

Posteriormente à realização da prova, ao analisar erros dos alunos a respeito dos Blocos econômicos da América, e estudar a respeito no G. D, juntamente com a pesquisadora e Jaciara. A professora Elena, ao invés de corrigir a prova entregou para os(as) alunos(as) corrigirem. Após consertarem o que sabiam, ela corrigiu oralmente e coletivamente indagando-os a respeito do que erraram e assim ela retomou o conteúdo.

A retomada do conteúdo é excelente, todavia deve ser realizada revendo se os alunos estão, mudando seus motivos, se estão compreendendo a necessidade

de retomar, se realmente estão por meio de seus erros, formando seus conceitos e aprendendo o conteúdo trabalhado.

Ações de correção coletiva, muitas vezes, passam a ser automatismos, em que os(as) alunos(as) simplesmente mudam o erro pelo acerto. É preciso, no momento em que os(as) alunos(as) erram, ficar atento, pois esses momentos são ricos. E esses erros servem para o(a) professor(a) utilizar-se para mobilizar as necessidades em seus (as) alunos(as) por meio dos elementos da Atividade possam vir a aprender.

Ora, a prática não fala por si mesma, e os fatos práticos – como todo fato – têm que ser analisados, interpretados, já que não revelam seu sentido a uma observação direta e imediata, ou a uma apreensão intuitiva. O critério de verdade está na prática, mas só se descobre numa relação propriamente teórica com a prática mesma. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 157).

O processo de ensino e aprendizagem, em sala de aula, perpassam por interligações constantes entre - a teoria e a prática - prática e teoria - muitas vezes, despercebidas no corre-corre diário da sala de aula, pelas professoras, mas intencionalmente eles ocorrem.

A partir da pesquisa, notou-se que as professoras apresentavam, como no Quadro 1, o significado de erro em que o foco era o consertar, corrigir, completar os exercícios, ou trabalhos realizados em sala ou em casa. Um significado colocado pela sociedade escolar excludente, em que o (a) professor (a) corrige, o (a) aluno(a) conserta, e, isso basta.

**Quadro 1** - O sentido pessoal atribuído ao erro – por Elena e Jaciara

SENTIDO DO ERRO ANTES DO G.D.	
STRICTO	O erro é um desacerto
ERRO DO(A) ALUNO(A)	Erra porque não estuda, fica no celular, fica muito na <i>internet</i>
ACERTO E ERRO	O fato de consertar garante a aprendizagem

**Fonte:** Pesquisadora – (Respostas às entrevistas 2018 – 2019).

Consertar, corrigir, completar, refazer, dessa forma, possivelmente apaga-se o erro, e produz-se o acerto. Muitas vezes, isso acontece mecanicamente ou porque o (a) professor (a) pediu, ou porque se copiou o certo. No entanto, sabe-se que este processo acontece de maneira mecânica, na maior parte das vezes. Não há tempo

para pensar. Fato também explicado pelo excesso de conteúdo exigido e pouca atenção ao que realmente importa, o conhecimento conceitual geográfico.

Antes do G.D., as professoras atribuíam o erro ao próprio aluno. Alegavam que o fato de errar estava ligado ao uso exagerado da internet para joguinhos, ou seja, responsabiliza-se apenas aos(às) alunos(as).

Questiona-se, então: Diversificar instrumentos avaliativos, criar aulas com metodologias surpreendentes, objetivos adequados, planejar adequadamente, avaliar formativamente promove a Atividade, conforme propõe Leontiev?

Todos esses elementos separadamente, descontextualizados, não geram Atividade. Para isso, além da relação entre eles é preciso haver o coletivo entre professor (a) e aluno(a) em processo constante de mobilização na formação dos conceitos teóricos, por meio dos motivos, necessidades, ações, operações.

O fato, por si só, de identificar, analisar os erros dos(as) alunos(as) não promove a apropriação dos conceitos geográficos, pois a criação dos novos motivos requer a formação de novas necessidades, e, para tanto, as questões conceituais referentes à prática pedagógica também devem ser sob esse ângulo. Todavia, as professoras acreditavam que consertar coletivamente, ou individualmente garantia a aprendizagem.

Assim, Leontiev (1983, p. 203, grifo e tradução nossa) esclarece a respeito dos novos motivos:

O nascimento de novos motivos superiores e a formação de necessidades novas, especificamente humanas [...], constitui um processo extremamente complexo. Este se produz sob a forma de deslocamento dos motivos para os fins e pela sua conscientização.

O motivo desencadeador, elencado inicialmente pelas professoras no andamento do grupo de discussão, modificou-se, e assim manifestaram-se novos sentidos. Sendo assim, as ações que possibilitavam a objetivação da necessidade de ensinar e proporcionar condições de aprendizagem aos alunos começaram a acontecer.

A sensibilização para que as professoras entrassem em Atividade tornou-se a preocupação essencial da pesquisadora. Além dos grupos, passou-se a conversar nas horas-atividade, refazendo e reformulando as aulas, analisando as produções dos alunos. Todavia, sabe-se que cada uma traz consigo sua história, uma forma de

entender a educação, o ensino de Geografia, e isso reflete no trabalho pedagógico do(a) professor (a).

O motivo inicial de uma das professoras e as ações encaminhadas por ela deslizavam, mas não saíam do lugar, isto é, a ação não levava a um novo motivo e não se transformava em Atividade, conforme a sugestão da pesquisa. “Para que o motivo seja transformado é necessário que a atividade principal coincida com o objeto da ação, se isso acontecer, essa ação se torna uma atividade para o professor”. (FELIX, 2019, p. 122). Levar mais tempo para a apropriação do sentido de erro, atribuído como um processo pertencente à aprendizagem, isto não significa dizer que é preciso haver erro para aprender. Significava que as professoras precisavam ser mobilizadas em suas formações, em trabalho para mobilizarem ações que realmente oportunizassem a melhoria do processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

Ao atribuir novos sentidos à organização do ensino, a professora Elena, por meio da Atividade de Estudo, imprimiu novos sentidos à escolha de instrumentos mediadores para sua prática pedagógica no ensino de Geografia. Entendeu que os instrumentos, somados à ação da professora e dos(as) alunos(as), numa relação dialética, produziam o processo de ensino e aprendizagem que levavam à Atividade. Como concebe Sánchez Vásquez (2007, p. 28): “*Práxis*, em grego antigo, significa a ação de levar algo a cabo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma, e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade”. Transformar a prática pedagógica para o objetivo de ensinar bem, com intuito da aprendizagem foi o foco do G. D.

O Quadro 2 revela o sentido atribuído ao erro após o G.D. As mudanças ocorreram com as duas professoras, no entanto, com a professora Elena elas tornaram-se mais intensas. A professora conseguiu superar a visão de que toda a responsabilidade do erro cabe apenas ao(à) aluno(a). Cabe também aos(às) professores(as) compreenderem o papel de mediador diante do processo de ensino e de aprendizagem. Uma das formas, é ver o erro como contribuidor, um revelador de aprendizagens.

No caso de Jaciara, o sentido de erro não foi expresso no quadro 2, pois ela ainda precisava de mais um tempo de formação em estudo para que pudesse compreender as complexidades que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem.

Jaciara apresentou mudanças em sua maneira de pensar o processo de ensino e de aprendizagem, todavia, é relevante estruturar dialeticamente seus pensamentos, de modo que a *práxis* que precisa haver no cotidiano da sala de aula possa realmente ocorrer.

