



ORGANIZADOR  
EMERSON RIBEIRO

# PROCESSOS CRIATIVOS EM INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS E PEDAGÓGICAS

Editora

**SER  
TÃO  
CULT**



### **Emerson Ribeiro**

Professor Adjunto do Departamento de Geociências e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri URCA/CE e do Programa de PPGG/UFPB. Formado em Geografia pela Universidade de Sorocaba (2000) e Pedagogia pela UEMG (2003). Com Mestrado (2006) e Doutorado em Geografia Humana pela USP (2014). Possui pós-doutorado pela UFPB (2016). Coordenador do Laboratório Quatro Elementos (4EL). Atua na Formação de Professores, Geografia/Arte e Criatividade, Instalações Geográficas/Pedagógicas, e Geografia Urbana.

**ORGANIZADOR  
EMERSON RIBEIRO**

# **PROCESSOS CRIATIVOS EM INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS E PEDAGÓGICAS**

Sobral - CE

2023

Editora

**SER  
TÃO  
CULT**

## Processos Criativos em Instalações Geográficas e Pedagógicas

© 2023 copyright by: Emerson Ribeiro

Impresso no Brasil/Printed in Brazil



Editora  
**SERTÃO  
CULT**

Rua Maria da Conceição P. de Azevedo, 1138

Renato Parente - Sobral - CE

(88) 3614.8748 / Celular (88) 9 9784.2222

contato@editorasertaoocult.com

sertaoocult@gmail.com

www.editorasertaoocult.com

### Coordenação Editorial e Projeto Gráfico

Marco Antonio Machado

### Coordenação do Conselho Editorial

Antonio Jerfson Lins de Freitas

#### Conselho Editorial

Abraão Levi dos Santos Mascarenhas

Alberto Pereira Lopes

Ana Claudia Ramos Sacramento

Ana Paula Pinho Pacheco Gramata

Antonio Adílio Costa da Silva

Denise Mota Pereira da Silva

Emerson Ribeiro

Francisco José da Silva Santos

Irineu Soares de Oliveira Neto

Isorlanda Caracristi

José Falcão Sobrinho

Josilene Ferreira de Farias

Marcelo de Oliveira Moura

Marcelo Martins de Moura-Fé

Maria Rita Vidal

#### Revisão

Karoline Viana Teixeira

#### Diagramação e capa

João Batista Rodrigues Neto

#### Fotografia da capa

Helder Macedo

#### Catálogo

Leolgh Lima da Silva - CRB3/967

P963 Processos criativos em instalações geográficas e pedagógicas.\nEmerson Ribeiro. (Org.). - Sobral CE: Sertão Cult, 2023.

246p.

ISBN: 978-65-5421-073-7- e-book - pdf

ISBN: 978-65-5421-074-4- papel

Doi: 10.35260/54210737-2023

1. Geografia- Metodologia. 2. Didática. 3. Ensino de geografia.
4. Prática pedagógica. I. Ribeiro, Emerson. II. Título.

CDD 900  
370

# Sumário

<b>Apresentação.....</b>	<b>5</b>
<b>Prefácio: vamos instalar! .....</b>	<b>9</b>
<b>Itinerário epistemológico — os signos e símbolos por associação para o processo de conhecimento em instalações geográficas/pedagógicas.....</b>	<b>13</b>
<i>Emerson Ribeiro</i>	
<b>Entre termos e tramas: instalações geográficas ou instalações artísticas?.....</b>	<b>33</b>
<i>Carlos Augusto Barros da Silva</i>	
<i>Diego Leite Alexandre</i>	
<b>Relato de experiência: instalação pedagógica, formação docente e jogos em Educação Física.....</b>	<b>43</b>
<i>Luzia Eidla Araújo Sousa</i>	
<i>Sinara Pereira de Souza</i>	
<b>Instalações geográficas e educação de surdos: inclusão, ensino e avaliação...55</b>	
<i>Gabriel Emanuel Leite de Lima</i>	
<i>Emerson Ribeiro</i>	
<b>Instalações Geográficas e suas contribuições para a aprendizagem de alunos autistas com recorte para o conceito de lugar.....</b>	<b>69</b>
<i>Maria Alessandra Andrade de Lucena</i>	
<i>Emerson Ribeiro</i>	
<b>As instalações pedagógicas vinculadas à interdisciplinaridade como ressignificação do processo de ensino e aprendizagem .....</b>	<b>83</b>
<i>Josefa Maria da Silva</i>	
<i>Maria Aparecida do Nascimento</i>	
<i>Cláudio Rejane da Silva Dantas</i>	
<i>Emerson Ribeiro</i>	
<b>Instalações linguísticas: uma proposta de ensino criativo da variação linguística.....</b>	<b>99</b>
<i>Thiago Gil Lessa Alves</i>	
<i>Emerson Ribeiro</i>	

<b>Formação de professores com a metodologia instalações geográficas .....</b>	<b>117</b>
<i>José Rodrigues de Moraes</i>	
<i>Rayssa Soares Leite</i>	
<b>O tempo não para: signos e símbolos nas ciências humanas.....</b>	<b>129</b>
<i>Eliane Rodrigues Martins</i>	
<i>Alexandre Ribeiro da Silva</i>	
<b>Instalações geográficas e ensino: experiência teórico-metodológica na disciplina de Estágio Supervisionado II .....</b>	<b>141</b>
<i>José Anderson de Sousa</i>	
<i>Cassio Expedito Galdino Pereira</i>	
<b>Instalação lítero-geográfica: uma possibilidade interdisciplinar a partir da análise do livro <i>Ana Z, aonde vai você?</i>.....</b>	<b>155</b>
<i>Maria Cynara Gonçalves de Alencar</i>	
<i>Sonia Maria de Matos</i>	
<i>Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa</i>	
<b>Geografia e arte no retorno ao ensino presencial: criatividade e subversão..</b>	<b>167</b>
<i>Anderson Felipe Santos Oliveira</i>	
<i>Igor Carlos Feitosa Alencar</i>	
<b>A Associação de Signos e Símbolos pela Metodologia da Instalação Geográfica.....</b>	<b>183</b>
<i>Andressa Santos Lôbo</i>	
<i>Emerson Ribeiro</i>	
<b>Tessituras do processo criativo na Instalação Pedagógica: assombros, vivências e transformações .....</b>	<b>199</b>
<i>Francisca Sandra de Sousa</i>	
<i>Luis Pessoa de Araujo Junior</i>	
<b>Pandemia da Covid-19 representada nas instalações geográficas.....</b>	<b>215</b>
<i>Anael Ribeiro Soares</i>	
<i>José Itallo Silva Ribeiro</i>	
<b>Instalações geo(foto)gráficas: uma proposta de metodologia com a cianotipia.....</b>	<b>231</b>
<i>Emerson Ribeiro</i>	
<i>Glauco Vieira Fernandes</i>	

# Apresentação

**O assombro é necessário, a criação se dá por meio da curiosidade, o que vem depois? O sopro criativo!**

Emerson Ribeiro

Com a epígrafe início esta apresentação para dizer que o assombro nos bate à porta, não só da Geografia, mas das ciências como um todo, em que essa transmutação se inicia, não sem diálogo. Porém, com a entrega de alguns professores de renomadas universidades, ao se prestarem ao golpismo de um Estado antidemocrático, em que a inserida Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM) nos assombra diante de um projeto de destruição das escolas públicas, fica a pergunta. Como enfrentar? No entanto, a mudança do processo de ensino e aprendizagem na escola e universidade é necessária, mas com debate, ouvindo os professores para construção de algo novo.

Devemos fazer desse assombro algo de resistência, encontrando meandros, caminhos, sinuosidade, rodeios, subterfúgios para aquilo que vem se instalando nas escolas públicas (BNCC e NEM). A mudança de uma política envolve muitos atores, e pelo visto não encontraremos força para tal empreitada. Assim, apostamos em metodologias que rasgam o véu do neoliberalismo e do mercado que se presta a financeirizar a sala de aula.

Para isso, é necessário ressignificar o pensamento na escola, o último degrau, na base escolar, envolvendo-o criticamente na produção do conhecimento para encontrar, nas resistências, esse sopro criativo. Sabemos que a escola sempre “dança” no sentido que os professores criam, fazem e refazem práticas pedagógicas. Muitas das vezes, contudo, essas práticas ou inovação pedagógicas não chegam a ser publicadas. A escola é um poço de criatividade. Sempre está diante de propostas que chegam às avessas e, nessa contradição, sempre há uma criação, porque é na crise que pensamos! Como alterar o rumo? E a aula? Há aula?

Ao longo das duas primeiras décadas deste século, desenvolvemos a metodologia com as Instalações Geográficas, iniciando em escolas públicas e privadas do Estado de São Paulo, mais especificamente no município de Sorocaba. No

começo, não havia uma publicação sobre essa prática. Isso ocorreu a partir de 2009, com alguns ensaios sobre a metodologia, que estava em gestação teórica. A prática estava sedimentada.

Porém, era necessário encontrar a teoria para completar a *práxis*, o que ocorreu na defesa da tese “Processos Criativos em Geografia: Metodologia e Avaliação para a Sala de Aula em Instalações Geográficas”, em 2014, na Universidade de São Paulo. A pesquisa teve como base de desenvolvimento a Universidade Regional do Cariri, com alunos do sexto e do oitavo semestre de estágio supervisionado.

A tese desenvolvida deixou teorias abertas a serem exploradas e possibilidades de novos trabalhos. Novas dissertações e teses, assim como diversos artigos e trabalhos em eventos contribuíram e fortaleceram a linha de pesquisa de ensino de Geografia. Diante das práticas escolares instituídas, essa metodologia constitui para a Geografia um avanço diante do processo de ensino e aprendizagem, colocando-se como uma metodologia avaliativa e criativa para o ensinar geográfico.

A partir de 2017, com a disciplina “Educação e Criatividade”, ministrada no Mestrado Profissional em Educação na Universidade Regional do Cariri (URCA), como também na pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), passamos a desenvolver diversos trabalhos de pesquisa de dissertação que envolveriam essa metodologia. Partindo desses avanços teóricos e metodológicos, a prática avança epistemologicamente para as Instalações Pedagógicas, pois nesse caminhar encontramos outros saberes que também se alinham com essa prática metodológica, que logo no primeiro artigo são postos ao leitor.

A coletânea que apresentamos neste livro são de alunos, pesquisadores e professores em contínua formação, bem como do grupo de pesquisa Geografia e Criatividade. As linhas de pesquisa do grupo envolvem estudos que abarcam a criatividade, a avaliação, os signos e os símbolos, além da associação do conhecimento com a experiência da consciência em práticas pedagógicas que rompam com aquilo que está posto nos currículos oficiais.

Essas linhas de pesquisa estão ligadas ao Laboratório Quatro Elementos — Geografia, Criatividade e Educação, que apresenta uma proposta de prática metodológica inovadora. As Instalações Geográficas e Pedagógicas vêm para mudar a maneira de pensar o ensino e a aprendizagem da Geografia e de outras disciplinas, ao materializar o conteúdo na perspectiva do vivido, do percebido e do concebido, possibilitando a transformação da sala de aula.

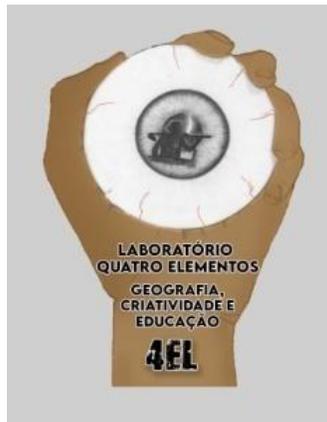
Este livro “Processos Criativos em Instalações Geográficas e Pedagógicas” conduz o leitor a várias possibilidades para trabalhar o ensino das diversas disciplinas nas escolas e universidades, explorando a metodologia em curso e seu processo avaliativo para uma diversidade de sujeitos. Há textos no livro que tratam do alu-

no cego, surdo, autista e neurotípico, assim como questões de ordem conceitual e epistemológica.

Aos leitores e professores dessa escola que “dança”, convidamos a imergir nesses processos criativos com a diversidade de artigos apresentados. Esperamos que esta coletânea enseje a oportunidade de descobrir e viabilizar a metodologia com as Instalações Geográficas e Pedagógicas, provocando a transformação da sala de aula.

Além disso, os textos provocam um desassossego voltado para uma avaliação construtiva, movida pelo conteúdo, pela pesquisa e no encontro com objetos produzidos ou não pelo homem. A criatividade será desenvolvida com seus alunos, levando-os à consciência crítica, explorando o conteúdo ensinado, pesquisado e associado por meio de signos e símbolos ressignificados para uma nova compreensão diante do processo de ensino e aprendizagem.

Primavera Cratense, 16 de dezembro,  
um dia a menos para viver.





## **Prefácio: vamos instalar!**

O ensino nas escolas precisa ser repensado constantemente. Portanto, trazer inovações para a sala de aula não é nada fácil na prática. Educadores ficam à procura de brechas no currículo denso que nem sempre dá espaço para momentos de criatividade para quebrar a rotina de reproduzir conhecimento.

A coletânea presente, organizada pelo professor Emerson Ribeiro, visa apontar possíveis caminhos para pensar fora da caixa e fugir do engessamento das aulas. Na sua apresentação, Emerson faz um pedido de reverter a situação nas escolas e “fazer desse assombro algo de resistência, encontrando meandros, caminhos, sinuosidade, rodeios, subterfúgios para aquilo que vem se instalando nas escolas públicas”.

Deve-se conceber a escola não como fábrica de conteúdo para formar ou – infelizmente - até formatar alunos em vez de cidadãos, mas como um palco para expressar, transmitir e questionar ideias, conceitos e visões de mundo, à contramão de uma escola “neutra” e “objetiva” que retrata a realidade como fato consumado do tipo “não sei, só sei que foi assim,” nas palavras do Chicão, o melhor amigo do João Grilo no livro e no filme *O Auto da Compadecida*.

Nas palavras de Emerson, “a escola é um poço de criatividade”. Aludindo a essa metáfora, não é um poço sem fundo, mas um lugar servindo como fonte quase inesgotável de possibilidades. Todo mundo é convidado a beber das suas águas frescas. A aula pode se materializar como um ato de criatividade explorando o simbolismo, os estereótipos e as contradições do cotidiano. É neste contexto que essa coletânea de 16 textos, escrita por “alunos, pesquisadores e professores em contínua formação, bem como do grupo de pesquisa Geografia e Criatividade”, propõe uma metodologia para usar instalações geográficas e pedagógicas para enriquecer aulas e estimular a criatividade de alunos e professores.

Afinal, o que são instalações? Originando da arte contemporânea, são montagens e construções tridimensionais sobre um tema específico que visam interagir e dialogar com o público que é convidado a tocar, mexer, pisar, cheirar, escutar... É muito diferente de uma obra de arte no museu, com proteção de vidro para a tela e cordão de segurança para não chegar perto. Inicialmente, Emerson aplicou essa ideia no ensino de Geografia, mas percebeu o potencial dessa metodologia para qualquer área de conhecimento.

Instalações geográficas e/ou pedagógicas se baseiam na pesquisa dos seus autores, na significação dos conteúdos e na produção e apresentação da obra. Instalações não se restringem ao espaço dentro dos muros de uma escola ou universidade, mas também procuram atingir o público em geral, conferindo uma dimensão social a esses projetos, sobretudo no contexto de lutar por um mundo mais justo. Tem um enorme potencial “jedi”, não no sentido dos cavalheiros nobres da franquia de filmes “Guerra nas Estrelas”, mas como JEDI, sigla de justiça, equidade, diversidade e inclusão. Vamos sacar os nossos sabres de luz!

Não há limites à criatividade. Só para mencionar alguns projetos que foram apresentados no livro ou que pude observar pessoalmente alguns anos atrás no Campus do Pimenta na URCA, uma instalação pode ser

- uma performance de objetos na praça central da cidade de Crato (ou qualquer outro lugar público),
- um “kit memória” (veja o capítulo de Francisca Sandra de Souza e Luis Pessoa de Araujo Junior),
- um disco de música com seus lados A e B da vida (trabalho sobre instalações “covidianas” de Anael Ribeiro Soares e José Itallo Silva Ribeiro),
- uma visualização “litero-geográfica” de um livro da Marina Colasanti (ou qualquer outra fonte literária), apresentada por Maria Cynara Gonçalves de Alencar, Sonia Maria de Matos e Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa),
- uma caixa contendo objetos regionais para explicar a seca no Nordeste a partir do conceito de lugar (texto de Maria Alessandra Andrade de Lucena e Emerson Ribeiro),
- o estudo interdisciplinar das formas geométricas dos sólidos platônicos e a sua relação com os impactos ao meio ambiente (Josefa Maria da Silva, Maria Aparecida do Nascimento, Cláudio Rejane da Silva Dantas, Emerson Ribeiro),
- variedades linguísticas regionais traduzidas através de símbolos (Thiago Gil e Emerson Ribeiro),
- um caixão como parte de uma marcha funeral, carregado pelos corredores da URCA, para denunciar a calamidade na infraestrutura de universidades públicas.

A coletânea mostra que as instalações funcionam em qualquer ambiente ou contexto indo além dos confins do ensino de Geografia, por exemplo, sua aplicação na educação física e na linguística ou em trabalhos com alunos surdos e au-

tistas, como é mostrado em alguns dos capítulos do livro. A proposta consiste em transformar aulas em performance, não no sentido de teatral ou caricatural, mas como ações e fazeres bem pensados, tendo os alunos como sujeitos e protagonistas. Como metodologia e uma forma de avaliação sem fronteiras disciplinares, as instalações se tornam uma linguagem tocável, visual e simbólica para apreender a realidade que nos cerca. Os textos claramente indicam que existe um roteiro para esses projetos com base na tríade reflexão-ação-materialização, tendo etapas distintas para a sua elaboração, da preparação e incubação à iluminação e aplicação/verificação, nas palavras de Emerson.

Usando as palavras do poeta amazonense Thiago de Mello, Emerson e seus colaboradores não apontam novos caminhos para o ensino de Geografia (algo extremamente raro a acontecer hoje em dia), mas sugerem novos jeitos de caminhar para acabar com aulas do tipo “vamos abrir o livro na página 5” ou monólogos docentes para fazer o boi dormir. Instalações não são receitas de bolo, nem bolos de receita. São momentos e processos criativos para mostrar que o ensino pode ser algo prazeroso e divertido sem perder a sua seriedade, tanto para alunos como professores. Desta maneira, a coletânea seguramente serve como inspiração para educadores e educandos. Vamos instalar!