## Quadro 2 - O sentido pessoal atribuído ao erro – por Elena

SENTIDO DO ERRO APÓS O G.D. E SUAS CARACTERÍSTICAS	
ERRO DEVIDO AO INSTRUMENTO AVALIATIVO	A maneira como o(a) professor(a) avalia pode promover o erro
ERRO DO(A) PROFESSOR(A)	As metodologias utilizadas pelo(a) professor(a) podem provocar o erro
A FORMA DA ESCRITA DO EXERCÍCIO	A maneira como o exercício é elaborado pode provocar o erro

**Fonte:** Pesquisadora – (Respostas às entrevistas 2018 – 2019).

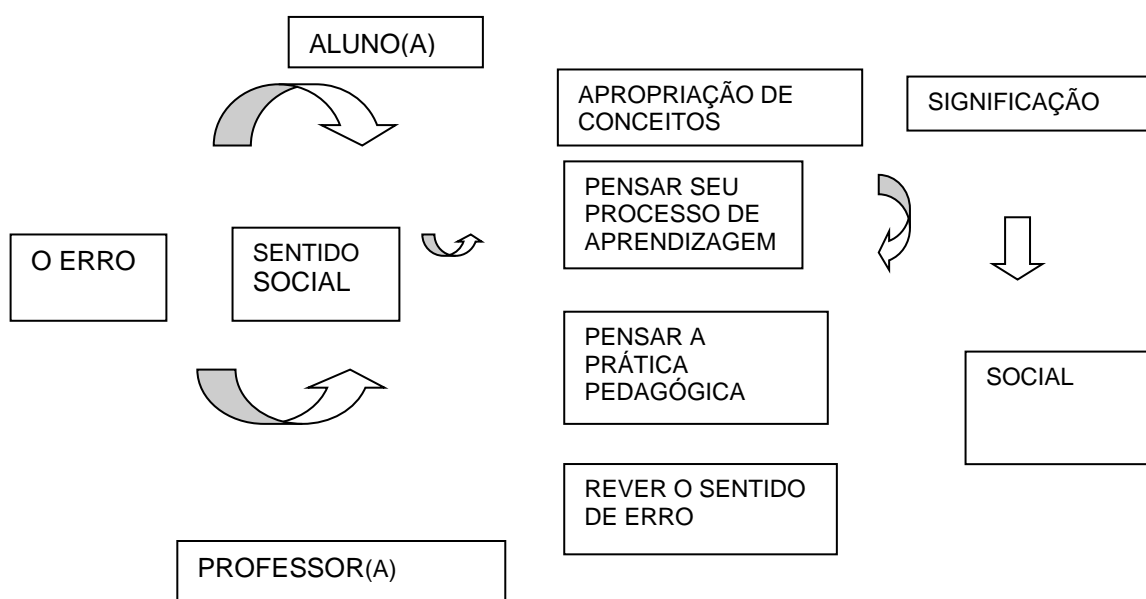
A Figura 3 revela a significação social atribuída ao erro. Ela mostra que, após o G.D., uma professora em Atividade conseguiu repensar sua prática pedagógica. Ela percebeu que podia retomar o processo de avaliação da aprendizagem, o planejamento, o currículo, os objetivos, o erro como processo, enfim, os elementos que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem. Houve mudanças na prática pedagógica da outra professora, mesmo precisando rever a respeito de alguns elementos do processo de ensino e de aprendizagem, como a avaliação da aprendizagem, o sentido de erro, entre outros. Todavia, tais mudanças não são mobilizadoras da Atividade.

A professora Jaciara afirma: “*eu não vejo o erro*”. Essa frase demonstra que a preocupação não se refere apenas ao produto, mas ao processo revelador da aprendizagem. Todavia, o que se pensa a respeito de erro pode não refletir a prática pedagógica. Ter o significado de erro numa concepção de processo, de vir a ser, não foi suficiente para a professora mudar, de fato, seu sentido pessoal com relação à Atividade. A Atividade proposta por Leontiev é um processo psicológico que reflete em ações mobilizadoras para o(a) professor(a) e para os(as) alunos(as).

O fato de o(a) aluno(a) afirmar, por exemplo, que relevo significa planície e planalto, demonstra alguma coisa referente ao conceito pedido. Nesse caso, pode

servir de base para a construção conceitual geográfica posterior dele, e não, necessariamente, representar um erro. E além disso, é fundamental ao professor (a) repensar qual a necessidade de saber o significado de relevo. Esse elemento está dentro de qual contexto? Precisa cobrar isso em algum instrumento avaliativo. Por quê?

**Figura 3-** A significação social atribuída ao erro no G.D.



**Fonte:** A pesquisadora – (Resultado do GD 2019).

Num processo de avaliação seletiva e excludente, esse exemplo do relevo analisado no G.D. apresenta-se como erro, porque o objetivo do professor era saber o significado de erro e não os tipos de relevo. Desse modo, o aluno perderá nota. Dentro desse “erro” do aluno, há conhecimentos das séries anteriores, eles não estão contextualizados. Todavia, no processo formador revelado nas discussões do GD, o(a) aluno(a) precisa pensar a respeito do que escreveu ou falou. “*Mostre-me um planalto? Desenhe um planalto no quadro? Existem pessoas no relevo? E moradias? Você anda no relevo? O que há no relevo? Entre outros*”. Os(As) alunos(as) param para rever o que realmente significa relevo e assim produzem seu conceito a partir das elaborações mediadas pelo(a) professor(a).

Em Geografia, com dados revelados dessa pesquisa, não há momentos definitivos para avaliar. As professoras estão a todo instante percebendo o que os (as) alunos(as) ainda não aprenderam, oportunizando-os a reavaliarem seu

processo de aprendizagem. A professora Elena apresentou aos (às) alunos(as) um vídeo, trabalhou com leituras de imagens, sons, entre outros. Notou que os (as) alunos(as) não escreveram os conceitos trabalhados na regionalização da América. Fazendo as leituras dos textos dos alunos ela percebeu que errou em sua proposta de avaliação. Ela reformulou a proposta e cancelou a anterior. Isso mostra que a professora Elena mudou seus motivos para ensinar, que anteriormente relacionava-se apenas em ajudar na pesquisa. Agora, percebe-se que ela transformou sua ideia a respeito de erro, relacionada a um erro em que responsabilizava apenas os(as) alunos(as), bem como, utilizar-se de ações para ajudar os(as) alunos(as) a aprenderem.

A partir disso, os(as) alunos(as) conseguiram mobilizar seus conhecimentos a respeito dos conceitos pretendidos e deveriam pesquisar, com os direcionamentos dados, e trazer o resultado na próxima aula. A professora elegeu a produção de texto, em sala de aula, como forma de avaliação porque a vê como um instrumento mediador entre o objeto de conhecimento e os(as) alunos(as).

Acredita-se que, nessa situação, foi a melhor escolha para se criar condições de aprendizagem. Nessa produção de texto ela indagou os(as) alunos(as) o tempo todo, retomou conteúdos anteriores, respondeu perguntas e assim percebeu o que haviam aprendido ou as dificuldades ainda encontradas por alguns. A aula foi bem movimentada, considerando o ir e o vir, isto é “[...] nos processos de formação de professores há que se contemplar atividades mobilizadoras para a identificação, generalização e internalização ou apropriação de modo generalizado de organização do ensino [...]”. (PANOSSIAN, MORETTI; SOUZA, 2017, p. 130-131). A formação envolvendo os(as) professores num movimento em que prática e teoria caminhem juntas precisa ser revisto e reavaliado a todo instante.