*Jörn Seemann*

*Ball State University, Muncie, Estados Unidos  
Feriado de Martin Luther King Jr., 16 de janeiro de 2023*



# Itinerário epistemológico — os signos e símbolos por associação para o processo de conhecimento em instalações geográficas/pedagógicas

*Emerson Ribeiro<sup>1</sup>*

## **Exórdio**

Este texto<sup>2</sup> é uma visita às bases da metodologia das instalações geográficas. Ao mesmo tempo em que estas linhas são escritas, um movimento ocorre de fora para dentro, obrigando o autor a rever e reconstruir a definição dessa metodologia, o que será mais bem apresentado no decorrer do texto. Isso só se tornou possível devido ao tempo de maturação teórica e prática manifestada em dissertações de mestrado e monografias de alunos orientados, além de artigos, minicursos e capacitações de professores desde 2014.

Uma das perguntas que me acompanha desde o início da carreira no magistério — assim como todos aqueles que trabalham de alguma forma com o ensino — é como ensinar da melhor forma possível? Essa pergunta me acompanha o tempo todo, uma vez que criar algo novo não é algo impossível, mas esse novo necessita de acompanhamento e de solides teórica e prática.

Uma das respostas para essa pergunta foi a observação daquilo que eu tinha realizado quando ainda era jovem aprendiz no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e depois no curso técnico de Ensino Médio em Mecânica na Etec “Rubens de Faria e Souza” em Sorocaba-SP. |Ali estudávamos a teoria e depois a aplicamos na prática em uma máquina, em um torno ou fresa ou mes-

---

1 Professor Adjunto do Departamento de Geociências da Universidade Regional do Cariri e do Mestrado Profissional em Educação. Coordenador do Laboratório Quatro Elementos. E-mail [emerson.ribeiro@urca.br](mailto:emerson.ribeiro@urca.br).

2 Este texto foi publicado originalmente pela Sertão Cult, mas achamos pertinente trazê-lo aqui por se tratar de uma epistemologia histórica para o desenvolvimento da metodologia com as Instalações Geográficas/Pedagógicas. <https://editorasertaocult.com/10-35260-87429380-2020/>.

mo nos exercícios de solda. Era a teoria sendo materializada na prática, tirada do papel, de um desenho técnico que resultava em uma peça feita por nós. Era a arte da projeção mental realizando uma obra.

Por meio dessa inspiração e das aulas na Universidade de Sorocaba (UNISO), que avançavam na esfera criativa e de performance, como avaliação pública, inserida pela Profa. Dra. Maria Lúcia de A. Soares, foi possível divisar que a instalação geográfica poderia seguir os mesmos passos, de outra forma, com outros procedimentos, mas chegando ao objetivo que era a criação, o manuseio da projeção mental diante de um conteúdo que fosse pesquisado, transformado em signos e símbolos, alavancando categorias cognitivas superiores, materializando uma obra de arte.

Apresento neste texto a epistemologia basilar para o desenvolvimento da metodologia com as instalações geográficas e sua transformação teórica. A ideia é indicar caminhos para a aquisição do processo de ensino e aprendizagem por meio da associação de signos e símbolos para o conhecimento, sendo a arte e a geografia formas iniciais de uma metodologia para a construção de saberes pedagógicos.

## O alicerce — realizando o baldrame

Todo pensamento teórico e metodológico avança sobre a própria produção social quando esta vai se materializando no seu devido tempo, estabelecendo-se como metodologia e prática pedagógica, produzindo um novo espaço, seja ele escolar ou não. O mesmo ocorre para o conceito que a define.

Para o conceito já criado sobre a **Instalação Geográfica** apontada em 2014 por Ribeiro, foi observada, pelo avanço das pesquisas e das práticas pedagógicas, a necessidade de aprimorar a definição/conceito. Verificou-se em nossas pesquisas e práticas que a associação dos signos e símbolos pelos alunos em relação ao conteúdo se constitui em aprendizado pelo ato da associação — já apontado por Vygotsky e outros pensadores, como Bakhtin e Peirce.<sup>3</sup>

Essa associação se estende ao conhecimento, dado pelo uso da metodologia com as instalações geográficas por meio de signos e símbolos. Há um processo de reelaboração do ato de conhecer determinado conteúdo, geográfico ou não. O “não” é devido às experimentações realizadas com outros grupos de conhecimento ou saberes, como história, matemática, filosofia, sociologia, biologia, direito, arquitetura, psicologia etc. Tais aplicações se mostraram afirmativas em nossas aulas na pós-graduação, na disciplina intitulada “Educação e Criatividade”, ministrada no Mestrado Profissional em Educação na Universidade Regional do Cariri.

---

3 Neste texto devido ao espaço, não será possível trabalhar esses autores, que tratam exclusivamente sobre signos e símbolos, bem como seus representantes.

Para esse movimento, em que o desenvolvimento da teoria e da *práxis* pedagógicas se apresentou diante da relação dos signos e símbolos naquilo que está em representação e o representado, passamos a ter diante desse movimento um aprimorar da definição de Instalação Geográfica.

Portanto, passamos a estruturar o conceito da Instalação Geográfica *como uma forma de representação de um conteúdo pedagógico pesquisado e trabalhado criativamente com signos e símbolos associados à produção do conhecimento, aplicado sobre materiais produzidos ou não pelo homem. Essa instalação pode ser montada na escola/universidade ou para além de seus muros, atingindo uma dimensão social.*

A Instalação também é uma forma de expressão artística/pedagógica que, ao ser trabalhada no ensino das diversas áreas dos saberes, de forma integrada aos conceitos pedagógicos e ao currículo, se configurou como um eixo importante para processo de avaliação e de ensino e aprendizagem *a outros grupos/disciplinas do conhecimento a partir da teoria/prática.*

A partir da percepção de que o espaço geográfico é produzido pelo homem e que a história da arte traz contribuições para o desenvolvimento da humanidade, esse desenvolvimento apresenta-se no espaço geográfico, como também no conjunto de outras disciplinas dos saberes — que se constitui importante para incrementar o conhecimento dos discentes.

Portanto, como salientado a respeito das aulas na pós-graduação, o universo de estudantes de diversas áreas apresentou-se ao curso ministrado e tiveram contato com a metodologia, a qual foi repassada a eles como uma das avaliações para a disciplina em questão. Os discentes tiveram que instalar o “objetivo geral de seus projetos de pesquisas”, redefinindo-os quanto a outros símbolos e signos ainda não pensados por eles, sendo o professor o mediador desse processo de ensino e aprendizagem.

Necessário aqui fazer uma digressão quanto ao saber já construído por essa metodologia de Instalações Geográficas.

No final da década de 1990, realizaram-se algumas experimentações na Universidade de Sorocaba com a Profa. Dra. Maria Lúcia de Amorim Soares, *em memória*. As suas aulas eram provocadas para que materializássemos o conteúdo abordado, com materiais indicando o conteúdo. O termo Instalação Geográfica ainda não era abordado em textos, a professora não escreveu sobre isso. Mas ela dizia que faríamos uma performance, no formato de uma avaliação pública. Fizemos em torno de três a quatro exposições performáticas, uma no shopping da cidade de Sorocaba e outras que foram realizadas na universidade.

Já no século XXI, nas escolas do ensino básico no Estado de São Paulo, começamos a realizar essas experimentações: primeiro em uma escola pública em Sorocaba e segundo em uma escola particular na qual lecionava para o quarto ano

do Fundamental I. O tempo foi passando e fomos aprimorando a prática durante os anos em diversas escolas públicas e privadas de Sorocaba-SP.

Depois de terminar o mestrado em Geografia Humana na USP, comecei a pensar sobre um projeto para o doutorado. Foi no aeroporto de Brasília, na volta de um concurso público à espera de outro voo que comecei a esboçar o primeiro texto para o IX Seminário de Pós-Graduação em Geografia da UNESP Rio Claro, ocorrido de 3 a 5 de novembro de 2009. “Práticas pedagógicas — o ensino geográfico por instalações”, em 2002, já abordava o termo Instalações Geográficas ou performance, quando realizava as atividades nas escolas. Porém, temos o “ensino geográfico por instalações”, em 2009, como o primeiro registro em desenvolvimento.

Em 2010 foi registrado o termo Instalações Geográficas com o artigo “Da Criação ao Criador — Reconstruindo a Sala de Aula por Instalações Geográficas”. O texto foi publicado no Cadernos de Cultura e Ciência da URCA.

A partir de 2010, tem-se então o formato do termo, mas não ainda o do conceito. Este só foi estabelecido, chegando a sua definição, em 2014, com a defesa da tese em Geografia Humana pela USP, tendo como orientadora a professora doutora Glória da Anunciação Alves. A partir dessa inovação, alguns projetos e artigos foram desenvolvidos, assim como orientação de trabalhos de monografias e acompanhamento de Iniciação Científica (IC) nas escolas da Região Metropolitana do Cariri (RMC).

Com o início das atividades do Mestrado Profissional em Educação, em 2017, na Universidade Regional do Cariri, passei a ministrar a disciplina “Educação e Criatividade”, com a aplicação da metodologia das Instalações Geográficas. Nesse ano, fizemos uma experimentação bem-sucedida com a turma. Foi diante desse contexto que observei que era necessário avançar o conceito.

Realizei esse mesmo procedimento com mais duas turmas, em 2018, e com uma terceira em novembro de 2019, quando realizamos uma **Instalação Pedagógica** na Praça da Sé no município do Crato, sendo o tema escolhido na Teia de Ideias<sup>4</sup> “Salada Pedagógica”. Por quê?”. Nesse ano tivemos, além da apresentação da turma do mestrado, a presença da graduação em Geografia — desde 2011 é realizada ao menos uma instalação geográfica com os discentes até os dias atuais. Tivemos também a presença dos professores da CREDE 18 Área Humanidades que participaram de uma capacitação técnica aprovada pelo Projeto Universal CNPq nº 28/2018.

Essas três turmas com diferenças na formação — como matemática, biologia, direito, arquitetura, enfermagem, filosofia, pedagogia, geografia etc. — levaram

4 Teia de Ideias é uma parte do procedimento com a metodologia, em que os alunos apresentam um texto contendo os seus elementos da pesquisa e os primeiros símbolos e signos pensados por eles. Em debate em sala de aula, vamos conduzindo e aprimorando aquilo que ainda não foi pensado. É também quando se discute o tema da exposição.

a pensar a definição do conceito de Instalação Geográfica para Instalação Pedagógica, devido ao alcance da metodologia em questão. Irei expor aqui de forma enxuta os procedimentos com a metodologia, frisando que os passos completos e explicados com mais detalhes se encontram na tese de RIBEIRO (2014).

*De posse* do currículo e do conteúdo a serem ministrados, o professor começa a pensar sobre como materializar esse conhecimento numa instalação geográfica/pedagógica, atualmente é possível partir de qualquer conteúdo, disciplinar ou não (nesse ponto o professor pode ainda não saber quais materiais serão utilizados).

*O conteúdo* a ser ministrado deve ter procedimentos didáticos que auxiliem o aluno a compreender da maneira mais eficaz o assunto em questão — esse ponto é livre para se desenvolver o conteúdo. Podem ser utilizados livros didáticos, textos, história em quadrinhos, filmes, uma encenação lúdica, a informática com todos os seus recursos possíveis, outros de domínio do professor etc.

*A Teia de Ideias* se realiza com o primeiro texto feito pelos alunos que já pesquisaram sobre o conteúdo. Esse ponto é o mais importante, pois é quando começa a tomar forma as ideias, é o ponto em que a associação dos signos e símbolos se estabelecem e a criatividade é exposta. É o momento também em que, se não já foi pensada a escolha do material base para a instalação, essa escolha deverá ser efetivada. Às vezes é necessário mais de um encontro.

*Após o debate.* Ainda em sala de aula, com os trabalhos praticamente encaminhados para a data da apresentação, o professor não pode esquecer-se de pedir aos alunos que *após a apresentação* seja refeito o texto. Isso porque até no dia da apresentação alguns alunos mudam o seu trabalho, ocorrem novas ideias e eles modificam. Por isso é importante que ele reescreva o texto, contextualizando toda a dinâmica e colocando as impressões do público também.

*No dia da apresentação,* todo cuidado deve ser tomado se esta for fora dos muros da instituição. Chamamos esse ato de avaliação pública, que geralmente dura em torno de uma hora.

*Novo texto.* Na aula seguinte à apresentação, os alunos deverão trazer um novo texto reescrito com as suas impressões, contendo os limites e as possibilidades do processo de ensino e aprendizagem exercidos sobre o conteúdo. Todo esse procedimento é chamado de *avaliação construtiva*.<sup>5</sup> Esses passos metodológicos não são estáticos: a criatividade deverá estar a serviço da transformação em sala de aula.

---

5 O termo utilizado “avaliação construtiva” é dado pelo encaminhamento do processo de ensino aprendizagem e de como ele é realizado. Não só utilizando de provas e avaliações ou textos, mas sim com um objetivo que leve o aluno a unir o conhecimento geográfico/pedagógico ensinado pelo professor com a pesquisa, a criação e a arte, encontrando a efetivação desse conhecimento nas instalações. Ver artigo, Ribeiro, Emerson. Instalações geográficas — pensando a avaliação construtiva para se trabalhar a geografia na sala de aula. *Revista do Departamento de Geografia* — USP, Volume 28 (2014), p. 65-81.

## Esticando a linha — da prática ao encontro com a teoria

Muitos professores da rede pública e privada do ensino básico realizam diversos experimentos práticos, estratégias de ensino, metodologias e inovação para a sala de aula. Contudo, poucos escrevem sobre a prática e principalmente sobre a teoria que a envolve, isso porque não é uma tarefa fácil encontrar uma teoria que dê conta da realidade.

A partir de 2009, na construção do projeto de doutorado entre muitas conversas com a professora doutora Maria Lúcia de Amorim Soares, perguntamo-nos sobre qual autor daria conta desse projeto, de um aporte teórico que desse sustentação epistemológica. Entre os autores que se aproximavam estava Foucault, mas observamos que não seria possível, assim como recorrer a autores das artes. No entanto, era necessário buscar e preencher esse vazio teórico.

Em um encontro com o professor doutor Paulo Celso da Silva<sup>6</sup> em sua casa, ele tirou da estante um dos livros de Lukács, em que o último capítulo era sobre a autoconsciência da humanidade, puxando pela questão artística. Explicarei melhor quando entrar na parte mais densa do texto.

A partir desse momento, fui atrás das obras de Lukács, que nos remeteu a seu livro publicado em 1923, “História e consciência de classes”, além de “Arte e Sociedade: escritos estéticos 1932-1967”, entre outros textos e artigos. Foi o embrião do projeto de doutorado. Importante frisar que o nosso grupo de estudo se inicia com as leituras de Lefebvre e Lukács na Universidade Regional do Cariri, em 2011. O grupo “Geografia Criatividade e Educação” se mantém até a atualidade.

Por si só, faltavam outros elementos para completar o ciclo, que foi encontrado em Hegel devido às leituras de Lukács, que nos remete a compreender melhor Hegel e a arte: um autor muito caro, uma das peças fundamentais para o entendimento da metodologia das instalações.

Outro autor muito importante é Henri Lefebvre, cujas obras são vitais para o desenvolvimento e compreensão do cotidiano, assim como da produção do espaço. De 2003 a 2010, participei ativamente do grupo de estudos da professora Glória Alves do Departamento de Geografia da USP, em que lemos e debatemos as obras de Henri Lefebvre.

Por último, mas não menos importante, aqui no sentido didático, as obras de Vygotsky (A formação social da mente); Domingos Fernandes (Para uma teoria da avaliação formativa); Saturnino de La Torre (Dialogando com a Criatividade — da identificação à criatividade paradoxal); Henri Lefebvre (A vida cotidiana no mundo moderno); Fayga Ostrower (Criatividade e processos de criação); Maria Lúcia de

---

6 Paulo Celso foi um dos orientandos da professora Maria Lúcia, além de meu professor na graduação e orientador do TCC. Atualmente é professor na Universidade de Sorocaba.

A. Soares (Girassóis ou Heliantos: maneiras criadoras para o conhecer geográfico) e Pedro Demo (Formação dos formadores básicos). A base para a metodologia das Instalações Geográficas foi gestada a partir desses autores e avançou com outros.

Importante salientar a dificuldade que é encontrar uma teoria que dê conta da realidade, ou seja, da prática. Como apontado acima, muitos professores realizam experimentos nas escolas, que muitas vezes não se transformam em artigos, em práticas escritas, em metodologias e em sequências didáticas devidas por não se encontrar a teoria que dê conta dessa realidade.

Neste caso, mesmo após dez anos de prática, só veio a ganhar a luz da teoria a partir do projeto de doutorado. Só então ganhou corpo epistêmico para ser aplicado na realidade, com procedimentos metodológicos de ensino e aprendizagem que se efetivaram diante do processo criativo, em conjunto com a avaliação construtiva para a transformação da sala de aula.

## **O telhado — o método a metodologia — caminhos percorridos**

O método começa a ser gestado. A agenda bibliográfica se insere a partir da leitura de “A arte como autoconsciência da humanidade” de Lukács (1981), último capítulo do livro *Introdução a uma estética marxista*, concluído em 1956. Apresenta uma reflexão a ser desenvolvida por Lukács diante do quadro teórico-sistemático, que permite compreender a eficácia social e humanista da arte, na perspectiva da durabilidade histórica.

Lukács aponta que o particular, como categoria estética, abraça o mundo global, interno e externo, as suas formas fenomênicas sensíveis do mundo externo. Traz para a vida “signos da vida dos homens, de suas relações, da natureza em seu intercâmbio material com a sociedade humana” (LUKÁCS, 1981, p. 189). Diante do particular, o universal é o elemento central de uma das forças que determinam a vida dos homens, que se manifesta no sentido figurado de uma consciência subjetiva no mundo, formando a sua personalidade, veículo do mundo e do seu destino.

Entre a representação simbólica do singular e do universal, a obra de arte revela à humanidade a virtude de sua essência objetiva, independentemente das intenções subjetivas que determinam o seu nascimento, uma qualidade interna, em si significativa da vida humana, terrena. Por causas histórico-sociais, os motivos conscientes do seu nascimento têm caráter transcendental (mágico, religioso) (LUKÁCS, 1981, p. 190).

O que se distingue é a forma determinada pelo conteúdo, que artisticamente a transcendência é transformada pela realidade em si mesma, sendo as obras do pas-

sado visitadas pelas emoções e paixões humanas, em que revivemos como destino da humanidade. Por isso alguns ideólogos extremados e religiosos desconfiam da arte, baliza Lukács (1981).

Importante assinalar é que a obra de arte, a partir das leituras de Lukács, fez com que a metodologia das Instalações Geográficas fosse endereçada, agora contendo um núcleo teórico. Aqui, a arte se relaciona com um determinado conteúdo geográfico e atualmente pedagógico, como catalisador do processo de elevação das consciências individuais, sendo os signos e símbolos, encarnados pelo universal, aplicados a materiais produzidos ou não pelo homem.

Não obstante, Lukács remete ao início do processo de criação, a partir do processo artístico historicamente produzido pela humanidade e, a partir dela, do desenvolvimento da auto atividade criadora. Essa atividade criadora, sendo mediada, só será possível pela categoria do materialismo histórico-dialético, que abarca a Instalação Geográfica a partir de uma tríade: reflexão, ação e materialização.