O pensamento referente a sua prática pedagógica de Elena é o âmago das possíveis melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Essa professora conseguiu repensar e transformar suas ações em sala de aula, sem muitos adereços, mas numa relação permanente com seus pares e alunos(as). Ela diz: “[...] eu aprendi a fazer mapa conceitual. Apresentava-se os retângulos prontos e pedia para irem montando, agora percebi por meio das discussões que cada dupla de alunos cria o seu próprio e assim possibilita construir os conceitos geográficos.”

Nesse caso, a professora formou operações mentais com relação a seu processo de formação conceitual, retomando sua prática pedagógica, movimentando

os(às) alunos(as) na formação de conceitos geográficos.

No processo de formação investigado, as professoras puderam reelaborar as situações pedagógicas de ensino, replanejando suas aulas com situações em que oportunizavam os(as) alunos(as) a pensarem a respeito de suas construções teóricas. E, também, os alunos, num processo mais colaborativo com os colegas, mais humanizado.

O(A) professor(a), percebendo-se como o autor (a) de seu processo de construção, consegue pensar a importância dos objetivos, os instrumentos adequados para a realização das ações pertinentes ao processo de aprendizagem, avaliar qualitativamente e entender os erros como “[...] portador de conhecimentos, lógicas, formas de vida, silenciados e negados pelo pensamento hegemônico”. (ESTEBAN, s/d, p. 14). Para Esteban o erro é portador de conhecimento, isto implica na necessidade de pensar a respeito dele nas práticas pedagógicas geográficas.

O que se declarava ser mais comum ao sentido de erro, determinado por elas, é que os alunos erravam por “não estudar em casa, por não prestarem atenção, por ficarem muito no celular, por preocuparem-se apenas com a nota”. Esses elementos são relevantes na discussão a respeito da aprendizagem, mas não devem ser o mote que identifica as causas das não-aprendizagens.

Na pesquisa, foi possível elencar situações de entraves para que as professoras pudessem ter mais momentos a respeito de seu ensino, com o intuito de contribuir com sua autonomia, criando novos motivos que mobilizassem ações que coincidisse com o objeto da Atividade e assim pudessem apropriar de novos conhecimentos. Um desses entraves condiz com o tempo para estudar, seja em casa, seja no trabalho. As oportunidades dadas aos professores para estudar são ínfimas, por falta de políticas públicas adequadas em prol de uma educação que prima pela aprendizagem e não apenas por resultados.

Mesmo aplicando as teorias abordadas, os(as) alunos(as), em Geografia, ainda não estavam demonstrando aprendizagem como a professora Elena se referiu no G. D.: “[...] a regionalização da América ainda é confusa para eles”. Ela percebeu que lhes ofertava uma quantidade demasiada de atividades (folhas impressas) diversificadas, crendo que isso os fizesse aprender. Essa situação representava a fixação, memorização por repetição, todavia, os conceitos geográficos acabavam se perdendo nesse excesso e os(as) alunos(as) não realizavam as operações mentais necessárias.

Posteriormente essa professora se mostrou entusiasmada e mudou sua forma de ensinar. Verificou-se que ela compreendia como se trabalhar o conteúdo, a história conceitual do mesmo, e que não era (é) a quantidade, e sim a qualidade que produzia a aprendizagem. Quando os(as) alunos(as) são levados a pensar mais em seu processo de aprendizagem as chances de aprender são maiores, uma vez que existe uma construção desse caminho.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o erro faz parte do processo de aprendizagem. Não significa que o(a) aluno(a) terá que errar para aprender, é um caminho a completar. Será que pensando assim há erro? O que leva a afirmar isso é pensar a partir dos conceitos de ZDR, NDP e ZDP em que contempla o “*ainda não sei*” (ESTEBAN, 1992, grifo nosso). Isto é, o que o(a) aluno(a) não sabe “hoje” poderá vir a saber “amanhã” com a “ajuda” (mediação) de pessoas que saibam o conteúdo mais que ele(a). As mediações realizadas pelos(as) professores(as) são a ponte entre o que ele “ainda não sabe”, com o que ele “poderá saber.” Caso esse(a) aluno(a) não tenha essa ajuda pedagógica, ela continuará “ainda sem saber” e poderá até formular conceituações que a impeçam de aprender outros conteúdos escolares, e permanecer no erro.

Interligações dialógicas devem refletir a prática pedagógica de cada professor(a). E assim, teorias são construídas ao longo de suas carreiras. Ao longo de sua história-geográfica em sala de aula, em sua formação em trabalho, em suas vivências sociais, na família-escolar, com seus pares e ímpares (outras áreas do conhecimento), ou seja, no contexto social em que cada um se insere.

O ser humano, desse modo, encontra-se em constante processo de “acabamento,” pois o encontro do conhecimento nunca o completa, sempre fica algo a ser preenchido. Logo, a busca por outro conhecimento inicia-se, e, um novo ciclo começa; “saber”, “não saber”, “saber” ... isso é infundável. Por isso, a importância do(a) professor(a) continuar estudando para que os motivos, as necessidades, as ações, as operações sejam mobilizadas para a Atividade. E, dessa maneira, o processo de ensino e de aprendizagem possa renovar-se, reestruturar-se constantemente.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar não é transferir conhecimento.  
Ensinar exige consciência do  
inacabamento. Ensinar exige  
comprometimento, saber escutar,  
querer bem aos educandos a convicção  
de que a mudança é possível.  
Paulo Freire (2005)

O propósito dessa pesquisa foi investigar o repensar da natureza do erro junto a professores do Ensino Fundamental, anos finais, no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, tendo como aporte a Teoria da Atividade de Leontiev, em uma formação docente. Essa formação docente, adaptada de Moura (2004, 2010, 2013), procurou encaminhar as professoras para uma compreensão da Atividade de ensino e de aprendizagem, entendendo que o seu papel é fundamental para a mobilização da Atividade nos(as) alunos(as).

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se do referencial da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, pois compartilha-se da ideia de que o(a) professor(a) deve compreender o trabalho como Atividade, uma atividade prática, produtiva. É sob esta perspectiva que a atividade pedagógica deve ser vista. O trabalho do(a) professor(a), dessa forma, percebido como atividade consciente, mediadora, em que alunos(as) e professores(as) possam transforma-se e transformar a realidade a qual pertencem.

A análise de entrevistas, observação periférica e grupo de discussão referentes à prática pedagógica e geográfica das professoras procuraram identificar e analisar o sentido pessoal atribuído por elas ao erro, e a partir daí, pensar a organização da aula (as ações), entender a importância dos conteúdos para a sociedade e as operações necessárias que mobilizam os(as) alunos(as) para o processo de aprendizagem.

A consecução do G.D. e as discussões realizadas neste foram de extrema relevância para as professoras e para a pesquisadora, pois sabe-se, muitas vezes, que o processo de formação docente impossibilita ao(à) professor(a) a compreensão do sentido da sua atividade docente.

Pertencer ao grupo pesquisado dificultou muito a construção e a realização

dos encontros. O fato de integrar o grupo causou certo constrangimento, distanciamento e até medo de se expor, por parte das participantes. Muitas falas representavam isso, pois não respondiam o que realmente a pesquisadora perguntava. E a situação de voltar várias vezes no mesmo assunto, por vezes, incomodava as professoras pesquisadas.

Desta forma, procurou-se elaborar um G.D. com ações em que as professoras, apoiadas no referencial teórico, pudessem melhorar sua prática geográfica-pedagógica, promovendo sentido ao seu trabalho e conseqüentemente a aprendizagem dos(as) alunos(as).