Consiste a *Reflexão*, na pesquisa, em elementos que compõem o conteúdo, suas categorias e conceitos. Já a *Ação* consiste na elaboração da reflexão, do ato de pensar aquilo que não foi pensado por aluno e professor, a partir da constituição dos elementos simbólicos no ato da pesquisa, o representante — o elemento que vai representar o símbolo. O significante primeiro, passa a ser estruturado e ressignificado por um novo símbolo, atribuindo-lhe um novo signo, porém com a representação do mesmo significado, efetivando-se como representado e com sua devida profundidade no conceito.<sup>7</sup>

E por fim a *Materialização*. Esta se constrói na matéria propriamente, são os materiais produzidos ou não pelo homem que se materializam em uma base por meio dos signos e símbolos construídos socialmente na Teia de Ideias. Uma ressalva: logo após a teia, os símbolos e signos podem sofrer mutações, pois a dialética ainda se veste no cotidiano.

Porém, esse percurso do processo de criação, aqui no sentido da escrita e da busca epistemológica para o desenvolvimento da metodologia em questão, a partir das leituras sobre Lukács, percebe-se que ele se debruça no pensamento e dialética de Hegel. Essas leituras das obras de Lukács levaram à necessidade de reler Hegel continuamente até os dias de hoje. Há ainda muito que depurar, pois nas

7 Tendo explicado pela prática. Pensamos no domínio morfoclimático da caatinga como elemento central para desnudar o seu significado, ou seja, como representar esse domínio? Na Teia de Ideia, o aluno chega com uma ideia sobre a escassez da água e aponta a “cabaça”, ou uma bacia com água e uma coroa de espinhos. Aqui dizemos a ele, pensamos em outro símbolo, e pensamos no santo — São Francisco de Assis, por exemplo, representando o Rio São Francisco. Se achamos que ainda não cobre o seu significado ou ainda gera dúvida, levamos o aluno e o grupo a pensar em outro símbolo. Por exemplo, ferro de marcar gado, representando a pecuária extensiva, ou sal, representando a alta salinização dos solos. Esse movimento do pensar dialeticamente só é possível se o aluno pesquisou sobre o tema. Aqui o vocabulário aumenta e pelos objetos associa-se ao conteúdo, levando o aluno a aprender, por meio de signos e símbolos.

nossas aulas de Educação e Criatividade, no Mestrado Profissional em Educação, o primeiro ato se dá com esse autor e nos acompanha até o último ato, o final da disciplina, que é uma instalação dos projetos de pesquisa dos alunos em uma avaliação pública.

A obra de Hegel — e aqui longe de fazer uma análise profunda do livro *A fenomenologia do Espírito*, escrito em 1807 e revisado em 1832, entre outras publicações — trata do movimento da consciência, da estética, da arte, da consciência em si e para si. Compreender o movimento da consciência, ou, em outras palavras, como pensamos, como a consciência se conscientiza de si mesma, visando ao ser para ela, pois a consciência sabe alguma coisa.

Esse movimento dialético que a consciência realiza em si mesma, tanto no seu saber quanto no seu objeto, enquanto, a partir dele, o novo objeto verdadeiro surge para a consciência mesma, é chamado propriamente experiência. Nessa ordem de ideias deve-se ainda salientar, no processo que acaba de ser mencionado, um momento por meio do qual será lançada uma nova luz sobre o aspecto científico da exposição que vamos empreender. A consciência sabe alguma coisa, este objeto é a essência ou o em-si. Mas também para a consciência ele é o em-si (HEGEL, 1974, p. 55).

Com isso entra em cena a ambiguidade desse verdadeiro. Hegel exalta que a consciência tem agora dois objetos: um, o primeiro em-si e o segundo, o ser-para-ela desse em-si. A consciência revela o traço fundamental da sua essência, ser o que ela ainda não é. A importância dessas proposições tem relação com os atos cognitivos simbólicos que compõem os signos e sua representação daquilo que ele se torna para-si. Só é possível essa transcendência durante a passagem da certeza sensível para o conhecimento.

A instalação geográfica/pedagógica, em termos cognitivos, se coloca diante do processo de associação de signos e símbolos para o conhecimento, relacionando o conteúdo pesquisado, apresentado pelo (a) professor (a), facilitando, assim, o processo de ensino e aprendizagem. O processo de conhecimento, ou seja, o seu amadurecimento e internalização de um conteúdo geográfico/pedagógico, depende do ato de ensinar, e como ensinar o aluno a adquirir o conhecimento, o seu entendimento.

O ato de conhecer, aqui a consciência em-si, passa pelo processo de aquisição do objeto, da apreensão da mente do objeto ou sujeito. Num primeiro momento a mente, a consciência, o faz pela certeza sensível. Este ainda é o nível do senso comum. Após negar o objeto pelo universal, ela avança para a percepção encontrando o singular — mas ainda não é o entendimento, porque aqui é necessário

negar o singular novamente, acrescentando suas propriedades e diferenças para encontrar a sua síntese, negando-o novamente, eliminando as suas contradições para passar ao nível seguinte que seria o entendimento. É quando o ato de conhecer se internaliza, amadurece para o indivíduo, ou seja, nas contradições a dialética se manifesta.

Pelas instalações geográficas/pedagógicas, o ato de conhecer pela consciência, após o desenvolvimento do conteúdo associado aos signos e símbolos, é um facilitador para a aquisição do conhecer, porque levamos o aluno a pensar o que não foi pensando, ainda para um determinado símbolo e ressignificar novamente símbolo e signo para o conteúdo estudado e pesquisado.

Esse percurso, diante dessas leituras em que a prática, sendo executada durante anos, passa a encontrar um suporte teórico árduo, mas necessário, na tarefa de ser livre e racional (para si), é um dos caminhos possíveis para convergência de prática e teoria, em movimento dialético no encontro da práxis.

Um outro passo dessa metodologia, no percurso para as instalações, é o procedimento com a Teia de Ideias já apontado acima. A inspiração veio da leitura de Lukács, de quem também tiramos os apontamentos sobre Marx e Engels, mesmo que esses autores não tenham deixado em seus escritos algo sólido sobre as obras de arte.

A partir desses elementos, temos a atividade criadora que só os humanos têm, como a capacidade de projetar, de criar, de imaginar. O ato de pensar remete a Marx e seu conceito acerca da categoria trabalho, que pertence somente o homem.

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tende subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais (MARX, 1985, Tomo I, p. 149-150).

Diferente do trabalho da aranha e da abelha, que baseia a sua produção e força numa especificidade biológica, o tecelão e o arquiteto realizam suas atividades mediadas pela consciência “**ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera.** No fim do processo de trabalho, obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente” (*op. cit.*, grifo nosso).

A importância dessa passagem em Marx é que ele aborda a transformação da matéria pela vontade do homem, mediada pela consciência, com a capacidade de imaginar e projetar para materializar a obra. Para o ensino com as instalações, aplicamos aqui essa mesma essência, da imaginação para aplicação em materiais simbólicos.

Mas só é possível materializar a obra pela pesquisa objetiva e real. Esse aporte da pesquisa está associado ao processo de conhecimento que os alunos irão desenvolver durante a mediação das atividades em sala de aula e fora dela. A escrita de um texto pelos alunos para a apresentação na Teia de Ideias só é possível pela pesquisa realizada do conteúdo, sendo este também trabalhado pelo professor de maneiras criadoras, em que a didática encontra o seu ponto mais alto.

## **Acabamento: A pesquisa e a criatividade movem o mundo?**

Diante do procedimento metodológico para as instalações geográficas/pedagógicas, a pesquisa é um dos pontos fundantes, pois ela irá mover a criação, pela associação dos saberes construídos.

A sobrevivência da espécie humana está atrelada à capacidade que o homem tem de criar, inventar, duvidar e dominar o espaço para a sua vivência. Conhecer o clima, o planeta, o mar, saber interpretar e se comunicar com as diversas vidas presentes no planeta o levou a novas descobertas no campo do saber, utilizando-se do intelecto e do seu corpo, criando esse mundo material pela projeção de sua mente.

O ato de criar segue a premissa da curiosidade, que remete a questionamentos e dúvidas sobre a nossa existência, de onde viemos e para onde vamos nessa imensidão do universo. Na ânsia por respostas, caminhamos em direção a muitas perguntas, moldando esse mundo com as nossas projeções mentais.

O processo de sobrevivência do Homem enquanto ser social se dá pelo ato de responder a algo de sua necessidade, ou de outros ou para outros. Sabemos que o homem modela o espaço conforme as suas conveniências, para isso ele é motivado a buscar e pesquisar para encontrar as respostas (RIBEIRO, 2013).

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pes-

quisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana [...]. Não se busca um profissional de pesquisa, mas um profissional da educação pela pesquisa (DEMO, 2003, p. 2).

Para essa proposição, Pedro Demo (2003) remete a uma questão epistemológica e prática, que encontra dificuldade de se apresentar na escola e mesmo na universidade como prioridade para o conhecimento científico.

É na escola que a maioria das crianças aprende a pesquisar — ou deveriam dar os primeiros passos. Porque as coisas funcionam, a sociedade e a interação do meio, produzindo uma relação de reciprocidade e resultados, mesmo que sejam parciais (RIBEIRO, 2013).

Porém, é na escola que encontramos um profissional que tem de atender e fomentar a pesquisa, motivando seus alunos ao conhecimento, abstrato ou concreto, de formulações, induções ou experimentações.

A necessidade de encontrar um caminho teórico e epistemológico que sustente uma formação adequada a novos professores de geografia (e agora outras áreas de formação) passa sem dúvida pela pesquisa, bem como pela associação desta pelos signos e símbolos, a que acrescentamos o ensino por criatividade.

É urgente pensarmos em novas práticas teórico-didático-pedagógicas que confrontem esse cotidiano. Portanto, a aposta é na pesquisa e na criatividade para a formação de professores por meio da metodologia das instalações geográficas/ pedagógicas.

Se a pesquisa move o mundo, pela curiosidade que o homem tem de se estabelecer enquanto Ser à frente de outros animais, isso só foi possível pelo desenvolvimento da consciência. A partir de uma pergunta, movimenta as suas estruturas cognitivas, levando-o a outro patamar, levando ao desenvolvimento da sociedade como um todo. Portanto, situar a pesquisa como processo de formação de novos professores e alunos é tê-la como um componente essencial, tanto na busca teórica como exercício para a prática.

Sem pesquisa não há ensino. A ausência de pesquisa degrada o ensino em patamares típicos da reprodução imitativa. Entretanto, não se pode levar ao extremo oposto, do professor que se quer apenas pesquisador, isolando-se no espaço da produção científica (DEMO, 2003, p. 51). Porque se necessitamos da pesquisa para o ensino, também necessitamos do ensino para a pesquisa, para a socialização do conhecimento — para que este saber técnico, apurado nas academias e laboratórios de pesquisa, se veja no cotidiano, alimentando a vida em sociedade.

A importância da pesquisa para as instalações é de fundamental importância, pois sem ela não há como o aluno desenvolver o seu escrito sobre o conteúdo, pensar o seu conteúdo a partir de seu cotidiano, de sua vivência, cultural, familiar,

escolar. Só assim poderá exercer o exercício da razão científica, elevando as categorias e conceitos apreendidos por ele a partir da pesquisa.

O aluno diante de sua pesquisa é levado a criar novos símbolos e signos, o que só será possível pelo ato de associação entre um elemento e outro, realizando a ponte, ativando cognições que só são possíveis a partir de sua pesquisa sobre conteúdo determinado. Dessa forma o aluno passa a criar, a inovar a sua prática em um saber, que é conquistado por ele, é construído internamente.

Para essa criação, há uma forma, um conteúdo, que exige recursos e condições para o momento do devir. Tal forma, antes de se realizar, passa pela sensibilidade, pelo toque, pelo intelecto, pelo ato de intuir que se faz presente no cotidiano que muitos intelectuais desprezam. É preciso ter um olhar mais preciso para o cotidiano e para o vivido.

Ninguna obra — ni la obra de arte propiamente dicha, ni la ciudad y la segunda naturaleza, etcétera — puede realizarse sin reunir todos los elementos y momentos, sin constituir una totalidad. Así en toda obra encontramos un momento técnico y un momento de la seriedad, un momento social y un momento extrasocial, etcétera (LEFEBVRE, 1983, p. 222).

O ato de criar a obra em si realiza-se diante de um momento do ato criativo, este inserido num momento social, temporal e histórico que se realiza no espaço. A obra como construção passa pela técnica, pelos sentidos que, trabalhados pelo exercício da pesquisa e da criação, encontram um aporte epistemológico e teórico, que conduz a uma tradução para a prática, materializando-a em novas simbologias.

Para compreender a criatividade e o processo de criação, o aporte da pesquisa é necessário para que ocorra essa nova descoberta. O processo de associação é ativado, o homem enxerga por códigos, aprende códigos desde sua infância. Portanto, o ato criativo não surge do nada, não é inato; ele é construído, é parte de um processo que se traduz numa obra, seja de arte, livro ou novas descobertas científicas. São elementos que compõem o espaço social e da natureza, que se dá no plano do vivido.

## **O verniz: os insights aparecem no cotidiano**

Outro procedimento pertinente para a metodologia das instalações geográficas/pedagógicas é o cotidiano. Sem ele a pesquisa como ponte para a criação não se efetiva. Necessitamos do cotidiano tanto para a pesquisa como para a criação de signos

e símbolos, que como frisado só se estabelece pelo ato associativo formando os conceitos científicos, depois de um longo período para a internalização dos conceitos.

Com Vygotsky:

a disciplina formal dos conceitos científicos transforma gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos da criança e ajuda a organizá-los num sistema; isso promove a ascensão da criança para níveis mais elevados do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1989, p. 100).

A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da criança e do jovem aponta a zona de desenvolvimento proximal como o elemento psicológico em constante transformação. Nas relações humanas, e em termos de atuação pedagógica, esse conceito traz a importância do professor, de acender nos alunos o interesse por dado conhecimento que não ocorreria espontaneamente, sem a interferência na zona de desenvolvimento proximal dos alunos (RIBEIRO, 2014).

Esse movimento do conhecimento, de um menos elevado para outro mais elevado — ou seja, como aprendemos, como a mente exerce o papel de aprendiz — se relaciona com as atividades exercidas pela criança até a vida adulta. São as experiências anteriores que fazem com que a criação, os processos criativos, de projeção e de imaginação criadora da arte, da fantasia se aperfeiçoem por meio das experiências anteriores. Isso ocorre muitas das vezes em etapas, em movimentos do ato de pensar para a ação; isso não se dá de forma linear, mas dialética.

Para que o processo de criação se constitua, temos algumas etapas como a **Preparação:** está relacionada à imersão consciente, inicial, que a pessoa faz para encontrar a solução do problema com o qual se depara. Nesse momento, é realizado um dos atos iniciais que é a pesquisa, o conteúdo trabalhado, o tema que corresponde à dúvida para ser sanada. O segundo momento é a **Incubação:** é o momento de amadurecer, de gestar as ideias concebidas na etapa anterior. É hora de esperar, distanciando-se um pouco da obra, do projeto a ser criado ou do problema a ser solucionado. O terceiro momento é a da **Iluminação (Insight):** é o momento em que a resposta para o problema ou para a obra desejada surge repentinamente, às vezes caminhando, divagando, lendo outra obra, tomando banho ou fazendo afazeres domésticos, na mais singela operação de mudar um móvel de lugar etc. Quando encontramos uma solução ou um caminho, isso ocorre a certa distância do objeto. É olhando ao redor, vendo o mundo, caminhando pelas ruas. Contudo, ainda estamos no campo do pensamento, e não do ato criativo propriamente dito. E no quarto momento, temos a **Aplicação/Verificação:** é o momento de dar forma à ideia, é o momento da transformação da ideia em matéria, transformá-la em uma ação. É uma etapa que exige grande elaboração, afinal estaremos criando algo para nós e para os outros. Nesse momento os alunos veem

a sua criação, o ato final, a ideia, aquele conteúdo, trabalhado pelo professor, pesquisado pelo aluno, gestado na Teia de ideias (RIBEIRO, 2011) virar realidade, na forma de uma instalação geográfica/pedagógica.

O processo criativo tem uma grande alavanca e ela se constrói a partir da vida cotidiana. Para que isso faça sentido na vida dos alunos, na compreensão do espaço geográfico, torna-se necessário encontrar fissuras, pela vivência, pelas festas, nos desejos. Como Lefebvre aponta, só por uma revolução cultural permanente, para encontrar intervalos, subvertendo o Estado e o movimento de robô, dado pela eficiência produtiva e de consumo que coloca a vida em uma direção homogênea. Há que quebrar pela arte, pelo movimento da contradição.

Para compreender os conceitos da vida cotidiana, cotidiano e cotidianidade mais precisos, Lefebvre exercita:

Quanto à vida cotidiana, digamos apenas que ela sempre existiu, porém, impregnada de valores, de ritos, de mitos. A palavra “cotidiano” designa a entrada dessa vida cotidiana na modernidade: o cotidiano enquanto objeto de uma programação cujo desenrolar é comandado pelo mercado, pelo sistema de equivalências, pelo marketing e a publicidade. Quanto ao conceito da “cotidianidade”, ele ressalta o que é homogêneo, repetitivo, fragmentário na vida cotidiana: os mesmos gestos, os mesmos trajetos [...] (LEFEBVRE, 1989, p. 134).

Presente também em muitas escolas e universidades, as cotidianidades aqui representadas no formato das aulas, de avaliações, ditam de forma homogênea o pensar, o caminhar pedagógico de forma a padronizar num pensamento único o processo de ensino e aprendizagem (RIBEIRO, 2011). E nesse mundo com respostas funcionais, dadas de formas já vivenciadas, denuncia Soares,

[...] onde o homem se movimenta com instintividade mecânica e com sentido da familiaridade e das ações banais. A cotidianidade é uma cotidianidade retificada. É por isso, que ela “se manifesta com anonimidade tirania de um poder impessoal que dita a cada indivíduo seu comportamento, modo de pensar” (SOARES, 2001, p. 133).

E como romper a cotidianidade? Como pôr à prova e superar na universidade e nas escolas, sala de aula, os mesmos trajetos e gestos.

Para Lukács, há três formas privilegiadas de objetivação na quais os procedimentos homogeneizadores superam a cotidianidade: o trabalho criador, posto como objetivação não-alienada; a arte, como

processo de autoconsciência da humanidade; e a ciência, como processo e conhecimento da estrutura objetiva da natureza, da sociedade e do seu intercâmbio (SOARES, 2001, p. 134).

Partindo da pesquisa, do trabalho criativo, em busca do novo, alcançando a realidade para os olhos de alguém, abrindo fissuras nas estruturas já soldadas pelo concebido. A metodologia das instalações geográficas/pedagógicas pode ser uma alternativa para a transformação da sala de aula.