Inicialmente os motivos relacionados pelas professoras referiam-se em querer ajudar a pesquisadora. Aos poucos, esses motivos tornam-se novos motivos, isto é, os motivos passam a ser outros, referiam-se a aprenderem mais, por meio das leituras e discussões, e assim, a ensinar melhor. Notou-se que as professoras, ao participarem do G.D. iam mudando suas ações, a medida em que seus motivos também iam se transformando. E, por conta disso, o sentido pessoal também sofreu mudanças.

Durante a formação docente, a preocupação consistia em sensibilizar as professoras a planejarem suas ações referentes à organização da aula com foco no erro, percebendo este como integrante desse processo.

Essa tese revelou a importância da interconexão entre professor(a) e aluno(a) na construção dos conceitos geográficos, num movimento dialógico, por meio dos motivos, das necessidades, das ações, operações, mobilizando os(as) integrantes para o processo de internalização.

O sentido pessoal atribuído pelas professoras, referente ao erro no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, não desencadeava muitas mudanças, pois representava certa linearidade, delegando o fato de errar apenas aos(às) alunos(as). É claro que o(a) aluno(a) precisa responsabilizar-se e ser integrante desse processo, entretanto a responsabilidade não é exclusivamente deles(as). Elas corrigiam os erros com a intenção de levar estes(as) a aprenderem, todavia, a visão de erro propaladas por elas contrariava a perspectiva da Teoria da Atividade, em que os(as) alunos(as) precisam de uma relação mediadora do(a) professor(a). E assim, pudessem pensar sobre seus erros e, conseqüentemente a respeito de sua aprendizagem.

Na Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Atividade de Leontiev

professores(as) e alunos(as) em Atividade precisam atribuir um novo sentido para o processo de ensino e aprendizagem, em Geografia. É necessário a compreensão do erro como um vir a ser, em que a aprendizagem dos(as) alunos(as) encontra-se em acabamento, não termina ao final de um trimestre ou de um ano escolar. A aprendizagem é um processo histórico, em que a cada dia, hora, minuto os(as) alunos(as) estão aprendendo, bem como os professores(as).

Nessa perspectiva o “não saber”, não deve representar o ponto final, o produto acabado, a nota baixa. Ele deve expressar o começo de um repensar do processo de ensino e de aprendizagem em Geografia. É a partir dele que as professoras e alunos(as), numa dialogicidade constante, se interconectam para a melhoria desse processo.

A aprendizagem, para alguns(mas) alunos(as), não acontecia devido há inúmeros contratempos como falta de conteúdos prévios, falta de leitura e interpretação, incompreensão dos conceitos geográficos e conseqüentemente a contextualização da geografia no cotidiano, entre outros, que dificultavam a aprendizagem de qualquer disciplina. Para a pesquisadora, surgia então a questão: isso provoca o erro? Por isso o sentido de erro determinado pelas professoras necessitava ser reestruturado. O que os(as) alunos(as) já possuíam de aprendizagem, antes de chegarem à escola, precisava ser respeitado, acolhido e transformado em conhecimento científico-geográfico em Geografia. Cabia às professoras, com as mediações necessárias, para essa promoção.

Um aluno de oitavo ano, por exemplo, ao ir para o nono ano, precisa apropriar-se de novos conhecimentos, e sempre que possível resgatar o que aprendeu anteriormente, fazendo associações, acrescentando algo novo ao aprendido. Isso se dá com as ações pedagógicas realizadas em sala de aula, descobrindo onde o(a) aluno(a) “não sabe”, o porquê dos erros e quais medidas utilizar em Geografia para que ele(a) possa se apropriar dos conceitos estabelecidos por essa disciplina.

Na análise dos dados percebeu-se vestígios de certa autonomia por parte principalmente de uma professora, que mobilizou ações para promover mudanças em sua forma de conceber os erros em seus instrumentos avaliativos. Por exemplo, a professora deu uma atividade na qual pediu que os alunos: escrevam *características da colonização de exploração na América* (G.D.). O aluno escreveu apenas duas características. E a professora disse que estava errado, ele teria que

colocar todas as que estavam no texto. O aluno afirmou que a pergunta não determinava quantas eram as características. Essa situação singela fez a professora repensar a forma como ela montava seus exercícios, bem como a respeito do processo de avaliação da aprendizagem.

Nesse momento, a professora colocou-se na posição de aprendiz, a partir de uma situação, dentre muitas, disposta por um aluno. E isso abriu oportunidades para que ela em outras vivências cotidianas pudesse oportunizar novamente a aprendizagem. Esse elo entre prática e teoria, teoria e prática deve perpassar os caminhos constantemente dos professores em Geografia.

Os esforços para participarem do G.D. foram significativos para que essas professoras transformassem sua atividade geográfico-pedagógica, por vezes, alienada em Atividade consciente. Elas não tinham tempo em sua carga horária e nem estrutura física e emocional, uma vez que o trabalho no Ensino Fundamental, anos finais, exige muita energia. Elas normalmente estão sobrecarregadas com quarenta horas semanais e, neste contexto, com apenas dez horas-atividade precisam dar conta de corrigir provas, elaborar exercícios, assistir vídeos, preparar aulas, atender pais, entre muitas outras obrigações. O horário para estudo, nesse caso, tornou-se muito restrito. Além disso, elas já possuem mais de dez anos de trabalho, e há muitas concepções geográficas-pedagógicas enraizadas referentes ao processo de ensino e de aprendizagem de outros tempos que limitava a mudança. E. essa visão precisava ser modificada com a participação no GD.

A partir do momento em que as professoras aceitaram participar do G.D., notaram que a concepção de erro na qual se baseavam era aquele discriminatório, em que os(as)alunos(as), mesmo com as correções, não progrediam da forma esperada nas operações mentais. Faltava contextualizar as aulas de Geografia, fazendo uma interligação entre “as aprendizagens” e as “não aprendizagens”. A Teoria da Atividade proporcionou às professoras pensarem em como respeitar os conhecimentos que os(as) alunos(as) já possuíam e, por meio das mediações, possibilitá-los da Atividade.

Marcar, grifar ou até consertar os erros não representam ações suficientes para que os(as) alunos(as) se mobilizem para o processo de aprendizagem em Geografia. Foi necessário que a mediação realizada pelo(a) professor(a) viabilizasse os elementos: motivos, necessidades, ações e operações para que se chegasse à Atividade. As professoras, para mobilizar os(as) alunos(as) necessitam rever a

quantidade de conteúdos, realizar a mediação, promover um diálogo em que os(as) alunos(as) possam expor o que “ainda não aprenderam”, entender a necessidade do conteúdo para a sociedade, oportunizá-los de diversas operações (desenhar, escrever, expor oralmente, entre outros) para descobrirem qual(is) a(s) operação(ões) que proporciona(m) melhor encaminhamento para aprender.

Os erros, conforme a pesquisa precisam ter o mesmo foco, tanto para a Geografia Física quanto para a Humana. Eles referem-se à mesma discussão, ou seja, devem representar algo que ainda não terminou, um processo histórico, em acabamento, que se transforma constantemente.

A compreensão por parte dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental, anos finais, a respeito do tratamento da Geografia como *una* é muito relevante, pois considera a importância de que os conteúdos devem apresentar certa inter-relação. E se o(a) professor(a) entende essa conexão fica mais claro para o(a) aluno(a) também.