## **A pintura: a importância da arte para as instalações geográficas/pedagógicas**

Para compreendermos essa metodologia e a definição sobre as instalações que já frisamos, devido ao seu movimento passa a ser pedagógica. É preciso, no entanto, romper sem perder o rigor acadêmico, necessário para apresentar a metodologia com as instalações. Fernanda Junqueira afirma que:

*Sobre o conceito de instalação*, informa-nos que, nas primeiras vezes que o termo instalação foi utilizado nas artes visuais, na América do Norte, nos anos 60, ele servia para definir a vista geral de exposições fotográficas — *installation view*, a palavra encontrava-se em impressos junto às imagens fotográficas da vista geral de uma determinada exposição (JUNQUEIRA, 1996, p. 564).

O termo instalação, portanto, passou a ser incorporado ao vocabulário das artes visuais na década de 1960, designando ambiente construído em espaços de galerias e museus, prioritariamente, para mais tarde ganhar as praças, parques e as ruas públicas. A Instalação também é uma forma de expressão artística e geográfica, agora se insere em um contexto mais amplo, **a pedagógica**, que, trabalhada com o Ensino e seus diversos saberes, integrada aos conceitos pedagógicos e ao currículo, pode apresentar como um eixo importante para processo de avaliação de ensino e aprendizagem.

Para que os saberes da escola e os processos de ensino e aprendizagem se realizem na escola/universidade, é necessário que o professor em formação compreenda que o espaço geográfico é produzido pelo homem. E que a história da arte traz contribuições para o entendimento e desenvolvimento da humanidade, que produz e apresenta-se no espaço.

Como exemplo, citamos as obras da Arte Contemporânea, desenvolvidas por artistas brasileiros como Hélio Oiticica, Lygia Clark,

Nelson Leirner e Cildo Meireles, entre outros, que contextualizadas em relação ao tempo e espaço, fazem com que o aluno perceba a história da arte presente na história da humanidade, critique ou questione as questões polêmicas de nosso tempo (políticas, sociais, econômicas e culturais), quebre com paradigmas de ideais de beleza e outras categorias, tais como harmonia, perfeição, acabamento e o naturalismo (FONSECA, 2007, p. 35).

Em analogia ao espaço em construção, os alunos passam a contextualizar esse questionamento dos processos da relação de produção do espaço e da sociedade com olhar crítico, graças ao procedimento da avaliação construtiva, que tem como uma das premissas a pesquisa objetiva e real, fazendo o uso das instalações.

Por isso, a arte e os conteúdos geográficos e pedagógicos apreendidos no processo de conhecimento não são neutros, pois eles geram conflitos diante da construção da obra e a sua exposição não pode ser negligenciada, diante do conhecimento adquirido na compreensão da produção artística de qualquer tempo histórico.

Sobre esse tempo histórico, aponta-se como exemplo de crítica construtiva e social, ou seja, a importância da arte para movimentar as consciências para que esta se efetive por códigos, diante do conhecimento, que gera signos e símbolos, atualizando-os sobre o momento em que o país passa politicamente, nesse ano de 2020, no carnaval, muitas escolas carnavalescas utilizaram essas simbologias para fazer uma crítica social e política.

É quando o cotidiano é quebrado, pelas festas, pela arte, pela música e seus enredos. Pelos movimentos festivos apresenta-se a realidade da vida, com arte, mas com sabedoria. Essas peças de grandes artes ocorrem no mundo todo, no cinema, no teatro ou quando tivemos a revolução cultural na década de sessenta do século vinte, tanto na Europa como no Brasil, encarnado pelo movimento da Tropicália.

A arte tem um papel na sociedade, desde os gregos. Isso já levantado por Hegel e explorado por Lukács, passando pela arte religiosa e chegando ao mundo moderno. Observa-se esse desenvolvimento pelo reflexo artístico, a capacidade que nós temos de reconhecer, criticar pela memória individual, levando à autoconsciência do desenvolvimento da humanidade (RIBEIRO, 2014).

## **Em processo de remate**

O texto em questão aborda os principais tópicos que fez com que este pesquisador desenvolvesse a metodologia com as instalações geográficas, passando para a atualidade como instalações pedagógicas, devido ao seu aprimoramento diante de sua epistemologia e metodologia aplicada no ensino básico e universitário.

O itinerário aqui proposto não foi vencido, dado o espaço a que esse artigo teve que se limitar, muitos elementos ficaram de fora. No entanto, frisa-se a importância do conteúdo, da pesquisa, do trato dos elementos simbólicos construídos e associados pelo trabalho mental que os alunos passam a exercer sobre o conteúdo.

Toda metodologia tem uma história, ela se realiza diante da mente e esta se projeta na realidade, constituindo-se ou não para o processo de ensino e aprendizagem. Em nosso caso, o respaldo teórico como prática se efetiva por sua construção material, os alunos aqui passam do conteúdo trabalhado, da projeção, da pesquisa, que estabelece os conceitos e categorias e estas são refinadas em outro patamar por novos signos e símbolos, exercendo uma operação de raciocínio pedagógico, baseada em experiências anteriores concebidas. Estas advêm a criar novas formas mentais, elevando a consciência, de um conceito menor para outro maior.

A importância da arte no auxílio aos conteúdos e sua materialização encontram um ponto de fuga para o ato criativo, o manuseio, o encontro de materiais e sua confecção pelos alunos, a rigor se movimenta, a coordenação motora fina e grossa, as competências atitudinais, de responsabilidade, como também a família e os transeuntes acabam participando desse encontro com a arte. É o conteúdo, quicá geográfico/pedagógico, é realizado diante do processo de ensino e aprendizagem, em que o conhecimento é levado a conhecer por signos e símbolos, associando-os aos saberes desenvolvidos pela humanidade.

A metodologia das instalações ressignificam o aprendizado, fazendo com que os alunos, a partir de uma dada criação, recriem, atribuindo novos significados, recriando o seu vocabulário; e ainda sobre o conceito, passam diante do processo de elevação da consciência em-si para a consciência para-si, efetivando teoria e prática, com a materialização da práxis.

O aluno (a), assim como o professor, depuram o conteúdo pela pesquisa, pelo ato da reflexão, iniciando o ato da ação dialética, passando para o ato da materialização. Em outras palavras, parafraseando Hegel, sai-se do senso comum da certeza sensível, passando para as fases da percepção em um movimento de negação do objeto, encontrando a sua síntese, que pode ser novamente negada, para que se chegue a um nível mais elevado da consciência, tornando-se diante desse processo dialético — e aqui pela associação e ressignificação dos símbolos e signos, formando, assim, o conhecimento.

O processo de conhecimento se dá pela aquisição dos conceitos e esses passam a ser internalizados a partir da associação e da reformulação dos códigos cognitivos, operados a partir da contradição do objeto em estudo, que acontece a partir dos procedimentos com a metodologia das instalações geográficas/pedagógicas, transformando a sala de aula.

## Referências

- CENTRO DE ARTE HÉLIO OITICICA. **Hélio Oiticica**: cor, imagem, poética. Rio de Janeiro: 2003, catálogo de obras artísticas.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. Universidade de Lisboa, Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, 2006, 19(2), p. 21-50 2006, CIED — Universidade do Minho. [www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2a03.pdf](http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2a03.pdf).
- FONSECA, Maria da Penha. **Arte Contemporânea**: instalações artísticas e suas contribuições para um processo educativo em arte. Dissertação (mestrado) — Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico. 2007. 165 f.
- JUNQUEIRA, Fernanda. **Sobre o conceito de instalação**. Rio de Janeiro, Revista Gávea, n. 14, set. 1996. 564p.
- LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia**. México: Fondo de Cultura Económica. 1983. 222p.
- LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.
- LUKÁCS, György. **Arte e Sociedade**: escritos estéticos 1932-1967. Organização, apresentação e tradução Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- LUKÁCS, György. **El joven Hegel y los problemas de la sociedad capitalista**. 3. ed. Barcelona; México: Grijalbo, 1972.
- LUKÁCS, György. **Estética**, v. I, Barcelona, Ed. Grijalbo, p. 11-12, 1974.
- LUKÁCS, György. **Sociologia/org**. José de Paulo Netto e Carlos Nelson Coutinho — São Paulo. Ática, 1981.
- MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural. Livro I, Tomo I, 1985.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 25 ed. Editora Vozes. RJ. 187p. 2010.
- RIBEIRO, Emerson. **Processos Criativos em Geografia**: Metodologia e Avaliação para a Sala de Aula em Instalações Geográficas. Tese apresentada ao Departamento de Geografia Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

RIBEIRO, Emerson. Emerson. Arte e criatividade em geografia: práticas pedagógicas em instalações geográficas. Fortaleza, 2016. p. 124. **IX Seminário de Pós-Graduação em Geografia da UNESP Rio Claro**, 3 a 5 de novembro de 2009. Disponível em: <http://sites.google.com/site/seminarioposgeo/anais>.

RIBEIRO, Emerson. Da Criação ao Criador - Reconstruindo a Sala de Aula por Instalações Geográficas. **Cadernos de cultura e ciência (URCA)**, v. 2, p. 08-12, 2010.

RIBEIRO, Emerson. A criatividade em geografia, prática pedagógica e avaliação: lanternas geográficas. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 61-75, ago./ dez. 2011.

RIBEIRO, Emerson. Avaliação ou pescaria? — por uma distinta possibilidade da aprendizagem em geografia na construção de instalações geográficas. **Rev. Bras. de Educ. em Geogr.**, v. 1, n. 2, p. 91-104, 2011.

RIBEIRO, Emerson. Pesquisa e criatividade na formação do professor de Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 17, p. 107-116, 2013.

SOARES. Maria Lucia de A. **Girassóis ou Heliantos maneiras criadoras de conhecer o geográfico**. Sorocaba-sp. Linc. 2001.

TORRE, Saturnino de la. **Dialogando com a Criatividade**: da identificação à criatividade paradoxal. São Paulo: Madras, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

# Entre termos e tramas: instalações geográficas ou instalações artísticas?

*Carlos Augusto Barros da Silva<sup>1</sup>*

*Diego Leite Alexandre<sup>2</sup>*

*Peguei o que encontrei porque erámos agora um país empobrecido, novas coisas tinham que ser feitas de fragmentos*

*Kurt Schwitters (1887-1948)*

O texto aqui apresentado discorre de forma amplamente teórica a respeito da metodologia Instalação Geográfica, mais especificamente sobre alguns questionamentos dignos de um debate conceitual que permeia os campos da Arte e da Geografia, proporcionando reflexões e contribuições teórico-metodológicas que permitam um melhor esclarecimento e conhecimento da metodologia em questão.

A pergunta que dá título ao texto tem sido alvo de algumas reflexões e também discussões no âmbito acadêmico, em especial por meio de alguns eventos<sup>3</sup> do ensino de Geografia, sobre o sentido e significado dessa metodologia. As questões colocadas quase sempre são: Por que Instalação? As Instalações Geográficas (IG)<sup>4</sup> podem ser consideradas uma metodologia? Essa proposta não se trata de um uso ilustrativo da arte, pela Geografia?

Questionamentos, por sinal, bastante justificáveis, pois denotam um certo amadurecimento dessa prática, bem como a necessidade de melhora na sua forma de apresentação no meio acadêmico. Entretanto, fazemos um alerta: essas discussões entre a dimensão artística e seu elo com o ensino de Geografia não são recentes!

---

1 Graduado em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: auggusto2014@gmail.com.

2 Graduado em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: diegoalexandre1995@gmail.com.

3 Destacamos alguns recentes: ENPEG (Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (2019); EREPEG (Encontro Regional de Prática de Ensino em Geografia, 2018).

4 A partir deste momento, utilizaremos essa abreviação (IG) como forma de tratamento para a metodologia. Quer seja no singular, quer seja no plural, requerendo atenção, portanto, do leitor, ao ver o contexto da frase.

Nesse sentido, Ramos (2019, p. 14) destaca que o tema da arte dentro do campo disciplinar da geografia “já não deveria causar estranheza ou ser visto com um exotismo. Em realidade, já existem contribuições pioneiras sobre o tema da arte e a geografia (REES, 1976; VALE, 2007; KAUFMANN, 2004; HAWKINS, 2013; JELLIS, 2015), entre outros”.

Diante dessa relação entre as artes e o ensino de Geografia, surge para nós a missão de explicitarmos o que se convém enquanto IG, prática esta que não deve ser concebida enquanto novidade, mas como um reflexo dessa afinidade histórica de ambas as matrizes de conhecimento.

Para elucidarmos aos leitores sobre a designação do próprio termo, precisamos fazer um resgate, mesmo que abreviado, sobre sua origem e desenvolvimento. Assim, o termo *Instalação* é tributário do vocabulário pertinente aos domínios das artes visuais, sobretudo na década de 1960, época de latente utilização e desenvolvimento desse campo de expressão.

De acordo com Martins e Imbroisi (2019), o termo mencionado acima tem raízes ainda nos primeiros experimentos considerados modernistas, nas primeiras décadas do século XX (1910-1930). Como precursores e eventuais sistematizadores dessa condição artística que mobiliza a relação de objetos, temos em Kurt Schwitters (1887-1948) e em Henri Robert Marcel Duchamp (1887-1968) figuras marcantes.

Destacamos o alemão Kurt Schwitters, inicialmente pelo fato de que ele dá corpus à ideia de Instalação tal como a conhecemos (hoje), no terreno da arte, sobretudo ligada às concepções de ambientes/espços de galerias. Este autor, inconformado com a situação caótica e fragmentária do mundo no pós-Primeira Guerra, revela uma aversão ao sentido apático da arte em relação a essas questões humanitárias. Decide então utilizar-se dos fragmentos (os objetos do lixo) para reconstruir uma outra concepção artística.

Para alcançar tal pretensão, Kurt Schwitters, desenvolvendo a ideia de instalação a partir da obra “Revolving” de 1919 em Nova York, utiliza uma série de objetos velhos, quebrados, sobretudo descartados pela população, em forma de colagem, alocados numa espécie de quadro e acrescidos sobre uma camada de tinta azul e amarela (MARTINS; IMBROISI, 2019). Observe a seguir:

**Figura 1** - Revolving (1919)



**Fonte:** <https://www.moma.org/collection/works/79211>. Acesso em: 01 set. 2019.

Para a época, tanto a organização desses objetos como o tipo de material utilizado, aparentemente bem postado, diga-se de passagem, causaram certo espanto. O uso de materiais rudimentares na criação de obras artísticas e a própria disposição desses objetos, em forma de colagem, são procedimentos incorporados por artistas contemporâneos.

Kurt Schwitters buscou afrontar o sentido da arte, deformando alguns padrões e valores, como também o próprio mercado artístico da época, que distanciava a arte das pessoas mais simples (MARTINS; IMBROISI, 2019). Ademais, essa era uma das pretensões imediatas: bravejar que existe arte na vida banal, nos objetos do cotidiano.

Essa confrontação do *establishment* artístico, ou do modelo social vigente, é tributário de heranças filosóficas e artísticas de um movimento bastante conhecido na Europa do século XX, o Dadaísmo. E é justamente nesse espaço que apresentaremos nosso segundo nome marcante, Marcel Duchamp.

Antes de definirmos a importância de Duchamp para a consolidação do uso de objetos no seio artístico e, de certa forma, sua apropriação pela ideia das Instalações, apontaremos as características mais gerais do Dadaísmo. Cunhado como movimento artístico no ano de 1916, o Dadaísmo tem em Hugo Ball (1886-1927) e Tristan Tzara (1896 -1963) seus idealizadores e filósofos, a partir do manifesto lançado por eles no mesmo ano. Enquanto vanguarda, predispõe-se em afrontar qualquer sentido e padrão artístico, fazendo-se uso da aleatoriedade e do acaso enquanto componentes da arte.

Por mais desordenado que pareça, este é um dos movimentos literários e artísticos, surgidos no século XX, mais intelectualizados da Europa. Alguns autores como Hausser (1992, p. 96) destacam que esse movimento buscava “resistir à

sedução das formas prontas e sem originalidade”, ao passo que também contestavam o mundo criado pelos adultos da época.

Nesse sentido, era um movimento que celebrava a infantilidade, já que os adultos, com toda sua racionalidade, aplicavam o horror e a barbárie pelo lucro. Dessa forma, de acordo com Tancredi<sup>5</sup> (2019), a expressão dos dadaístas era **irracional, destrutiva** e, ao mesmo tempo, **engraçada e infantil**.

O apetite pela destruição da arte reverberou a causa dos “Dadá” em uma luta pela expressão direta e espontânea, baseados sobretudo no automatismo psíquico. Para isso, apostaram no impacto visual da busca de uma arte vista para além do seu sentido habitual.

Nessa ambiência do imprevisível e do acidental, o francês Marcel Duchamp é considerado por muitos o mais expressivo dadaísta desse movimento. Crítico brutal de toda moralidade humana, utiliza-se desse movimento enquanto pólvora para o seio artístico da época.

Em 1917, no auspício de todo mal-estar causado pela Primeira Guerra Mundial, inscreve-se em um festival de artistas independentes, no qual ele próprio fazia parte da organização, e submete, sob pseudônimo, um trabalho que prega uma verdadeira peça nessa exposição de arte. A seguir, observe a proposição de trabalho do autor nesse festival:

**Figura 2 - A fonte (1917)**



**Fonte:** <https://www.todamateria.com.br/marcel-duchamp/>. Acesso em: 02 out. 2019.

5 TANCREDI, Silvia. “Dadaísmo”; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/artes/dadaismo.htm>. Acesso em: 02 nov. 2019.

O objeto acima se trata de um mictório (urinol) que, ao ser despidido de sua função original, elevou-se, pelas mãos de Duchamp, à categoria de objeto de arte, ou ainda, como o próprio atribui, um *ready-made* (objeto artístico pronto).

Há várias interpretações para a referida situação jocosa. A primeira delas se refere ao fato de Duchamp querer pregar uma peça no evento, sendo que, após a exibição do trabalho, o próprio autor fez publicamente, por meio de artigo, severas críticas à organização do evento e à comissão que aceitou o trabalho. Diante disso, um fato que corrobora essa hipótese é a de que, nesse evento, para expor seus trabalhos, os artistas deveriam pagar determinado valor por cada obra submetida.

A segunda e mais contundente interpretação é a de que, além do próprio alvoroço causado, Marcel Duchamp quis provocar com sua apatia pelo mercado da arte da época (a inscrição, que pode ser vista na imagem acima, *R.Mutt* gravada no mictório é, para alguns biógrafos do autor e intérpretes, uma junção depreciativa para se referir aos ricos), as raízes e formas da arte até então consolidadas, questionando, por exemplo, o que (não) seria a arte?

Essa situação é tida como marco no movimento dadaísta da arte e reflete características que perduram e influenciam gerações. Analisando o conceito de Instalação, sua origem e desdobramento, Junqueira (1996, p. 551) escreve que a arte no pós década de 1960 buscou “explorar, enfim, as possibilidades do mundo, sem *a priori* que determinassem este ou aquele procedimento”.