O espaço geográfico, objeto da Geografia, bem como seus conceitos-chave são relevantes para o entendimento dessa disciplina, desse modo, referir-se ao erro como elemento que separa não representa um processo histórico de mediações dialógicas proposto pela teoria da Atividade. No contexto do estudo, Elena contribuiu para as construções teóricas de Jaciara, no momento em que ela a oportunizou de pensar que no Ensino Fundamental, anos finais, o “não saber” é integrante dos processos de aprendizagem em Geografia. E que essa Geografia não deve sofrer divisões.

A formação docente relacionada ao pensar geográfico-pedagógico, referente aos erros, por meio da Teoria da Atividade possibilitou às professoras rever a importância dos conceitos geográficos da disciplina e assim contextualizá-los. Além disso, deve-se levar em conta a relevância do planejamento das aulas, a organização pedagógica, a importância de compreender os objetivos aos quais se pretende chegar, a metodologia, a forma de avaliar e os materiais pedagógicos que melhor se adequam nas aulas de Geografia, considerando a “não aprendizagem” do (a) aluno(a) como um processo.

Os elementos da aula, os objetivos, a metodologia, a avaliação, os recursos, o referencial teórico eram desconexos e, além disso, as professoras focavam mais no conteúdo, sem ligação com o conceito geográfico envolvido, desse modo, os instrumentos avaliativos centravam-se no certo e errado, no produto final.

Assim, no GD, verificou-se que a diversidade do instrumental avaliativo não conferia realmente aprendizagem e nem concebia ao “erro” sua integração a esse processo. O ato de ensinar e de aprender, considerando a “não aprendizagem,” numa relação cíclica, compreende a historicidade do processo de aprendizagem. O que “não sabe” hoje poderá vir a “saber”, com a mediação do(a) professor(a) ou colegas mais experientes, “amanhã.”

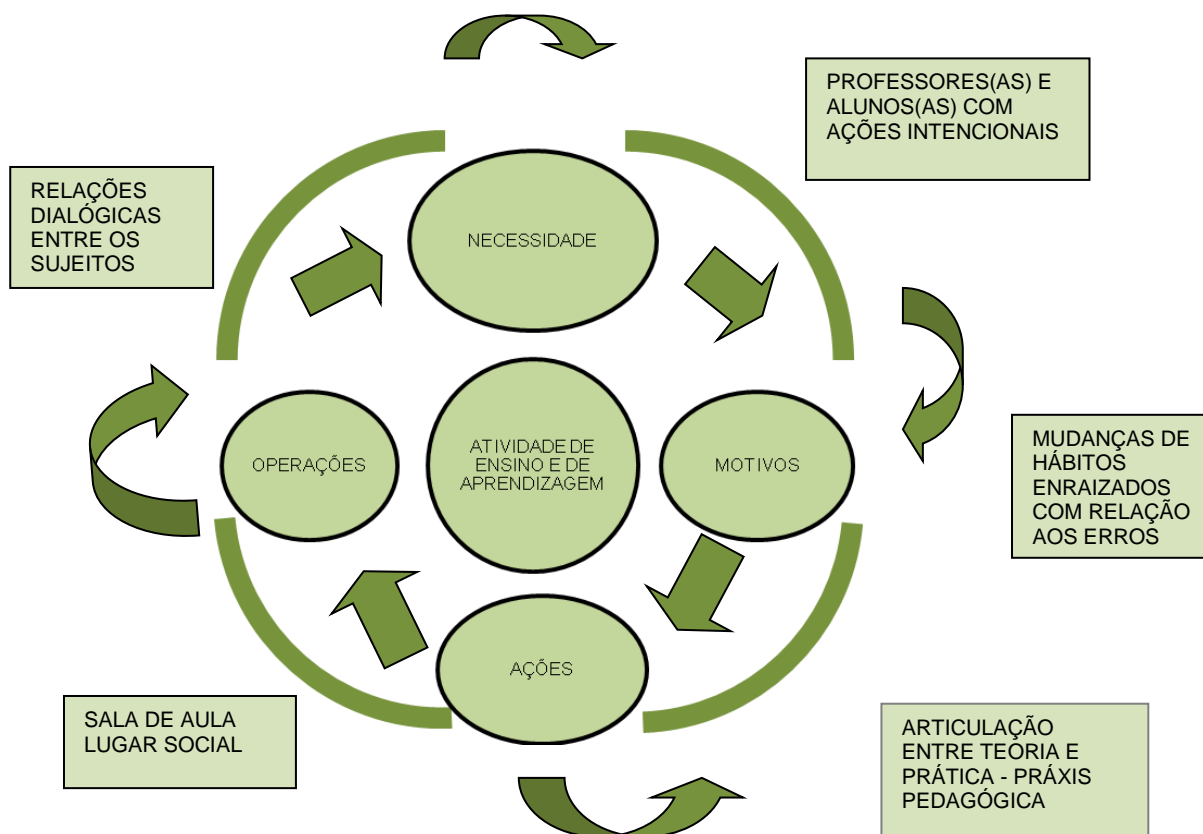
Uma relação dialógica entre os envolvidos, professores(as) e alunos(as), na qual estes sejam oportunizados a expor e explicitar a sua “não aprendizagem,” e sejam respeitados pelo(a) professor(a) por não saber, naquele momento, era o que se almejava no G.D. Conforme a Figura 4.

A Atividade, como concebe Leontiev, mobiliza processos psicológicos e para pesquisadora implicava no fato de alunos(as) e professores(as) pensarem e repensarem a respeito do processo no qual estão inseridos, reavaliando constantemente. E que os(as) alunos(as) realmente acompanhassem o processo pelo qual são avaliados, entendendo como isso funciona. E os(as) professores(as) compreendessem que eles “não dão nota”. Eles não são os proprietários dos números ou conceitos. E sim, representam, dentro do processo, o sujeito que realizará o papel, da melhor forma possível, a transcrição da nota ou conceito no RCO. Sua função requer fazer o diagnóstico da “não aprendizagem”, a análise e a tomada de uma atitude perante tal situação. Uma decisão de mudança com relação a não aprendizagem do(a) aluno(a). Caso isso seja realizado da melhor maneira possível, a possibilidade de a nota ou conceito representar a aprendizagem do(a) aluno(a) terá mais chance de ocorrer.

As concepções elencadas, referentes ao erro, anterior ao G.D. estavam relacionadas a uma versão conteudista, seletiva e excludente, refletindo nas ações tomadas no processo de ensino e de aprendizagem em Geografia. Todavia, a partir das discussões elas foram oportunizadas a pensar sobre a aprendizagem dos(as) alunos(as) e de seu processo de ensino. O objetivo das discussões era também de mudar seus motivos iniciais (estudar para ajudar a pesquisadora) para motivos eficazes (estudar para melhorar o seu ensino). Além disso, saber a necessidade de ensinar um conteúdo para o(a) professor(a) e para o(a) aluno(a), mobilizar estes para aprender, isto é, as ações para levá-los a formar conceitos geográficos, a partir da “não aprendizagem”, também foi muito importante.

Uma professora mobilizou-se mais que outra nas construções geográfico-pedagógicas nessa pesquisa. Ela mudou seus motivos compreensíveis para eficazes, modificando, assim, seu sentido pessoal, encaminhando para a Atividade. A outra professora apresentou resistência, em certos momentos, principalmente, com relação ao conteúdo. Ela acreditava que era preciso finalizar o conteúdo proposto pela SEED, ao final de cada trimestre. Esse pensamento enrijece vários elementos norteadores do processo de ensino e de aprendizagem, um deles, é o processo de avaliação. É evidente que o conteúdo não deve ser desconsiderado, mas é necessário compreender a relação que eles possuem, e assim, fazer as interligações necessárias. Todavia, algumas mudanças (a maneira de perceber os erros, maior relação com os(as) alunos(as), reconhecer que uma infinidade de instrumentos avaliativos não é suficiente para promover um processo avaliativo de qualidade) ocorreram com as concepções dessa professora, porém não foram suficientes para mobilizá-la para a Atividade.