A autora também destaca que é impreciso estipular datas sobre a origem e marco do termo Instalação, mas que essas “experiências fundadoras” são sem dúvida aspectos importantes na construção do termo (JUNQUEIRA, 1996, p. 554). Em suma, a poética artística das Instalações nem sempre se conecta a um sentido lógico imediato. Esse aspecto possui referências no movimento histórico da arte. De acordo com Martins e Imbrosi (2019):

A necessidade de mexer com os sentidos do público, de instigá-lo, quase obrigá-lo, a experimentar sensações, sejam agradáveis ou incômodas, faz da Instalação um espelho de nosso tempo. Pode-se dizer de fato que a Instalação é uma obra época, a qual só faz sentido se vista e analisada em seu tempo-espço (MARTINS; IMBROSI, 2019, p. 1).

Adotando posições análogas às de Martins e Imbrosi (2019), Junqueira (1996) destaca que, em seu sentido genérico, a Instalação possui organicamente um apelo para a dimensão espacial. Sobre isso, é necessário esclarecer que a concepção de espaço, nesse aspecto artístico, é muito mais próxima da ideia de lugar, condição que reverbera em uma relação de contemplação visual, de vivências entre o espec-

tador e a obra. Diante disso, Junqueira (1996, p. 559) destaca que as “circunstâncias relacionais obra-espaco atuam às vezes de forma lúdica, às vezes crítica, mas todas apontam para uma realidade visual”.

Essas características do apelo e da contemplação de determinadas relações e “implicações espaciais” (JUNQUEIRA, 1996), a partir da obra, é um dos aspectos explorados pela Instalação, dada a sua característica de efemeridade. Assim, uma Instalação quase sempre possui tempo e lugar premeditados, não sendo, portanto, permanente o seu objetivo de exposição. De acordo com Martins e Imbrosi (2019):

Essencialmente, é a construção de uma verdade espacial em lugar e tempo determinados. É passageira, possui presença efêmera que se materializa de forma definitiva apenas na memória. O sentido de tempo, no caso da fruição estética da Instalação é o não-tempo, onde essa fruição se dá de forma imediata ao apreciar a obra *in loco*, mas permanece em sua fruição plena como recordação (MARTINS; IMBROSI, 2019, p. 1).

Essa preocupação com a fruição estética, ou simplesmente a interpretação e apreciação do público, é uma marca dos objetivos desse movimento artístico. Como exemplo, de acordo com Junqueira (1996), podemos destacar as experiências brasileiras de Hélio Oiticica que, de acordo com a autora, buscava “participações mais ativas do espectador” (JUNQUEIRA, 1996, p. 564).

Destarte, mesmo possuindo em seu sentido inicial uma preocupação muito mais expositiva (*installation views*) e fotográfica, a noção de Instalação passa, após a década de 1960, a emergir em uma condição espacial e, sobretudo, abrigar a tridimensionalidade dos objetos enquanto contribuição e sistematização de uma arte contemporânea e conceitual (JUNQUEIRA, 1996).

Nesse sentido, incorporando a tridimensionalidade e fazendo uso desse conceito sob a ótica de um princípio metodológico, Ribeiro (2014, p. 20) atribui à ideia de Instalação o sentido de “dar forma a algo” por meio da representação de dado conteúdo, no nosso caso, Geográfico. Em virtude disso, o conceito abriga, nesta proposição, uma aproximação com os significados literais da palavra “Instalar”, tais como: “tomar posse, investir, estabelecer, dispor para funcionar, alojar, abrigar” (JUNQUEIRA, 1996, p. 569).

Em síntese, a pretensão das Instalações (Geográficas) é comunicar, expressar, e, mais ainda, corporificar determinado assunto. Alguns aspectos oriundos do seu sentido inicial (Instalações Artísticas) atravessaram o tempo e ainda estão presentes nesta proposta. Poderíamos listar, respectivamente, a partir do quadro,

**Quadro 01** — Instalações Artísticas

Características das Instalações Geográficas em relação à origem do termo.	Schwitters (1887-1948)	Duchamp (1887-1968)
	A) A utilização de materiais descartados; Objetos da vida cotidiana; B) Crítica à arte restrita a determinados grupos C) A arte destinada ao povo.	A) Uso da ironia por meio da arte; B) Utilização de objetos atípicos; C) O tempo de exposição; D) Um alvo de crítica; E) Inversão do sentido dos objetos.

**Elaborado por:** SILVA (2019).

O que se pode afirmar é que a IG lida com a representação de conteúdos por meio de objetos. Didaticamente, essa colocação pode levar o leitor a entendê-la como uma atividade recursiva, que supõe a reprodução da realidade (temas geográficos) a partir de objetos. No entanto, a disposição de objetos não se dá de forma aleatória, tampouco diretiva.

Por exemplo, uma forma de representação diretiva da realidade pode ser encontrada na construção de uma maquete. A maquete<sup>6</sup> pode ser compreendida como um recurso didático de visualização tridimensional de dada área, produzida por meio de materiais que objetivem representar as suas características mais significativas. Ela também se utiliza de objetos para expressar idealmente o máximo de detalhes de determinada área escolhida. A IG, ao contrário, busca representar os conteúdos e temas com objetos que possuem relação equidistante.

A Instalação Geográfica, portanto, é para nós:

uma forma de **representação** de um conteúdo geográfico pesquisado e trabalhado criativamente com signos e símbolos aplicado sobre materiais produzidos ou não pelo homem. Essa instalação pode ser **montada** na escola/universidade ou para além de seus muros atingindo uma dimensão social.

A Instalação também é uma **forma** de **expressão** artística/geográfica que ao ser trabalhado no Ensino de Geografia integrada aos conceitos geográficos e ao currículo, pode apresentar como um eixo importante para processo de avaliação de ensino e aprendizagem (RIBEIRO, 2014. p. 19, grifo nosso).

Por ser uma forma de expressão adaptada das artes visuais, abriga em seu entorno certas limitações. Não se busca por meio dela, somente, desenvolver conhecimentos estéticos, tampouco ilustrar determinada realidade por meio de uma representação subjetiva de mundo. Porém, enquanto instrumento metodológico, visa apropriar-se da estética e da representação como ferramentas didático-pedagógicas, tendo como finalidade e missão, atingir objetivos educativos.

<sup>6</sup> Há uma série de autores que trabalham a maquete enquanto recurso didático para o ensino de Geografia, destacamos Simielle (1991) e Pinheiro (1997).

No tocante à subjetividade, não existe perigo metodológico, muito menos pedagógico, em se promover nos alunos uma abertura estética que vise estimular a compreensão de determinados conteúdos da Geografia por meio de uma recepção artística. De acordo com Duarte, Assumpção e Saccomani (2012, p. 34), o autodesenvolvimento (por meio da educação) dos seres humanos “como transformação simultânea das circunstâncias e das pessoas, é um processo que acontece por meio de uma interação entre a subjetividade e a objetividade, não estando pré-estabelecido onde e como esse processo terá seu início”.

Assim, parece incoerente abdicar de fenômenos como a percepção, a representação e a expressão, dentro da proposta metodológica das IG, por receio de perdermos a “objetividade científica” da qual necessita qualquer proposição educativa.

Em autores clássicos, como Merleau-Ponty (1999) e Castoriadis (1999), podemos observar a ênfase dada à dimensão da percepção. Para o primeiro autor, a percepção é formada pelos nossos sentidos, mobilizada através de associações e substituições, seja de palavras, lugares ou objetos. Já para o segundo, a percepção é um processo íntimo que precede os sentidos, mas que é intrínseca à diluição de informações que chegam ao raciocínio humano a partir do seu cotidiano.

Com pensamento complementar, Neyman (2007) destaca que:

No seu cotidiano, os indivíduos convivem de forma imediata com as representações e significados que são construídos no imaginário social. Em cada imagem ou representação simbólica, os vínculos com a localização e com as outras pessoas estão a todo o momento, consciente ou inconscientemente, orientando as ações humanas. A compreensão de que a maneira como o ambiente é percebido e representado é tão ou mais crucial do que a compreensão da maneira de como o ambiente está organizado pelo ser humano (NEYMAN, 2007, p. 5).

Dessa forma, explicamos que sendo a representação um processo mais sofisticado e posterior à percepção, dada a capacidade de produzir um elo entre o fato observado e sua reprodução, estando e tomando o lugar do fato para si, a representação se corporifica mediante o binômio da evocação e substituição. De forma mais clara, Makowiecky (2003) escreve que:

[...] a representação é um processo pelo qual institui-se um representante que, em certo contexto limitado, tomará o lugar de quem representa. Assim uma cena da cidade de Florianópolis em uma obra plástica que evoca Florianópolis, por exemplo, tomará o lugar da cidade, naquele contexto limitado. Os significados da obra tomam o lugar da cidade, não de forma idêntica, porém análoga, através das atribuições de significados (MAKOWIECKY, 2003, p. 4).

É este aspecto da arte que é fundamental para a compreensão da IG. Quando se menciona “a representação de um conteúdo por um ou mais objetos” (RIBEIRO, 2014), diz-se que este objeto assumirá/abrigará o significado desse conteúdo provisoriamente, sendo, portanto, fruto de uma representação.

Ainda exemplificando uma representação, Makowiecky (2003) explica que:

A literatura, por exemplo, é representação, porque é o produto de uma prática simbólica que se transforma em outras representações. O mesmo serve para as artes plásticas, que é representação porque é produto de uma prática simbólica. Então, um fato nunca é o fato. Seja qual for o discurso ou o meio, o que temos é a representação do fato. A representação é uma referência e temos que nos aproximar dela, para nos aproximarmos do fato. A representação do real, ou o imaginário é, em si, elemento de transformação do real e de atribuição de sentido ao mundo (*Idem*, 2003, p. 4).

Diante desses exemplos, podemos deduzir que a percepção dos fatos precede a representação que, em tese, é uma das formas de expressão. Essa sequência nos motiva a compreender o porquê de não deixarmos de fora a preocupação com as impressões subjetivas dos alunos no ato de instalar os conteúdos.

## Considerações Finais

A origem do termo, ligada às Instalações Artísticas com Schwitters e Duchamp, apesar de possuir conexões, não é de todo modo fidedigno à proposta das Instalações Geográficas que aqui nos referimos. No entanto, as contribuições desses artistas são de suma importância para compreendermos a origem conceitual do termo (instalações) que tem na arte expressiva manifestação.

Esse termo que, ao ser incorporado à Geografia, é utilizado como princípio metodológico, advindo do campo da arte/estética, ganha o sentido de “dar forma a algo” a partir da representação de um conteúdo ou tema. Ou seja, como já exposto no texto, a Instalação Geográfica busca, a partir da representação, corporificar o que é trabalhado (assunto) através da materialidade.

Portanto, acreditamos que as reflexões propositivas neste texto elucidam algumas possíveis dúvidas já levantadas a respeito das Instalações Geográficas quanto a sua terminologia, bem como mostra a apropriação e articulação metodológica da estética e da representação como ferramentas didático-pedagógicas, tendo como fundamento atingir objetivos educacionais.

## Referências

- CASTORIADIS, C. **Feito e a ser feito**: as encruzilhadas do labirinto V. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- DUARTE, N.; FERREIRA, N, B. P.; ASSUMPCAO, M. C.; SACCOMANI, M. C. O Ensino da Recepção Estético-Literária e a Formação Humana. **Eccos Revista Científica (Online)**, v. 28, p. 31-48, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3593> Acesso em: 10 set. 2022.
- HAUSER, Arnold. **História social da Arte e da Literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- IMBROISI, Margaret; MARTINS, Simone. Dadaísmo. **História das Artes, 2019**. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/nomundo/arte-seculo-20/dadaismo/>. Acesso em: 10 out. 2022.
- JUNQUEIRA, Fernanda. Sobre o conceito de Instalação. Rio de Janeiro, **Revista Gávea**, n. 14, set. 1996. p. 564.
- MAKOWIECKY, S. Representação: a palavra, a ideia, a coisa. **Caderno de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 57, p. 1-30, 2003.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- NEIMAN, Zysman. Percepção e Representações: Aspectos da Psicologia Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental (Impresso)**, v. IV, p. 42, 2007.
- PINHEIRO, A. C. A Construção da Maquete Dinâmica: uma estratégia sócio-histórica para o ensino de Geografia. **Cadernos do ICH**, Campinas-SP, n. 8, p. 74-86, 1997.
- RIBEIRO, Emerson. **Processos Criativos em Geografia: Metodologia para a Sala de Aula em Instalações Geográfica**. 2014. Tese (Doutorado em Geografia (Geografia Humana)) — Universidade de São Paulo. Orientador: Gloria da Anunciação Alves, 2014.
- RAMOS, Élvis C. M. A dimensão estética no ensino de geografia: uma contribuição à renovação da geografia escolar. **Geografia Ensino & Pesquisa**, 23, e5., 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/34160>. Acesso em: 10 out. 2022.
- SIMIELLI, M. E. R.; GIRARDI, G.; BROMBERG, P.; MORONE, R.; RAIMUNDO, S. L. Do Plano Ao Tridimensional - A maquete como recurso didático. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 70, p. 5-21, 1991.

# Relato de experiência: instalação pedagógica, formação docente e jogos em Educação Física

*Luzia Eidla Araújo Sousa<sup>1</sup>  
Sinara Pereira de Souza<sup>2</sup>*

## Introdução

As instalações pedagógicas designam tanto uma abordagem metodológica quanto puramente avaliativa, assim como um dispositivo para a concretização de diálogos mais próximos das realidades de professores e alunos e *feedbacks* mais fidedignos. Diálogos esses que às vezes são deixados de lado, porque necessitam de tempo. E um professor não tem tempo a perder, porque precisa vencer o conteúdo de ensino a tempo. Em outras palavras, estaríamos andando na contramão histórico-escolar com esse formato desafiador. E que bom!

O processo de aprendizagem escolar está tão amparado na escuta, memorização e reprodução que deixamos de lado, no caso do ensino superior, o fato de que estamos formando pessoas para formar pessoas. Assim como uma brincadeira de dominó, em que colocamos as peças em pé, nem tão perto, nem tão longe, mas suficientemente próximas para que a anterior desequilibre a posterior, até que o último dominó em pé vá ao chão. Se as alienamos, alienarão. Caso desenvolvamos um senso crítico-analítico, assim o poderão agir e o dominó, ao invés de cair, faria, se possível fosse (e é), um movimento de apoiar-se para ser reerguido.

O ensino de brincadeiras e jogos no meio escolar, apesar de ser entendido por teóricos específicos como um instrumento rico em desenvolvimento e aprendizagem humana, parece vir limitando-se entre pedagogos e professores de Educação

---

1 Professora do curso de Educação Física da Universidade Regional do Cariri. Coordenadora do Grupo de Aprendizagem e Medianias Educacionais - GAMES. E-mail: eidla.araujo@urca.br.

2 Professora de Educação Física. Membro participante do Grupo de Aprendizagem e Medianias Educacionais - GAMES. E-mail: sinara.pereira@urca.br.

Física. Mas nosso foco é nesse segundo, porque essa área é a única que deve trabalhar o jogo como conteúdo de ensino próprio de seu espectro, também pode ensiná-lo como educativo, abordagem essa que outras áreas se apropriam para trabalhar de forma lúdica. Entretanto, por que nossa perspectiva entreolha com a Educação Física? E por que mencionamos há pouco o ensino superior?

A aprendizagem dos conteúdos de ensino dessa área, além de transitar por dimensões do conhecimento, flerta diretamente com ludicidade, criatividade, individualidade, imaginação, autoavaliação de habilidades motoras, emoções e sentimentos, competitividade, cooperação à medida que ensinamos aos alunos. Só que ensinar brincadeiras e jogos numa formação docente parece ser um trabalho mais árduo do que ensinar conhecimentos menos práticos.

Nossa intenção não passa só por entender essa dificuldade, mas também por perceber o quanto as instalações pedagógicas têm potencial para trazer a seriedade pedagógica requerida para uma formação docente autônoma, transformadora e agregadora. Nesse sentido, questionamos como conseguir que os acadêmicos de Educação Física do componente Metodologia do ensino dos jogos internalizassem a necessidade de lidar com análise e criticidade do jogo em sua prática e teoria.

As reflexões a seguir partem da experiência profissional das duas autoras no ensino superior nas aulas de Educação Física em que ambas planejaram esse componente juntas e uma delas aplicou uma instalação pedagógica como estratégia de conscientização e aprendizagem.

## **Instalações pedagógicas**

O nosso primeiro contato com as instalações pedagógicas foi com o componente curricular Educação e Criatividade, ministrado pelo professor Dr. Emerson Ribeiro no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri. Sua metodologia nos preparou para passar por cada experiência teórica, sensorial e prática. Todas necessárias para construir uma instalação a partir do nosso objeto de estudo. Foram aulas interessantes e aguilhoadas, nas quais nos doamos para a composição dos símbolos, das emoções e percepções envolvidas. Tivemos dois maiores impactos nesse processo, no qual lidamos com eles ao mesmo tempo, de forma tediosa (necessário ao estímulo de nossa criatividade).

O primeiro foi construir inicialmente um objeto semelhante ao cérebro com massa de modelar infantil e associá-lo a outros símbolos e signos, mas que na mesma perspectiva representassem uma dimensão incomum no que concerne à aprendizagem. O subsequente pode ser percebido na figura 1.

Figura 1 — Carregando...



Fonte: Própria (2020).

O segundo foi encontrar aquele fio que se descobrisse a fronteira da *práxis* educativa na pessoa da aluna-estagiária, como podemos ver na figura 2. A empatia foi um dos sentimentos mais trabalhados, porque tínhamos que sentir como uma acadêmica que percebe a teoria de estágio supervisionado escolar, impacta-se com a realidade docente por um curto período de tempo e aproxima essas duas perspectivas com o intento de legitimar a educação socioemocional dos estagiários.

Figura 2 — Nós



Fonte: Própria (2020).

Esses tipos de atividade mental<sup>3</sup> inicialmente são desgastantes e posteriormente gratificantes, porque geralmente não é vivido na educação formal. Esse fato foi verificado por Relvas (2009) ao afirmar que a escola não vem acompanhando as necessidades humanas atuais, pois quando vivemos um modelo mecanicista e cartesiano de plano didático-pedagógico, separando conhecimento e pensamento, fragmentamos tanto numa proporção que não dá para unir, com qualidade, todas as informações para usar em outros momentos.

Mas quando a tentativa de educação integral se fez presente, como na metodologia do professor, o sentimento envolto nessas elaborações apresentadas acima

3 Entenda mental como a interrelação entre cognitivo, emocional, motor, social, afetivo (RELVAS, 2009).

nos levou ao estudo focalizado, ao ócio, à ludicidade, à criatividade, no qual pudemos unir diferentes símbolos e signos para olhar bem mais de perto o que estaríamos a escrever em nossas dissertações.