Figura 4 A mobilização da atividade pedagógica no processo de ensino e de aprendizagem em Geografia



Fonte: Considerações da pesquisadora 2019.

É relevante entender que, por vezes, tem-se uma ideia a respeito do significado de erro sendo um processo, todavia na prática pedagógica esse significado nem sempre se materializa. Tal fato acontece devido ao sentido pessoal estabelecido. O sentido pessoal precisa ter íntima relação com os motivos, necessidades, ações, operações para a consecução da Atividade. Percebeu-se, desse modo, que uma professora tinha o significado de erro relacionado ao processo, todavia na prática em sala de aula o sentido pessoal atribuído a ele era outro, era seletivo. Os elementos da Atividade (motivos, ações, operações, necessidades) precisam perpassar o mesmo norte, caso contrário, tem-se uma concepção de erro atrelada ao produto, apenas ao resultado.

O(A) professor(a) é o mediador do processo de atividade de ensino e aprendizagem. Cabe a ele utilizar-se de ações geográficas como a cartografia, leitura de imagens, trabalho de campo, entre outros, para que o(a) aluno(a) possa mobilizar-se para a compreensão conceitual da Geografia.

Entende-se, dessa maneira, que a mobilização dos elementos da Atividade nas aulas de Geografia é desencadeada na atividade de estudo mediadora e intencional do(a) professor(a).

A Geografia, por muito tempo, ficou presa à memorização desconexa e ao conteúdo exacerbado. No entanto, essa disciplina, vista dessa forma, não atende aos(às) alunos(as) da atualidade, e conseqüentemente, dessa sociedade capitalista e globalizada.

O papel do(a) professor(a) continua ser o de ensinar, todavia, um ensino que promova a compreensão do “não saber”, em que prevaleça a relação dialógica entre os sujeitos nele envolvidos. É preciso que aqueles, que “ainda não aprenderam”, possam expor o caminho ainda incompleto de sua aprendizagem. E que as causas do “ainda não aprendi ou, “não fiz”, “não consigo” não sejam descartadas, para que os castigos do passado, com relação aos erros, não se repitam com outra roupagem.

Neste estudo constatou-se vários aspectos que precisam ser superados quanto à formação de professores de Geografia, uma vez que se verificou tempo insuficiente destinado à formação. Espera-se que pesquisas continuem sendo realizadas a partir destas constatações, de modo que, viabilizem a superação destas realidades. Além disso, é relevante despertar o interesse nos(as) professores(as) por aprenderem cada vez mais, atribuindo à formação a significação social tão

desejada Uma formação qualitativa pode oferecer essa oportunidade aos(as) professores(as) de mobilizarem novos motivos, e assim produzindo novos sentidos e possibilitando a Atividade. Sabe-se que as construções geográfico-pedagógicas não são realizadas de um dia para o outro. Todavia, os(as)alunos(as) da escola pública precisam de um ensino e aprendizagem mobilizador de sentidos.



## REFERÊNCIAS

- ADLER, Patrícia A.; ADLER, Peter. Peripheral membership. *In*: ADLER, Patricia A.; ADLER, Peter. **Membership roles in field research**: qualitative research methods series. Califórnia: A SageUniversityPaper Park, 1987. v. 6, p. 36-46.
- ALENCAR, Márcio Miguel. **Seleção de conteúdos e organização do trabalho docente**: reflexos sobre a prática e suas consequências no ensino de geografia. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.
- ANACLETO, Julia Maria Borges. **O papel do outro na aquisição da escrita pela criança**: o construtivismo na alfabetização e a psicanálise. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- ASTOLFI, Jean Pierre. **El “error”, un medio para enseñar**. Tradução de Angel Martinez Geldhoff. colección: investigación y enseñanza. Sevilla, ES: Díada, 1999. (Práctica, n. 15). Título original: L’errur, um outilpoureenseigner.
- ATIVIDADE. *In*: JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. p. 20.
- BARLOW, Michel. **Avaliação escolar**: mitos e realidades. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006. Título original: Schoolevaluation: mythsand realities.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 1-10, abr. 1998.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 64-89. Título original: Qualitative research with text, image and soud: a practical handbook.
- BERTOLDO, Edna. A concepção marxista de educação em Leontiev. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, ano 2, p. 189-203, dez. 2010. Número especial. Disponível em: [https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3101/A\\_concepA\\_A\\_o\\_marxista\\_de\\_educaA\\_A\\_o\\_em\\_Leontiev.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3101/A_concepA_A_o_marxista_de_educaA_A_o_em_Leontiev.pdf). Acesso em: 29 ago. 2018.
- BISOGNIN, Eleni; FIOREZE, Leandra Anversa; CURY, Helena Noronha. Análise de erros e proporcionalidade: uma experiência com alunos de graduação e pós-graduação. **Revista Vidya**, Santa Maria, v. 25, n. 2, p. 31-40, jul./dez. 2005.
- BLANCK, Guillermo. Vygotsky: o homem e sua causa. *In*: MOLL, Luis C. (org.). **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da teoria sócio- histórica. Porto Alegre: Artmed,1996. p. 31-55.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari. Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvares. Porto, PT: Porto Editora, 1994. Título original: Qualitative research in education.

BURIASCO, Regina Luzia Corio de; FERREIRA, Pamela Emanuelli Alves; CIANI, Andréia Büttner. Avaliação como prática de investigação (alguns apontamentos). **Bolema**, Rio Claro, ano 22, n. 33, p. 69-96, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/2959/2440>. Acesso em: 20 maio 2016.

BURIASCO, Regina Luzia Corio. Algumas considerações sobre avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 22, p.155-177, jul./dez. 2000.

BURIASCO, Regina Luzia Corio. Análise da produção escrita: a busca do conhecimento escondido. *In*: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 243-251.

BURIASCO, Regina Luzia Corio. Sobre avaliação em matemática: uma reflexão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, n. 36, p. 255-263, 2002.

BURIASCO, Regina Luzia Corio; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade; SOARES, Maria Tereza Carneiro. **Manual para correção das provas com questões abertas de matemática AVA – 2002**. Curitiba: SEED: CAADI, 2003.

CALLAI, Helena Copetti. Geografia muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16. 1º semestre/2001. p. 133-152. 2001.

CASTRO, Gilda. Sinopse do filme os Deuses devem estar loucos. O tempo. Belo Horizonte. 2018. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/opiniaogilda-de-castro/os-deuses-devem-estar-loucos-1.1857063>. Acesso em: 13/05/2020.

CAPES. Plataforma Sucupira. **Qualis periódicos**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>. Acesso em: 9 out. 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, nov. p. 1-16, 2010.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Deliberação 007/1999**. Normas Gerais para Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de Alunos, do Sistema Estadual de Ensino, em Nível do Ensino Fundamental e Médio. Curitiba, PR: CEE, 1999.

CUNHA, Maria Isabel (org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

CURY, Helena Noronha. **Análise de erros**: o que podemos aprender com as respostas dos alunos. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

DISCURSO Eliane Marta Teixeira Lopes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 25, n. 3, p. 415-422, dez. 2009.