A instalação pedagógica é todo esse processo que nos conduz à expressão da construção de um determinado conhecimento, cuidado mediante signos e símbolos que se entrelaçam e se separam, tornando-se codependentes um do outro e transpondo as barreiras da educação conservadora, pois ela requer do praticante uma construção do conhecimento a partir do uso da arte. Mas para que ela se revele exige conteúdo, pesquisa, imaginação, doação e criatividade, entre outras competências possíveis de serem alcançadas com relação à subjetividade e materialização da atividade.

A importância do signo está em comunicar e incorporar abstrações do ícone e do símbolo. O ícone é, para Peirce (2008), um signo que representa algo a partir de sua semelhança, como o cérebro está para o mental e a universidade para a comunidade. Para construí-lo, precisamos de uma combinação de formas, cores, sons e outras características peculiares. Entretanto, é algo impreciso porque depende principalmente da cultura e percepção associadas.

Já o símbolo é uma construção mais abstrata em que, por associação, produzimos um novo ícone, pelo menos no nosso imaginário, com poder de separar e unir ao mesmo tempo, com o poder de entregar e tornar-se indiferente, com o poder de ser e não-ser, dependendo das associações que conectamos. Ele comporta uma dialética que não necessariamente se contradiz ou se anula, mas que evoca mais uma condição.

Quando uma pessoa se entrega ao imaginário, a atividade por ela executada fica absorvida em suas emoções, percepções e pensamentos. É como se o ambiente próximo não desfizesse a relação com a atividade, caracterizando-a numa singularidade que pode ser prazerosa ou não, mas resultará em algo novo e mais intenso. Huizinga (2012) estudou esse fenômeno e percebeu que associado a ele está a criatividade como uma manifestação de diálogos internos, externos, intrínsecos, extrínsecos, que precisam de tempo e tempo livre para que possa gerar uma realização ou ação profunda e própria.

O diálogo é uma forma de arte, uma ficção, dado que evidentemente a verdadeira conversação, por mais requintada que pudesse ser entre os gregos, nunca poderia ter correspondido exatamente à forma do diálogo literário. Nas mãos de Platão, o diálogo é uma coisa leve e aérea, completamente artificial (*Ibid.*, p. 167).

Esse diálogo, embora contraditório, é fundamental para o processo da construção da instalação pedagógica, uma vez que cada símbolo alcançado vai cons-

truindo e se encaixando numa ideia central. A comunicação consigo e com os demais revela traços de pensamento, de autoconhecimento, de novidades. E isso, o nosso professor, anteriormente citado, nos mostrou através do poder da arte.

Mais que uma metodologia, a instalação é um modo de perceber o mundo e suas relações sociais, históricas e culturais. É um diálogo constante e transformador no qual uma ideia é confrontada por outra divergente, provocando caos e reorganização. Para construí-la pedagogicamente, Ribeiro (2016) versou sobre os requisitos de um planejamento claro e focado que consiste em alguns passos, a saber:

Certificar-se do conteúdo mais específico de ensino; exposição da proposta para discentes; estabelecimento de uma comunicação mais apropriada para o universo docente-discente; reforço mental com exercícios para internalização da aprendizagem sobre os assuntos mais básicos de forma sistematizada; definição do material de suporte;<sup>4</sup> revisão do conteúdo de ensino e análise da forma como ele pode ser representado a partir do material de suporte (importância fundamental da criatividade e imaginação); conversação em sala de aula entre docente e discentes sobre o conteúdo de ensino e o material de suporte para que criatividade e imaginação possam ser despertadas e auxiliem na forma de compor a instalação; informação da data e condições da apresentação com encaminhamento prévio da construção; entrega de uma redação crítico-analítica, contextualizando o processo desde a construção ao momento de sua apresentação ao público-alvo.

A perspectiva de aprendizagem de Ribeiro (2016) conduz cada discente num caminho metodológico respeitando os tempos de internalização individuais e reforçando a relevância da continuidade da construção. Esse tipo de ensino não só é fundamental no interior da escola, como é uma ação-base no interior da sociedade. A forma de enxergar as manifestações do meio e as influências que elas nos provocam não passam mais despercebidas, invisíveis.

A influência dessa metodologia e da forma como o professor auxiliou a evoluir no componente curricular nos impeliu a utilizar a instalação pedagógica na nossa profissão de formação docente em Licenciatura em Educação Física, por defender que a educação tradicional não forma, só informa temporariamente. Estudamos um pouco mais. Cada uma de nós aplicou em apenas um dos nossos componentes e avaliamos a produtividade cognitiva, socioemocional e motora de nossos alunos. O resultado, ou melhor, a aprendizagem não se encerrou em nossos componentes, adentrou a outras práticas e nos gratificou.

---

4 A instalação pedagógica é composta por uma base que tem relação com o conteúdo de ensino mais amplo, e é chamada de material de suporte, comum a todas instalações, e a própria metodologia, os signos e símbolos que a pessoa construtora desenvolveu. Depois, ela é montada e apresentada como defesa de uma ideia, um saber científico-cultural.

Com o passar dos semestres, passamos a desenvolvê-la, mas uma de nós estava com dificuldades quanto à falta de seriedade formativa de alguns acadêmicos de outro componente curricular. Essa problemática resultou em várias conversas entre nós e tentativas de superar o lado profundamente “brincalhão” dos alunos. Até que retornando às aulas presenciais,<sup>5</sup> nos sentamos e uma de nós teve a ajuda da outra para reconstruir o planejamento do componente curricular Metodologia do Ensino dos Jogos, baseado na metodologia de instalações pedagógicas, percorrida por Ribeiro (2016).

## **Jogos em educação física escolar**

São diversificadas as abordagens pedagógicas da Educação Física para formação docente, mas optamos, em nossa formação inicial, seguir os caminhos das abordagens críticas que apontam para uma legitimidade da área diante de sua legalidade, que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem e que tem a cultura corporal (de movimento ou não) como seu objeto de estudo. Essa escolha não foi aleatória: o fenômeno histórico chamado cultura corporal está coerente com o que apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998 e 2000) e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (2018).

Para os primeiros aspectos legais, a área deve apresentar uma importância social e uma preparação cidadã, baseados na ideia de que cada aluno é um indivíduo com experiências e potencialidades distintas e o ensino da Educação Física deveria perpassar um processo democrático e diversificado na sala de aula. Nesse texto, trataremos apenas das brincadeiras e jogos, mas possivelmente será importante mencionar que faz parte da cultura corporal os jogos, as lutas, as danças, os esportes, as ginásticas.

Para o segundo ordenamento legal, esse componente curricular é um tipo de linguagem específica que codifica e ressignifica o meio no qual o aluno vive, assim como na Psicologia. Entendendo uma integração genético-ambiental, aqui também percebemos que os alunos aprendem as informações e as transformam em saberes expressos de acordo com sua perspectiva de mundo.

Na tentativa de momentaneamente encerrar a perspectiva com a qual trabalhamos, trouxemos ao texto, como corroboração, o pensamento de Darido e Rangel (2014, p. 30). Os autores versaram que o objeto de estudo da Educação Física:

[...] parece ser a que mais se ocupa da prática pedagógica escolar. Várias de suas pesquisas são pertinentes à escola, desde a escolha

---

5 Estávamos em momento de isolamento social causado pela pandemia SARS COV-2.

dos conteúdos que caracterizam a própria área até a preocupação com a contextualização das manifestações expressivas corporais nas aulas [...]. É ela que permite associar a elaboração científica dos conhecimentos à prática pedagógica no meio escolar de modo mais contextualizado. Parece ser essa área a que mais se aproxima das condições para a elaboração de conhecimentos com base na realidade complexa do cotidiano (ZABALA, 2002), valorizando questões sociais urgentes que se apresentam no dia a dia de alunos e professores, e não somente a aplicação da metodologia científica.

Apesar desse pensamento estar presente nas teorias emergentes, muito do que acontece é o chamado professor rola-bola. Aquele que diante do que é e não é Educação Física acabou por deixá-la a critério discente, sem objetivos de aprendizagem claros, participação nas aulas mediante interesse, aparente ausência quanto à sistematização de conhecimentos ou responsabilidade sob o desenvolvimento integral (cognitivo, afetivo-social e motor) e a cidadania.

Nesse enlace discursivo entre uma Educação Física transformadora e realmente conectada com os aspectos legais e urgentes da sociedade, o jogo e a brincadeira ressurgem como um dos conteúdos de ensino da Educação Física mais delicados para ministrar aulas crítico-analíticas, devido à influência significativa do procedimental e emocional integrados.<sup>6</sup> Quando um aluno está estudando a teoria em sala, com sua professora e colegas, por exemplo, existe um certo tom de seriedade, pois tratamos de assuntos que são científicos como o desenvolvimento motor, o amadurecimento da consciência, a aquisição de novas habilidades e capacidades, o aprendizado de novas informações.

Ao praticarmos um jogo, é como se o primeiro passo, o da teoria, fosse colocado em segundo plano, porque as emoções e o jogo propriamente dito elevam os aspectos inconscientes e as experiências individuais de forma mais dinâmica. É nesse ponto que a intervenção docente precisa estar conectada ao primeiro passo. A atividade precisa ser pausada e a teoria precisa tornar-se o primeiro plano, mas não como algo encerrado em si. Pelo contrário, os próprios discentes podem refletir sobre o porquê da intervenção e trazer propostas, contrapô-las e construir novas pontes.

Tratando de forma didática, passar por esses planos não é algo simples e direto, uma vez que o envolvimento é uma espécie de entrega para aquele momento, a ludicidade. Darido e Rangel (2014, p. 160 *apud* FREIRE E SCAGLIA, 2003) assertaram esse poder que o jogo tem ao entendê-lo da seguinte forma: “O jogo é

---

6 Os conteúdos são apresentados segundo sua categoria conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes). Os conteúdos conceituais e procedimentais mantêm uma grande proximidade, na medida em que o objeto central da cultura corporal de movimento gira em torno do fazer, do compreender e do sentir com o corpo (BRASIL, 1998, p. 19).

uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, que se concretiza quando [...] as crianças brincam”. A brincadeira faz parte do ser humano, mas é delicado lidar com ela enquanto formamos futuros profissionais e não podemos simplesmente ignorá-la e sectarizá-la.

Sabemos que desde a Antiguidade os seres humanos jogavam e brincavam entre si. Alguns poucos registraram em forma de desenhos esses jogos nas paredes de cavernas. Estas e outras evidências nos mostram que o jogo acompanhou não apenas a evolução histórica, mas esteve presente em todas as civilizações [...]. A Educação Física, ao considerar o jogo conteúdo, colabora para que o mesmo continue a ser transmitido de geração a geração, alicerçando esse patrimônio cultural tão importante para a humanidade (*Ibid.*, p. 161).

Por isso, os alunos não devem ser criticados pelas atitudes, mas, sim, estimulados a pensar intimamente sobre elas, trazendo-as à consciência e ampliando as formas de se relacionar com o ato de brincar, o porquê do brincar, o que aprender com a brincadeira enquanto processo histórico, cultural e educacional. Por sua presença, contribuição e necessidade, a brincadeira e o jogo são um patrimônio da humanidade e questões como essas não podem simplesmente ser ignoradas.

Diversas aulas foram construídas no formato teoria → prática → intervenção → prática ou teoria → prática → intervenção → teoria. Mas o sucesso teria que ser reconquistado a cada aula. Essa consciência defendida aqui não era internalizada. Depois de algumas tentativas, aproveitando o retorno às aulas presenciais, uma das professoras colocou em ação o novo plano: utilizar as instalações pedagógicas para aquisição de uma conduta profissional mais crítica, menos rola-bola e menos “brincalhão”, corroborando com a versão de Ribeiro (2016, p. 32):

A criação de uma aula, de um plano de aula passa pela invenção, criar é inventar, o objetivo da aula versa em apresentar algo novo, diferente, o ato de ensinar tem que causar no outro o assombro, o susto, é quando o aluno aprende, é quando se dá um choque de realidade, é quando a memória estremece, não esquece. Quando há o assombro é porque houve a possibilidade de aprendizado, é no desequilíbrio que os alunos aprendem.

Nesse sentido, escolhemos no planejamento que o assunto a ser tratado seria a dimensão atitudinal do jogo, enquanto conteúdo mais específico da metodologia do ensino dos jogos. No primeiro dia de aula, apresentei todo o cronograma e as diferentes propostas com as quais trabalharíamos no semestre. Foi dada a oportunidade de os alunos se manifestarem e apresentarem o que gostariam que fosse

abordado — e que não estava alicerçado naquele instante. As mudanças foram feitas e a instalação permaneceu.

A cada aula, a professora tratava da arte de brincar, dos signos intrínsecos nas brincadeiras e nos brinquedos, das lembranças de criança dos alunos. A comunicação foi se tornando mais próxima e, algumas vezes, a aula precisou de mais tempo, o que foi respeitado para o dia seguinte.

Chegamos a um ponto no qual os alunos estavam mais conscientes do que estava sendo trabalhado pedagogicamente, aplicamos uma autoavaliação e certificamos o grau de aprendizagem deles. As dificuldades percebidas foram superadas em quatro aulas subsequentes de conversação didática, termo usado por Libâneo (2013).

Posteriormente a essa aula, a professora e seus alunos pensaram num material de suporte que foi a própria sala de aula. O conteúdo específico foi dividido entre os grupos de alunos mediante um sorteio. Os assuntos foram: nosso passado com as brincadeiras; as regras dos jogos e da vida; a discriminação nas aulas práticas; e, como nos sentimos quando estamos praticando para ensinar e não praticando para brincar.

Foi dado aos alunos um prazo de uma semana. E nesse dia, as quatro horas-aulas foram sobre as instalações pedagógicas construídas. À medida que cada grupo apresenta a sua construção, os ouvintes e a professora percebiam algumas conexões mais íntimas, porque os assuntos de todas as instalações acabaram por se complementar e se tornar um. Próximo ao final da aula, solicitamos que os alunos se avaliassem e fizessem relações com as aulas que até então tiveram desse componente. O discurso foi mais focado e aparentemente o objetivo estaria se materializando.

O plano da próxima aula seria a continuidade, com aprofundamento do conteúdo de ensino. No entanto, uma aluna perguntou se poderíamos continuar com a aula passada, o que foi aceito imediatamente. Sem saber o que estava por vir, a professora sentou e alguns depoimentos foram apresentados, inclusive com apoio e intervenção de outros alunos. Alguns com lembranças e traumas aparentes, outros com alegria, outros que antes eram indiferentes. Mas todos reafirmaram o quanto a formação de professores era delicada e desafiadora.

Naquele momento, tínhamos professores em formação com vivências enriquecidas pelas próprias individualidades, experiências e percepção de mundo. À luz da Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 213), os alunos experimentaram “diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade”. Eles compreenderam que a forma como ensinamos “[...] saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas” orientam nossos alunos e nos conscientizam de nossa função na escola. “Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde”.

Nesse processo, esquecemos de solicitar as imagens das instalações e o texto com antecedência. Mas acabou por não se traduzir em problema, porque eles teriam que montar a instalação na sala de aula duas vezes e usariam maior parte do espaço; e, também, porque o impacto discursivo foi mais impulsionador do que o esperado e demonstrou ter superado o problema.

Até o fim do semestre, conversávamos, as duas professoras, sobre a realidade do componente Metodologia do Ensino dos Jogos depois da instalação pedagógica. O que percebemos foi que a brincadeira permaneceu, mas se conteve diante dos momentos em que era mais importante aprender a ensinar e as atitudes a serem refletidas. Os alunos estavam mais participativos nas aulas teóricas e mais propositivos. A ideia é que a instalação pedagógica seja inerente a esse componente para os próximos semestres.

## Considerações finais

A preparação de professores é um trabalho pedagógico bastante específico. É preciso que, antes de qualquer ação, nós, docentes, tenhamos isso claro em nossos discursos e ações. Desde acadêmicas tínhamos nosso comprometimento com a licenciatura, mas depois das aulas do professor Ribeiro, ampliamos nossas referências de pensamento e nos desafiamos a desafiar os alunos.

Entendemos que o ser humano precisa ser respeitado em sua realidade e que a partir dela desenvolvamos outras perspectivas para que ele se torne um docente. Mas isso já não é fácil de construir junto com o aluno, ainda mais quando eles estão no popularmente chamado “calor das emoções”. A intervenção nesses casos foi menos “enternecente”. Já a instalação pedagógica proporcionou aos alunos associar suas experiências de vida às enriquecedoras apresentações.

Pelo fato de o jogo estar ligado ao ato de brincar que, por sua vez, envolve ludicidade, criatividade, imaginação, habilidades motoras, emoções e sentimentos, competitividade, cooperação, precisamos saber lidar melhor com cada um desses aspectos. Não somente teorizando sobre eles, mas vivenciando-os, refletindo-os, abstraindo-os e concretizando-os de forma mais significativa.

O novo planejamento construído em conjunto com as professoras e posteriormente compartilhado com os alunos ajudou a superar a prática do brincar pelo brincar nas aulas ao passo que entendemos o porquê dessa dificuldade durante a apresentação das instalações pedagógicas. Esse entendimento facilitou o processo de ensino e de aprendizagem dos acadêmicos de Educação Física da Universidade Regional do Cariri — *campus* UDI, Iguatu, 2022.1. Saímos desse semestre cientes de que não só falamos de formação docente autônoma, transformadora e agregadora, mas praticamos isso.

## Referências

- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. *In: Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC/SEF, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Ilustrações da lógica da ciência**. São Paulo: Ideias e Letras, 2008.
- RELVAS, Marta Pires. **Fundamentos biológicos da educação: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.
- RIBEIRO, Emerson. **Arte e a Criatividade em Geografia: Práticas Pedagógicas em Instalações Geográficas**. Fortaleza: Universidade Regional do Cariri, vol. 1. 124p, 2016.



# Instalações geográficas e educação de surdos: inclusão, ensino e avaliação

*Gabriel Emanuel Leite de Lima<sup>1</sup>*

*Emerson Ribeiro<sup>2</sup>*

## Introdução

Este trabalho é parte da pesquisa de dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação (MPEDU), do Centro de Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. O objetivo da pesquisa foi analisar as contribuições das Instalações Geográficas no processo de ensino e de aprendizagem da Geografia Escolar para o aluno surdo, na Escola de Ensino Fundamental Centro Educacional de Mauriti (CEM), no município de Mauriti-CE, dando ênfase para o seu caráter inclusivo.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em meio à pandemia do novo coronavírus (Covid-19), no ano de 2020. Nesse sentido, não foi possível atuar de forma presencial na escola. Assim, para realizar a intervenção pedagógica, utilizamos as Tecnologias de Informação e Comunicação (Google Meet, Google Sala de Aula e grupos de WhatsApp) de forma virtual. Realizamos inicialmente um levantamento do referencial teórico para agregar conhecimento sobre o assunto, constituindo como principais temas abordados: educação de surdos, instalações geográficas, ensino, inclusão, pesquisa, criatividade e avaliação.

Assim, os procedimentos adotados seguiram a perspectiva de Gil (2007), em que o uso de materiais escritos como fonte de dados, que é o caso das pesquisas

---

1 Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação (MPEDU), da Universidade Regional do Cariri (URCA), Professor da Rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará, SEDUC. gabrielemanuel1995@hotmail.com.

2 Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP), Professor Adjunto do Departamento de Geociências e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA) e Professor do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). emerson.ribeiro@urca.br.

bibliográficas, como também aquelas que utilizam pessoas como fonte de dados, enquadrando-se em um estudo de caso. Adotamos os procedimentos metodológicos da Instalação Geográfica para desenvolvê-la junto aos alunos de forma virtual.

Nesse sentido, é necessária uma rápida contextualização da Instalação Geográfica para compreender o seu potencial como metodologia de ensino. Esta foi consolidada pelo professor Emerson Ribeiro em 2014, a partir de sua tese de doutoramento, intitulada: *Processos Criativos em Geografia: Metodologia para a Sala de Aula em Instalações Geográficas*.

Ribeiro define da seguinte forma esta metodologia:

[...] uma forma de representação de um conteúdo geográfico pesquisado e trabalhado criativamente com signos e símbolos aplicados sobre materiais produzidos ou não pelo homem. Essa instalação pode ser montada na escola/universidade ou para além de seus muros atingindo uma dimensão social (RIBEIRO, 2014, p. 19).

“Esta materialização se concretiza a partir de uma instalação que contempla a análise reflexiva teórica, a experimentação prática e a produção de um trabalho artístico que expressa todos os pensamentos obtidos sobre um dado espaço ou conteúdo geográfico” (SILVA, 2019, p. 13).

Desse modo, ao ser trabalhado um conteúdo em sala de aula de forma crítica e criativa, sendo que este se materializa a partir de signos e símbolos, podemos assim concebê-la como uma “[...] expressão artística que ao se utilizar da arte integrada aos conceitos geográficos e ao currículo, o processo de construção pode se manifestar como um importante eixo para avaliação do ensino e aprendizagem” (RIBEIRO, 2014 *apud* ALEXANDRE, 2019, p. 17).

Essa metodologia atende a um determinado conteúdo geográfico, que é trabalhado em um movimento dialético de desconstrução à reconstrução teórica concreta pelo professor e alunos em sala de aula, objetivando e atribuindo significado à construção do conhecimento. Ela, assim, se realiza mediada por um processo construtivo de conhecimento, e nesse caso o professor pode utilizá-la como metodologia avaliativa sendo, assim, também concebida como ‘avaliação construtiva’ (ALEXANDRE, 2019, p. 17).

Logo, o uso da metodologia Instalação Geográfica contribui para que o professor instigue no aluno habilidades críticas e criativas que o conduzam à construção de conceitos e valores, tendo como premissa a pesquisa real e objetiva (SILVA, 2019).

Alexandre destaca que

A Instalação Geográfica se baseia na perspectiva socioconstrutivista e no método histórico-crítico-dialético, tendo sua fundamentação nos campos da arte [com Hegel; Lukács], criatividade [Vygotsky; Soares], cotidiano [Lefebvre] e a pesquisa educacional como elemento basilar para o seu processo de construção (ALEXANDRE, 2019, p. 17).

Acreditamos no potencial da Instalação Geográfica como metodologia no processo de ensino e aprendizagem da Geografia para o aluno surdo, bem como do seu caráter inclusivo, colocando em evidência e promovendo o conhecimento significativo, possibilitando aos alunos a capacidade de situar-se num mundo em permanente mudança, interpretando-o de forma ativa e participativa (SILVA, 2019).

Discorremos neste trabalho algumas considerações sobre Instalações Geográficas e Educação de Surdos, apresentando seus procedimentos metodológicos, abordando os elementos de representação dessa metodologia (signos e símbolos), discorrendo sobre a contribuição destes para a formação de conceitos pelo aluno surdo e tecendo também algumas reflexões sobre a criatividade e a pesquisa enquanto elementos basilares para o trabalho com esta metodologia.

## **Desenvolvimento**

O ensino de Geografia nos permite distinguir a diversidade cultural existente no espaço geográfico. E, a partir dessa perspectiva, buscar compreender o contexto, ou seja, as relações sociais, as diferentes línguas, as culturas e os processos históricos. Nesse sentido, é por meio da educação bilíngue especificamente, e do espaço vivido pelo aluno surdo, que é possível construir seus significados, suas relações sociais e sua cultura, permitindo de tal modo ao educando a compreensão do espaço geográfico.

Nessa perspectiva, o ensino de Geografia tem como objetivo formar cidadãos críticos e autônomos, que sejam capazes de compreender a produção e organização do espaço no qual estão diretamente envolvidos (FERNANDES, 2016). Ao pensarmos em uma Geografia inclusiva, é necessário desenvolver metodologias que efetivem de fato o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando, assim, aos alunos surdos uma compreensão melhor dos conteúdos geográficos.

Fernandes considera que

[...] o ensino de geografia para alunos Surdos, deve valorizar a construção do conhecimento a partir de interações entre professor — conteúdo — aluno, valorizando o conhecimento prévio que o aluno traz consigo, sobretudo aquele relacionado a seu espaço de vivência, capacitando-o para ir além do senso comum, promovendo efetivamente a construção e aquisição do conhecimento (FERNANDES, 2016, p. 108).

Desse modo, é necessário um ensino de Geografia significativo que relacione o espaço natural com o espaço social, em que os discentes possam ler e compreender o mundo de maneira que saibam se situar e se posicionar, diante das desigualdades sociais e espaciais. Como destaca Callai, “[...] analisar a sociedade e o mundo a partir da espacialidade dos fenômenos [...]” e “[...] trabalhar essa realidade de modo que o aluno se entenda como sujeito que está dentro dessa realidade [...]” (CALLAI, 2012, p. 72).

Nesse processo, o aluno surdo precisa sentir-se incorporado nas atividades propostas, proporcionando uma aprendizagem significativa e que valorize suas referências, tendo como ponto de partida o seu próprio espaço sociocultural.

Segundo Skliar:

[...] se os Surdos forem excluídos de aprendizagens significativas, obrigados a uma prática de atividades sensório-motoras, mas não de conteúdos de abstração, se forem impedidos de utilizar a língua de sinais em todos os contextos de sua vida, então nada tem que ver os Surdos nem a língua de sinais com as supostas limitações no uso dessa língua, na aquisição de conhecimento e no desenvolvimento de seu pensamento (SKLIAR, 1997 *apud* ANDRADE, 2013, p. 30).

Nessa perspectiva, é que acreditamos no potencial das Instalações Geográficas como metodologia de ensino e de aprendizagem da Geografia para o aluno surdo, como destaca Silva e Ribeiro:

O uso das instalações exige que o professor de Geografia faça uso da didática multissensorial para constituir e fomentar os conceitos geográficos que serão utilizados em suas aulas, pois, o aluno para o melhor entendimento da ciência geográfica, deverá experimentar todos os aspectos sensório-motor emergido de um dado espaço geográfico (SILVA; RIBEIRO, 2018, p. 1).

As Instalações Geográficas permitem ao aluno surdo compreender e problematizar a realidade na qual se encontra, a partir da representação dos conteúdos pesquisados e trabalhados criativamente, com signos e símbolos aplicados sobre

materiais produzidos ou não pelo homem (RIBEIRO, 2014), e a partir desta vê-se também como produtor e modelador do espaço. Não se limita apenas ao próprio conhecimento dessa realidade, mas problematiza para modificá-la, ou seja, compreender e desenvolver a capacidade sobre o espaço geográfico.

As Instalações Geográficas, uma vez que “ergue-se a partir de uma tríade: reflexão, ação e materialização, através de símbolos e signos” (SILVA; RIBEIRO, 2018, p. 1), possibilitam ao Surdo utilizar o canal viso-espacial, permitindo ao ele sensibilizar-se com “[...] os diferentes grupos sociais que formam nossa sociedade, [...] e enxergando outros arranjos espaciais nos quais a exclusão e as injustiças sociais tenham menos vez e força” (KAERCHER, 2004, p. 56).

Esse processo se dá através do viés criativo e da imaginação materializada nas Instalações Geográficas. É por meio do processo criativo que os surdos, assim como os demais estudantes, podem compreender de uma forma mais significativa os conteúdos geográficos, colocando em evidência o espaço no qual eles convivem.

Santos afirma que, “[...] o espaço se impõe por meio das condições que ele oferece tanto para produção, circulação, residência, para a comunicação, para o exercício da política, das crenças, para lazer e como condição de viver bem” (SANTOS, 2009, p. 55).

Nessa perspectiva, podemos inferir a partir das ideias de Vygotsky

[...] que é nesse espaço que o homem vive, constrói instrumentos e signos como forma de se relacionar com o mundo, apropriando-se de diversas linguagens. Para o autor, o homem se relaciona com o mundo através de elementos mediadores: os instrumentos e os signos, que são essenciais na sociedade (SILVA, 2015, p. 36).

Os signos e símbolos são elementos de representação da metodologia Instalação Geográfica, em que, por meio destes, “os Surdos se apropriam do espaço utilizando signos não verbais (os sinais) não só para se comunicarem, mas também como base para a construção, decodificação de símbolos e construção lógica do conhecimento e formação de conceitos abstratos” (SILVA, 2015, p. 37).

Assim, os “signos constituem elementos de mediação da relação homem e mundo, atuando de forma externa e interna nas atividades do indivíduo” (ALEXANDRE, 2019, p. 85). “Os sinais viso-espaciais permitem ainda que os alunos Surdos desenvolvam seus conhecimentos geográficos. Conhecimentos importantes para compreensão da sua importância como cidadão construtor de sua história cultural” (SILVA, 2015, p. 37).

Para Castrogiovanni:

[...] o raciocínio do domínio espacial é um caminho para nos sentirmos agentes históricos. A manifestação do raciocínio se dá pela compreensão, que pode ocorrer por meio da oralidade, da escrita, do desenho, da manifestação corporal [...]. Todos são manifestações comunicacionais, portanto textuais e inseridos em uma cultura [...] (CASTROGIOVANNI, 2011, p. 63).

Essas características devem ser desenvolvidas cotidianamente pelo aluno e intermediadas pelo professor. Como destaca Silva, “o professor é peça indispensável nesse processo, pois no cotidiano do fazer pedagógico tem a possibilidade de estimular a criação e a criatividade dos seus alunos” (SILVA, 2019, p. 36). O autor enfatiza ainda que

No caso dos alunos Surdos, ao se apropriarem do espaço visual e comunicarem em língua de sinais, apresentarão uma entre várias possibilidades de representarem suas percepções geográficas. Ressalta-se que o uso corporal é o meio direto de manifestação de compreensão; no entanto a pintura, o desenho, a escrita e outras, quando devidamente estimulado e trabalhada pelo professor, torna-se fonte de representações de pensamentos dos Surdos. Cabe ao professor diagnosticar as habilidades e dificuldades desses alunos a fim de direcionar as competências que satisfaçam seu desenvolvimento. A exemplo do entendimento da leitura e da escrita portuguesa, fazer associações entre situações concretas e abstratas, compreender noções de espacialidade, dentre outras (SILVA, 2015, p. 37).

Dessa forma, fica evidente a importância do professor no processo de imaginação e criação dos alunos. Conhecendo o papel da Geografia no mundo atual e selecionando conteúdos de modo a considerar a realidade dos seus alunos e apropriando-se de estratégias e recursos que venham atender de forma significativa as especificidades dos educandos.

Ribeiro ressalta que

Estimular a aprendizagem é investigar novas formas de propor algo novo, um conteúdo que leve o aluno a pesquisa e a investigação, a forma como o docente trata os conteúdos a serem ensinados requer diálogo entre a pesquisa e a criação, criando situações inusitadas, surpreendentes, incríveis, que levem a motivação e inspiração, projeto de sua imaginação criativa (RIBEIRO, 2014, p. 114).

Assim, é necessário desenvolver e aguçar no aluno surdo o pensar geográfico a partir dos signos e representações, formando conceitos que instrumentalizam esse pensamento. O professor nesse momento “deve fomentar sempre a intuição de seus educandos, oportunizando atos de reflexão sobre um determinado assunto ou análise de um dado objeto” (SILVA, 2019, p. 36).

Corroborando com ideia semelhante, Silva enfatiza que

Nesse sentido, é que o professor de Geografia tem um importante papel como facilitador e mediador do conhecimento da criança Surda, permitindo assim, a construção da percepção geográfica e, por conseguinte, uma compreensão global de suas particularidades socioculturais (SILVA, 2015, p. 38).

Nesse processo, o professor deve fazer com que o aluno surdo desenvolva sua criatividade a partir do seu canal viso-espacial, “propiciando um conhecimento mais elevado e apurado da realidade, cujo vivido e o percebido se desvelam na esfera do concebido” (ALEXANDRE, 2019, p. 95).

“Nesta premissa, percebemos que a criatividade está inserida no ato de ensinar. Compreendida como elemento motivador da prática pedagógica, a criatividade constitui requisito indispensável para o desenvolvimento da instalação geográfica” (SILVA, 2019, p. 37).

É a partir do ensino criativo e crítico da Geografia, que ao se materializar em signos e símbolos, com ênfase “no conteúdo, no cotidiano e na mediação pedagógica do professor, é que as Instalações Geográficas, enquanto metodologia de ensino [...], podem contribuir para a formação de conceitos e de um pensamento espacial mais sistematizado pelo aluno” (ALEXANDRE, 2019, p. 96).

Silva aponta que

Dotada de caráter significativo de criatividade, a instalação geográfica constitui uma forma de representação de um conteúdo pesquisado e trabalhado com signos e símbolos. Se faz na produção concreta, uma obra de arte que prenuncia a criatividade, dissociação do real e materialização como forma de comunicação, constituindo-se assim a tríade dessa metodologia de ensino (SILVA, 2019, p. 37).

Assim, ao se desenvolver a partir de uma sequência didático-metodológica, as Instalações Geográficas permitem ao professor utilizar-se dos mais variados recursos e linguagens para instigar a pesquisa e a criatividade dos seus alunos, para assim materializar-se a partir de signos e símbolos.

Alexandre destaca que

O conteúdo geográfico nesse processo é trabalhado na articulação do teórico pensado ao concreto empírico, pois o aluno, ao pensar os signos e símbolos para sua representação, deve buscar na esfera do cotidiano objetos para materializar os elementos pensados, tornando-os concretos, palpáveis. Esse processo de representação teórico-concreta do conteúdo por signos e símbolos ganha, portanto, significado e sentido no elo de convenção posto pelos indivíduos (alunos) no âmbito da dimensão pedagógica (ALEXANDRE, 2019, p. 96).

Para que a Instalação Geográfica tenha êxito diante do processo de ensino e aprendizagem, é necessário “o estímulo e esforço mental para pensar os signos e símbolos no ato da representação do conteúdo na Instalação Geográfica” (ALEXANDRE, 2019, p. 96). Para o desenvolvimento da instalação

[...] o aluno necessita apreender bem o conteúdo. É este que será posto na linha da problemática maior para ser pensado por signos e símbolos. Com isso, ele precisa ser trabalhado sistematicamente, tornando-se didaticamente compreensível pelos alunos. Para isso, no desenvolvimento da metodologia, a pesquisa e a criatividade são elementos essenciais e necessários para o aluno expandir seus conhecimentos acerca do conteúdo e pensar a sua representação (ALEXANDRE, 2019, p. 96).

Logo, é necessário que, nesse processo, tanto professor quanto aluno construam e apropriem-se dos conhecimentos trabalhados em sala de aula, de forma crítica e criativa, para assim criar formas representativas que se materializam em signos e símbolos.

Nesse sentido, é a partir da articulação entre os conhecimentos científicos e o cotidiano que parte da imaginação criativa que a Instalação Geográfica se apodera, “[...] pode auxiliar o professor a desenvolver no aluno habilidades críticas que conduza a construção de conceitos e valores, tendo como premissa a pesquisa real e objetiva” (SILVA, 2019, p. 38).

Alexandre destaca que “toda criatividade exige rupturas e geração do novo, é preciso pensar fora da caixa, sair da linearidade e romper padrões, o que nunca é fácil, pois criar é difícil, é um ato complexo” (ALEXANDRE, 2019, p. 104).

De acordo com Ostrower, “os processos de criação interligam-se intimamente com o nosso ser sensível [...], a sensibilidade é uma porta de entrada das sensações

[...] e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós” (OSTROWER, 2001, p. 12 *apud* OLIVEIRA *et al*, 2018, p. 67).

Portanto, a construção do conhecimento geográfico, como ato do ser criativo, pelos estudantes Surdos, abarca, principalmente, uma sensibilidade visual que, elaborada mentalmente, chegará ao nível da percepção. Sendo assim, o exercício da leitura e interpretação do espaço geográfico, além de mediado pela língua de sinais, precisará valer-se da visualidade que a própria disciplina resguarda em seu objeto de estudo (OLIVEIRA *et al*, 2018, p. 67).

Segundo Alexandre “a Instalação Geográfica é uma dessas metodologias que toma a criatividade como alavanca para objetivar o processo de ensino e aprendizagem, se utilizando de questionamentos, associações/representações, analogias, pensamentos por contrastes etc.” (ALEXANDRE, 2019, p. 105).

A instalação, em seu processo de desenvolvimento, exige o despertar da criatividade do aluno, e a criatividade requer experiências, conhecimento, condições e materiais para sua realização, e nisso encontramos na pesquisa, está aliada à criatividade, como forma de dar o sobressalto na construção da Instalação Geográfica pautada no processo de ensino e aprendizagem (ALEXANDRE, 2019, p. 105).

Assim, fica claro o papel de destaque dado à pesquisa como elemento basilar na construção e desenvolvimento da Instalação Geográfica, corroborando para uma ação reflexiva entre teoria e prática, contribuindo efetivamente para o processo de construção do saber dos alunos, de modo que estes possam vir a compreender e questionar a realidade na qual estão inseridos, elaborando, de tal modo, novos conhecimentos com base crítica e criativa.

Em síntese, a pesquisa e a criatividade perpassam por praticamente todo o processo de desenvolvimento da metodologia, fazendo-se necessários desde o momento do planejamento pelo professor, quando este precisa pensar e elaborar como se processará todo o trabalho, pressupondo os possíveis recursos e materiais que irá dar o suporte necessário (ALEXANDRE, 2019, p. 109).

Nessa perspectiva, os procedimentos metodológicos da Instalação Geográfica estão permeados pelos seguintes elementos: planejamento, conteúdo, pesquisa, teia de ideias, montagem e desmonte caracterizam o movimento crítico e criativo do processo de construção do saber, dando ênfase para a Avaliação Construtiva,

em que será “retratado o processo de conhecimento que o aluno irá percorrer até o produto final” (SILVA, 2019, p. 39).