DUARTE, Newton. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2002.

Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9646/8881>. Acesso em: 18 fev. 2019.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

DUARTE, Newton. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 99-116, jan./jun. 1998.

ELENA. *In*: DICIONÁRIO de nomes próprios. Disponível em: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/nomes-femininos/>. Acesso em: 20 ago. 2019.

ELKONIN, DaniilBorisovich. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1996. t. 4.

ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO. **Projeto Político Pedagógico**. Sertãoópolis: E.E.M.L., 2018.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Escola, currículo e avaliação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 129-137, jan./fev./mar./abr. 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença e desigualdade: desafios à avaliação comprometida com a aprendizagem. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais** [...]. Recife: ENDIPE, 2006. p. 1-10.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: DP ET ALII, 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa. Repensando o fracasso escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 28, p. 75-86, 1992.

FELIX, Anágela Cristina Morete. **O sentido atribuído a atividade de estudo em um programa de formação continuada por uma professora de matemática**. 2019. 153 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Educação Matemática) -

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

FERNANDES, Juliane Soares. **O professor temporário e sua ação no ensino em geografia**. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

FONSECA, Ricardo Lopes. **Avaliação da preparação de graduandos de Geografia para inclusão de alunos com necessidades especiais**. 2015. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 103-119, abr. 2000.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Título original: Surveiller et punir.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge; LONGAREZI, Andréa Maturano. A lexis N Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 79-122.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALEANO, Eduardo. A função da arte /1. *In*: GALEANO, Eduardo. **O Livro dos abraços**. Tradução de Eric Nopumuceno. Porto Alegre: L &PM, 2017. p. 15.

GALEANO, Eduardo. **Humaninhos**. 2009. Disponível em: <http://grupocontoaconto.blogspot.com/2009/09/humaninhos.html>. Acesso em: 9 out. 2019.

GAMALHO, Nola Patrícia. **Oralidades: os caminhos da pesquisa na produção do bairro Restinga - Porto Alegre. RS**. 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/vidareinventada/site/images/Nola%20Gamalho%20col%C3%B3quio.pdf>. Acesso em: 9 out. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

HEIDRICH, Álvaro Luiz. Método e metodologias na pesquisa das geografias com cultura e sociedade. *In*: HEIDRICH, Álvaro Luiz; PIRES, Cláudia Luísa Zeferino (org.). **Abordagens e práticas da pesquisa qualitativa em geografia e saberes sobre espaço e cultura**. Porto Alegre: Editora Letra 1, 2016. p. 15-34.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IZABEL, Thiago A. **Geografias de cinema**: contribuições do ensino da história e cultura do negro- afro- descendente. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

JACIARA. *In*: DICIONÁRIO de nomes próprios. Disponível em: <https://www.dicionariodenomespropios.com.br/nomes-femininos/>. Acesso em: 25 ago. 2019.

JANELA, Almerindo Afonso. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JING, Huang; XIAODONG, Hao; YU, Liu. error correction in oral classroom English teaching. **English Language Teaching**, Cambridge, v. 9, n. 12, p. 98-103, 2016.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002.

KODAK; Tiffany; CAMPBELL, Vincent; BERGMANN, Samantha; LEBLANC, Brittany; KURTZ-NELSON, Eva; CARIVEAU, Tom; HAQ, Shaji; ZEMANTIC, Patricia; MAHON, Jacob. Examination of efficacious, efficient, and socially valid error-correction procedures to teach sight words and prepositions to children with autism spectrum disorder. **Journal of Applied Behavior**, Lawrence, Kan, v. 49, n. 3, p. 532-547, 2016. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jaba.310/abstract>. Acesso em: 20 maio 2017.

KOSHINO, Ila Leão Ayres. **Vigotski**: desenvolvimento do adolescente sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade estadual de Londrina, Londrina, 2011.

LA TAILLE, Yves de. O mal estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. *In*: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1997. p. 91-110.

LA TORRE, Saturnino de. **Aprender com os erros**: o erro como estratégia de mudança. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LEMINSKI, Paulo. Buscando o sentido. *In*: LEMINSKI, Paulo. **Ensaio e anseios crípticos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011. p. 13-14.

LEONTIEV, Alexis N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Tradução de Franklin Martinez Mendoza. 2. ed. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, Alexis N. As necessidades e os motivos da atividade. *In*: LONGAREZI, andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental**: antologia: livro 1. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 39-58.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manoel Dias Duarte. 2. ed. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978. Título original: *Le développement du psychisme*.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. *In*: VYGOTSKY, Lev Semyonovich (org.). **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005. p. 87-106.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 59-83.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>. Acesso em: 13 maio 2019.

LOPES, Bernarda Elane Madureira. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, MG, v. 3, n. 2, p. 482-492, ago./dez. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/30290>. Acesso em: 18 ago. 2019.

LOPES, Sérgio Luís. **A (anti) pedagogia da nota na escola**. 2006. 219 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: [http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde\\_arquivos/7/TDE-2008-03-26T045002Z-1143/Publico/SergioLL.pdf](http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_arquivos/7/TDE-2008-03-26T045002Z-1143/Publico/SergioLL.pdf). Acesso em: 23 jul. 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas**. 1992. 235 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude**. São Paulo: FDE, 1998. (Série Idéias, n. 8, p. 133-140). Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p133-140\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p133-140_c.pdf). Acesso em: 2 out. 2017.

LURIA, Alexander R. Vigotskii. *In*: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 14. ed. São Paulo: Ícone Editora, 2016. p. 21-33.

MACHADO FILHO, Hermes de Oliveira; RIQUE, Ana Claudia Ferreira; DANTAS, Avani Lucia. Erros conceituais, problemas de interpretação e idéias do senso comum

em astronomia e no livro didático de geografia do ensino fundamental. **Revista Ciências e Ideias**, Nilópolis, v. 5, n. 2. p. 67-80, maio/out. 2014.

MARTINS, João Batista. Apontamentos sobre a relação Vigotski e Leontiev: A “troika”, ela existiu? **Dubna Psychological Journal**. n.1, p. 71-83, 2013.

MARTINS, João Batista. Avaliação escolar: perspectivas vigotskianas. *In*: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 5., 2011, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2011. Tema: Marxismo, Educação e Emancipação Humana, p. 1-21.

MARTINS, João Batista. **Vygotsky e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Pensadores e a educação, n. 7).

MEIRELES, Cecília. A bailarina. *In*: PENSADOR. **Cecília Meireles: a bailarina**. Esta menina tão pequenina... Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NjA4NzQy/>. Acesso em: 20 abr. 2017.

MENDONÇA, Francisco. Dualidade e dicotomia da geografia moderna: a especificidade científica e o debate recente no âmbito de geografia brasileira. **Revista Raega**, Curitiba, n. 2, p.153-165, 1998.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem de matemática**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2008. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MORETTI, Vanessa Dias. **Professores de matemática em atividade de ensino**: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente. 2007. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. A educação escolar uma atividade? *In*: SOUZA, Neuza Maria Marques (org.). **Formação continuada e as dimensões do currículo**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013. p. 85-107.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formativa. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Trajetórias e perspectivas na formação de educadores**. Marília: Editora da UNESP, 2004. p. 257-284.

MOURA, Manoel Oriosvaldo; ARAÚJO, Elaine Sampaio; MORETTI, Vanessa Dias; PANOSSIAN, Maria Lúcia; RIBEIRO, Flávia Dias. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.

MOURA, Manoel Oriosvaldo; SFORNI, Marta Sueli de Faria; LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira. A objetivação do ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 71-99.

NEGRI, Paulo Sérgio. Organização do trabalho docente. *In*: NEGRI, Paulo Sérgio. **Curso de didática: prática docente no ensino superior**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, LABTED: Laboratório de Tecnologia Educacional, 2015. p. 23-27.

OLIVEIRA, Fábio de Souza. **A inserção das pequenas cidades de Sertanópolis e Jataizinho na Região Metropolitana de Londrina - PR**. 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

PANOSSIAN, Lucia Maria; MORETTI, Vanessa Dias; SOUZA, Flávia Dias de. Relações entre o movimento histórico e lógico de um conceito, desenvolvimento do pensamento teórico e conteúdo escolar. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 125-152.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares da educação básica: geografia**. Curitiba: SEED, 2008.

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 103-109, jan./jun. 1993.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999. Título original: L'évaluation des élèves: de La fabrication de l' excellence à La régulation des apprentissages. Entre deux logiques.

PIOTTO, Débora Cristina; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; FURLANETTO, Flávio Rodrigo. Significação e sentido na psicologia histórico-cultural: implicação para educação escolar. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edição Loyola, 2017. p. 101-124.

REVAH, Daniel. **Construtivismo: uma palavra no circuito do desejo**. 2004. 532 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

RIGON, Algacir José; ASBAHAR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa da Silva. Sobre o processo de humanização. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). **Atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livros, 2010. p. 13-35.

ROCHA, Marcelo Augusto. **Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (TEPACK) aplicado ao ensino de geografia**. 2015. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ROSA, Maria Virginia de Figueiredo do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Tradução de Maria Encarnação Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SERMSOOK, Kanyakorn; LIAMNIMIT, Jiraporn;POCHAKORN, Rattaneekorn. An analysis of errors in written english sentences: a case study of thaiefl students. **English Language Teaching**, London, GB, v. 10, n. 3, p. 101-110, 2017. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1130033.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

SIBILA, Miriam Cristina Cavenaghi. **O erro e a avaliação da aprendizagem: concepções de professores**. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SILVA, André Gustavo Oliveira. **Aprendizagem consciente: o relatório de reflexão dos erros (RRE) como alternativa pedagógica**. 2013. 143 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

SILVA, André Gustavo Oliveira; SALVI, Rosana Figueiredo. A atribuição de significado a partir do aproveitamento didático do erro em prova escrita de matemática. *In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA- ENEM*, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: SBEM, 2013. p. 1-16.

SORDI, Mara Regina Lemes. Por uma aprendizagem “maiúscula” da avaliação da aprendizagem. *In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (org.)*. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 22-29.

SOUZA, Sueli Spolador Simões. **Erros em matemática um estudo diagnóstico com alunos de 6ª série do ensino fundamental**. 2002. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

SOUZA, Vanilton Camilo. Fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino da geografia: bases para formação do pensamento espacial crítico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 47-67, jan./ jun. 2011. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/15>. Acesso em: 14 out. 2019.

SOUZA, Vanilton Camilo. **O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial de professores**. 2009. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SOUZA, Vanilton Camilo; CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Erros didáticos e erros conceituais no ensino da geografia: retificações e mediações à construção do conhecimento. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 241-264, maio/ago. 2016.

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n.1, p. 341-377, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 18 set. 2017.

TIZAZU, Yoseph. A linguistic analysis of errors in the compositions of arba minch university students. **Advances in Language and Literary Studies**, Doncaster, v. 5,

n. 3, p. 191-205, Jun. 2014. Disponível em:  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128793.pdf>. Acesso em: 5 out. 2019.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cípola Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Romanovich Alexander; LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VYGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Romanovich Alexander; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento do psiquismo**. 14. ed. São Paulo: Ícone Editora, 2016. p. 59-84.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### Solicitação de Autorização da Direção da Escola para o Desenvolvimento do Estudo 2018

Senhora Diretora

Venho pelo presente, solicitar a Vossa Senhoria, autorização para que a mestranda **Cláudia Fátima de Melo Favarão**, aluna regular do Curso de pós-graduação- Doutorado em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, sob nº de matrícula: 2015- 1336- 0028. Recebendo a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. **Rosana Figueiredo Salvi**.

A pesquisa desenvolvida nessa Escola Estadual nesse Município do norte do Paraná, tendo como: **objetivo geral**:

Investigar o repensar da natureza do erro junto a professores do Ensino Fundamental, anos finais no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, tendo como aporte a Teoria da Atividade de Leontiev.

Salientamos que as informações coletadas serão utilizadas para fins exclusivamente acadêmicos, preservando a confidencialidade dos informantes.

Atenciosamente

Cláudia Fátima de Melo Favarão  
Doutoranda

## APÊNDICE B

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, \_\_\_\_\_, professor (a) que integra o quadro docente do (a) \_\_\_\_\_, estou ciente que o projeto de pesquisa do qual participo pretende com o **seguinte objetivo**: Investigar o repensar da natureza do erro junto a professores do Ensino Fundamental, anos finais no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, tendo como aporte a Teoria da Atividade de Leontiev.

Também, procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos para consecução da pesquisa. Como participante do estudo, estou ciente de que tenho plena liberdade para me retirar, a qualquer tempo, sem que ocorra qualquer prejuízo pessoal e/ou profissional. Ainda, fui informado (a) quanto **a que a privacidade** será garantida pelo sigilo quanto à identidade e/ou informações danosas, uma vez que os resultados da pesquisa serão divulgados periodicamente e ao seu término sem identificação dos participantes.

Estando ciente, consinto em participar da presente pesquisa respondendo ao questionário, entrevistas e concedendo a sala para a observação periférica.

Em, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome completo

\_\_\_\_\_  
Assinatura

## APÊNDICE C

### Questionário

#### Roteiro de Questionário de Caracterização Pessoal e Profissional

Nome	
Idade	
e-mail	

Graduação em	
Ano de conclusão	
Pós graduação em	
Ano de conclusão	
Pós graduação em Título	
Ano de conclusão	
Pós graduação em Título	
Ano de conclusão	
Outros	

Nível de escolaridade no qual atua		
Instituição na qual atua		
Tempo de exercício profissional		
Disciplina(s) que ministra	Série e Nível	Tempo

## APÊNDICE D

### Roteiro da Entrevista

#### Questões para descontrair

- a) Por que você resolveu ser professora? E, de Geografia?
- b) Conte-me a respeito.
- c) Como era a sala de aula em que você estudava? A(s) professora(s)? Qual era a sua relação com ela ou elas?
- d) Como eram os dias em que havia prova?
- e) Quais instrumentos avaliativos suas professoras usavam?
- f) E você, quais usa? Por quê?
- g) Quando você errava ao ser avaliada como você se sentia?
- h) Os seus professores(as) faziam você pensar a respeito dos erros?

#### Questões norteadoras

1. O que é erro para você como professora?
2. O que você faz quando seus alunos erram?
3. Você realiza a devolutiva dos erros dos alunos? Como? Por quê?
4. Você faz seus alunos pensarem sobre os erros? Como? Por quê?
5. O que você faz com os resultados das atividades avaliativas propostas?
6. Qual é o tipo de conhecimentos que você busca quando propõe uma atividade avaliativa para os seus alunos?
7. Qual o sentido da correção dos erros para você?
8. Como você organiza sua aula? Onde você pesquisa para estudar?
9. Conte-me como você coloca aula em prática.
10. Você estuda as questões relacionadas a metodologias?
11. Qual a frequência da realização de cursos para a sua formação?