Segundo Alexandre

Nesse percurso, o professor enquanto mediador de todo o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, a partir de critérios e objetivos pré-estabelecidos e a serem alcançados, deve constantemente ir observando, analisando e avaliando os alunos, seus avanços e dificuldades na aprendizagem e, com isso, se possível intervir e reorientar o curso das atividades realizadas. Neste processo, a avaliação se faz constante e dinâmica em todo o processo de ensino e aprendizagem, atendendo ao movimento de construção do saber pelo aluno (ALEXANDRE, 2019, p. 111).

Ribeiro destaca que esse produto é realimentado pelo processo criativo, num ciclo que, para os alunos é de extrema importância, pois leva os estudantes a desenvolver experiências para enfrentar o cotidiano (RIBEIRO, 2014).

A Instalação Geográfica prima o refletir, o pensar e o construir em bases de objetos que possam simbolizar um dado conteúdo geográfico estudado de forma criativa, fazendo com que os alunos consigam simbolizar o que estudou no arranjo dialético, partindo de uma materialidade as reflexões necessárias para fixação do conteúdo estudado (SILVA, 2019, p. 39).

Portanto, a Instalação Geográfica contribui de forma direta para a dialogicidade no ensino e aprendizagem dos conteúdos geográficos, propondo transformações tanto no ambiente escolar como na prática docente. O uso da pesquisa e da criatividade favorece a construção de conceitos, propiciando o aprofundamento e expansão do conhecimento crítico e criativo dos alunos. As Instalações Geográficas, além de contribuírem para a renovação metodológica do ensino de Geografia, também transformam o espaço escolar, abrindo também caminho para a inclusão de alunos deficientes, de modo particular o surdo.

As instalações geográficas se colocam como uma metodologia que valoriza o pensamento das diferenças, pois a sua criação leva em conta os mais distintos pontos de vistas e analogia individual do conteúdo estudado. A obra da instalação reproduz o reflexo e a encarnação da imaginação de um determinado indivíduo, sem evidenciar a categoria social a qual pertence. É uma metodologia que valoriza o caráter inclusivo, contribuindo com a transformação da escola (SILVA, 2019, p. 39).

Com um grande potencial para a inclusão de pessoas deficientes, de forma especial para o aluno surdo, o destaque fica para a criatividade no ensino e aprendizagem dos conteúdos geográficos, que promovem uma ressignificação das práticas engendradas em sala de aula.

Tais aspectos evidenciados nos procedimentos metodológicos da Instalação Geográfica são válidos e afirmam o contexto de inclusão escolar, pois ao abordar os conteúdos de forma crítica, criativa e lúdica no ambiente de ensino, motiva professores e alunos a desenvolverem, juntos, novas formas de construir aprendizagens.

Silva destaca que

Nesta perspectiva, as instituições de ensino e o professor devem ser capazes de perceber as múltiplas potencialidades que a pessoa com deficiência possui. O aspecto inclusivo deverá estar presente em todos os âmbitos sociais, em especial, o educacional. Diante desse desafio torna-se necessário e urgente transformar as estruturas pedagógicas das instituições de ensino, visando o desenvolvimento de práticas que atendam realmente as diferenças (SILVA, 2019, p. 40).

Dessa forma, endossamos o potencial da Instalação Geográfica como metodologia no processo de ensino-aprendizagem da Geografia para o aluno surdo, bem como o seu caráter inclusivo, podendo contribuir para a valorização do sistema linguístico viso-espacial do aluno surdo, tornando a aprendizagem dos conteúdos geográficos mais significativos.

## **Considerações finais**

Ao refletirmos sobre a inclusão de surdos no ensino regular, torna-se necessário rever as metodologias, as estratégias, os recursos didáticos e o currículo, como também o próprio espaço escolar necessário para que ocorra efetivamente a inclusão e os processos de ensino e aprendizagem, sobretudo na disciplina de Geografia.

Desse modo, ao olharmos para a trajetória histórica da educação dos surdos no âmbito internacional e nacional, percebemos que muitas foram as lutas e as conquistas desses sujeitos, sendo que a mais importante delas foi a superação do paradigma de incapacidade da pessoa surda, evidenciada por meio da valorização da Língua de Sinais.

Essa compreensão histórica parte de uma perspectiva mais ampla, destacando as fundamentações teóricas, filosóficas, políticas e ideológicas que influenciaram

o processo educacional, bem como os métodos que foram e ainda são utilizados para escolarização desses sujeitos, passando pela Antiguidade até chegar aos dias atuais, salientando a importância da Língua de Sinais nesse processo.

Nessa perspectiva é que lançamos nosso olhar sobre a metodologia das Instalações Geográficas no ensino e aprendizagem dos conteúdos geográficos para o aluno surdo. A metodologia apresenta um grande potencial de valorização das especificidades do aluno surdo no ensino de Geografia, corroborando para sua inclusão de forma significativa.

Devido ao contexto de agravamentos das condições sanitárias ocasionadas pela Covid-19, bem como a implementação do ensino remoto nas redes de ensino, salientamos, aqui, alguns desafios que encontramos durante a aplicação da metodologia, sendo que o mais importante deles foi o acesso de todos os alunos aos meios tecnológicos (as plataformas digitais). Muitos alunos não tiveram assiduidade nos encontros, tendo dificuldades específicas para pensar e definir os signos e símbolos para representar o conteúdo.

Mesmo com todo um contexto de ensino remoto e com as dificuldades encontradas no acesso por parte dos alunos às plataformas digitais, consideramos que esses contratempos não prejudicaram de forma preponderante o desenvolvimento da pesquisa. A colaboração dos alunos, da professora de Geografia e das intérpretes foram de suma importância para o desenvolvimento de todo percurso metodológico da instalação geográfica.

Evidenciamos que, em todo o desenvolvimento da metodologia, o aluno surdo e os demais alunos participaram de forma significativa, corroborando para um ensino criativo, crítico e colaborativo. A partir dos procedimentos metodológicos, sobretudo dos elementos de representação da metodologia (signos e símbolos), foi possível perceber a contribuição destes para a formação de conceitos pelo aluno surdo, valorizando assim as experiências visuais do mesmo e dos ouvintes.

Logo, fica evidente que tanto no percurso de aplicação da metodologia quanto nas entrevistas posteriormente realizadas a metodologia possibilitou ao aluno surdo, aos demais alunos e ao professor “materializar de forma crítica e criativa o conteúdo trabalhado, concretizando, assim, um processo diferenciado de ensino e de avaliação” (SILVA, 2019, p. 77).

Nesse processo dialético, proposto pela metodologia, todos os alunos exercitaram a criticidade e a criatividade, diante do conteúdo trabalhado. As instalações geográficas a partir da tríade: reflexão, criação e materialização, contribuíram para tornar o conhecimento dinâmico valorizando a diversidade entre os sujeitos e suas experiências visuais, fazendo com que todos se vissem como agentes modeladores do espaço e do seu próprio conhecimento.

Consideramos, portanto, que as instalações geográficas, ao valorizar as experiências visuais do aluno surdo e dos demais alunos, pautadas, sobretudo pelo viés artístico, corroboram para mudanças positivas no ensino e na aprendizagem dos conteúdos geográficos. Fomenta dessa forma nos alunos um pensamento emancipatório, contribuindo também para mudanças nas práticas pedagógicas.

## Referências

ALEXANDRE, Diego Leite. **Instalações Geográficas e sua aplicabilidade em escolas da rede básica de ensino na Região do Cariri — Ceará**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 13 de novembro de 2019.

ANDRADE, Sarah. **A educação geográfica de estudantes surdos em uma escola pólo da Grande Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 13 de novembro de 2013.

CALLAI, H. C. Educação Geográfica: ensinar e aprender Geografia. *In*: CASTELLAR, S. M. V & MUNHOZ, G. (Org.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: XAMÁ, 2012.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Espaço Geográfico Escola e os Seus Arredores — descobertas e aprendizagens. *In*: Callai, Helena Copetti. **Educação geográfica: reflexão e Prática**. Ijuí: Unijuí, 2011.

FERNANDES, Jean Volnei. Inclusão: ensino de Geografia para alunos surdos, com um olhar sobre a paisagem a partir de uma visão freireana. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 107-114, 2016. ISSN: 2236-4994. DOI: 10.5902/2236499421068.

GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 1995.

KAERCHER, Nestor André. Ler e escrever a Geografia para dizer a sua palavra e construir seu espaço. *In*: SCHAFFER, Neiva Otero. **Ensinar e aprender Geografia**. Encontro Estadual de Geografia; Porto Alegre Associação dos Geógrafos Brasileiros 1998.

OLIVEIRA, T. F.; KELMAN, C. A.; MAIA, M. V. C. M. Criatividade no ensino de Geografia para surdos: propostas para uma aprendizagem melhor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, p. 63-77, 2018.

RIBEIRO, Emerson. **Processos Criativos em Geografia: Metodologia e Avaliação para a Sala de Aula em Instalações Geográficas.** Tese apresentada ao Departamento de Geografia Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SILVA, Alexandre Ribeiro da. **Instalações geográficas: uma contribuição ao ensino e a aprendizagem da geografia para alunos com deficiência visual.** Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri — URCA; Área de concentração: Formação de Professores, Currículo e Ensino. Crato-CE, 2019.

SILVA, Alexandre Ribeiro da; RIBEIRO, E. As Instalações Geográficas como prática pedagógica para alunos deficientes visuais. *In: III Congresso Internacional de Educação Inclusiva & III Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva e Direitos Humanos*, Campina Grande, 2018.

SILVA, Juliana de Sousa. **Os desafios no ensino de Geografia para surdos: estudo etnográfico na casa do silêncio em Teresina-PI.** Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI, 2015.

# Instalações Geográficas e suas contribuições para a aprendizagem de alunos autistas com recorte para o conceito de lugar

*Maria Alessandra Andrade de Lucena<sup>1</sup>*

*Emerson Ribeiro<sup>2</sup>*

## Introdução

Aprender é produto do processo de ensinar, uma vez que o ato de formar não se dá distante da relação professor-aluno, da escola, de uma conjuntura pedagógica alicerçada na pretensão da educação. Quando nos referimos ao Ensino de Geografia, precisamos entender que, de fato, nessa elaboração é necessário que a invenção, a surpresa, o impacto e o susto façam parte da exposição de conteúdos em sala de aula — e faça parte da aula mediada pelo professor.

Nessa perspectiva, discutimos sobre a metodologia das instalações geográficas aplicada ao ensino dos conteúdos relacionados à Geografia, identificando as problemáticas e os desafios enfrentados pelos professores sobre um olhar didático. O ensino dos conteúdos de Geografia é um importante meio para que os discentes possam conhecer os diversos processos, as estruturas e conceitos das categorias, com um recorte para o conceito de lugar. Essa forma dinâmica coloca em prática conhecimentos por meio da sistematização dos conteúdos, através da metodologia das instalações geográficas.

Pensando por esse viés, a experiência propiciada pela metodologia das instalações geográficas expressa, de modo sucinto e positivo, sua eficácia quando utilizada pelos professores na disciplina de Geografia. Dessa forma, torna-se possível construir e reconstruir os conhecimentos geográficos na escola, para

---

1 Graduada em Geografia pela Universidade Regional do Cariri (URCA); E-mail: [alessandra.andra@urca.br](mailto:alessandra.andra@urca.br)

2 Professor Adjunto do Departamento de Geociências da Universidade Regional do Cariri e do Mestrado Profissional em Educação. Coordenador do Laboratório Quatro Elementos. E-mail [emerson.ribeiro@urca.br](mailto:emerson.ribeiro@urca.br).

fazer uma leitura e reflexão sobre o lugar em que eles estão inseridos, sobre a vida, sobre a sua vivência.

O professor de Geografia necessita fazer com que o aluno autista esteja à vontade com as outras pessoas, apesar de todas as dificuldades, pois sabe-se que algumas escolas apresentam déficit de profissionais habilitados para trabalhar com alunos com esse tipo de necessidade, no seu desenvolvimento integral. Com isso, a utilização das instalações geográficas na escola tem contribuído para inserir, sem distinção, todos os adolescentes com variados graus de comprometimento cognitivo. Assim, esta pesquisa busca analisar a importância da Geografia para alunos com autismo, especificamente nas aulas de Geografia do Ensino Médio, nas turmas do 1º ano (A, B, C e D).

Entre os objetivos primordiais que impulsionaram a pesquisa em questão, destaca-se a compreensão e aplicabilidade das metodologias das instalações usadas no ensino de Geografia, observando-se se, de fato, está ocorrendo a inserção dos alunos com autismo nas aulas de Geografia e como se dá o processo de ensino aprendizagem deles, por meio da execução da metodologia supracitada na Escola de Ensino Médio André Cartaxo, na cidade de Mauriti-CE. Busca também investigar as principais características da educação geográfica na sala de aula, a sua importância para a vida dos discentes com a síndrome do autismo e necessidades especiais.

## **Metodologia**

A realização desta pesquisa se desenvolveu a partir da consolidação de leituras de artigos publicados em revistas e eventos científicos, os quais remetem às instalações geográficas e ao Ensino de Geografia. A pesquisa tem como objetivo produzir um trabalho de cunho qualitativo, no qual serão apresentadas as análises dos dados observados, que nortearam todo o percurso da pesquisa.

O percurso metodológico abordado nesta pesquisa foi feito através de questionários com os professores das turmas analisadas, a fim de entender a forma como é repassado o conteúdo da disciplina de Geografia em sala e como os alunos conseguem obter um rendimento satisfatório nas aulas. A formulação de estudos, levando em consideração as observações sobre o fenômeno de investigação, busca proporcionar o contato direto com o sujeito e o objeto a ser analisado, investigando a realidade dos dados explorados durante toda a pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa foi realizada no Ensino Médio, na escola André Cartaxo em Mauriti-CE, com ênfase também na análise o livro didático “Geografia, vontade de saber”, da autora Neiva Torrezani, da editora Quinteto, voltado para as séries de 1º ano, publicado em 2019, que a instituição adota para as aulas.

Diversos autores têm apontado a grande relevância do livro didático, por atingir um público expressivo do ponto de vista quantitativo e em processo de formação. Para tanto, é necessário que o docente possa trazer ferramentas adequadas que chamem a atenção dos discentes, de forma clara e objetiva, com o intuito de motivá-los a querer aprender sobre os conteúdos que estão sendo expostos, no que se refere aos conceitos geográficos que muitas vezes são abordados de maneira muito superficial. O intuito desta pesquisa é analisar a maneira como se desenvolve o conteúdo sobre o lugar.

Além disso, são apresentados alguns apontamentos e sugestões em relação às possibilidades didáticas para suprir as carências identificadas a partir da análise do material didático em questão. Na verdade, o educador é também uma vítima que sofre com salas lotadas, falta de apoio institucional, carga horária estafante, salários baixos. É conforme essas situações que nos baseamos, também, para procurar indicar possibilidades educacionais nesse ensino.

A partir dessa explanação, serão apresentadas as análises, com os resultados dos dados obtidos, diante das observações da prática em sala de aula através da elaboração das instalações, sendo colocadas em prática por meio dos conceitos geográficos e o planejamento de execução da metodologia. Portanto, será avaliado cada procedimento desta pesquisa, visando oferecer informações claras e objetivas, de modo que torne este trabalho reflexivo e satisfatório para o ambiente escolar, procurando descrever com riqueza de detalhes como os discentes compreendem a importância dos conceitos explorados por meio da metodologia das instalações geográficas, para um maior desenvolvimento de todos e compreensão do assunto abordado, tendo em vista explorar as práticas propostas para que assim os resultados sejam simplificados e seguros acerca da exploração.

Iniciamos neste artigo uma análise sobre a metodologia das instalações geográficas e a criatividade, para o ensino de Geografia. Por isso definimos a Instalação Geográfica como uma forma de representação de um conteúdo geográfico pesquisado e trabalhado criativamente com signos e símbolos aplicados sobre materiais produzidos ou não pelo homem.

Nessa perspectiva, é possível realizar uma análise sobre a metodologia das instalações geográficas e a criatividade, mostrando a importância de utilizarmos essa prática metodológica como uma forma de obter um melhor desempenho nas aulas de Geografia do Ensino Médio. As instalações geográficas é uma forma de expressão artística, na qual possibilita aos docentes trabalharem no ensino de Geografia, integrada aos conceitos geográficos e ao currículo, pode apresentar-se como uma categoria importante para o processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos.

Nesse aspecto, o trabalho tem como intuito aplicar essa metodologia nas aulas de Geografia, para perceber como ocorre o processo de ensino e aprendizagem

dos alunos com autismo, com foco na teoria e prática das pesquisas estudadas na atualidade. Essa instalação pode ser montada na escola/universidade ou para além de seus muros, atingindo uma dimensão social (RIBEIRO, 2014, p. 19).

É importante mencionar que a educação é essencial, principalmente nos dias atuais, que precisa dialogar com o cotidiano do aluno, essencial e necessário para que possam conhecer o seu espaço de vivência. A Geografia se configura como uma aliada, fazendo com que os alunos possam refletir sobre sua realidade. O mundo, nesse sentido, em especial os alunos com autismo. Por meio da aplicação das instalações geográficas nas aulas de Geografia, é possível analisar o impacto que esse material produzido desperta nos alunos de modo geral.

Além da escola, a comunidade deve estar envolvida para que aconteça a aprendizagem dos alunos da melhor forma possível. É importante também que a escola disponha de ambientes e condições adequadas, para que dessa forma o desenvolvimento do aluno com autismo possa acontecer de maneira natural e gradual. Ademais, o desenvolvimento do aluno dentro da instituição necessita partir de práticas diferentes das formas que já estão impostas no conteúdo programático da escola. Como o lúdico, que proporciona compreender os problemas existentes na sociedade de modo geral, a partir das categorias geográficas que despertam um olhar crítico sobre as questões sociais (RIBEIRO, 2016, p. 32).

Nesse sentido, de acordo com a eficácia da proposta que será analisada nesta pesquisa, é de extrema importância que os professores tenham a sua disposição, instrumentos para atender as necessidades apresentadas por meio dos alunos. Além disso, é importante que os professores apresentem formação e preparação adequada para lidar com os diferentes tipos de alunos e com quaisquer necessidades que estes venham a apresentar.

Dito isso, o trabalho busca apresentar os conteúdos de Geografia, mais especificamente às categorias geográficas de modo mais interativo, proporcionando ao mesmo um maior grau de conhecimento. Tendo em vista, que muitos estudantes têm dificuldade de compreensão das categorias geográficas, com recorte específico para o conceito de lugar (PIMENTA, 2008, p. 39).

É notório que o professor deve possuir técnicas e métodos que possam ser utilizados em sala, que busque uma melhor compreensão por parte do educando, como também uma reflexão que auxilie o aluno a compreender de forma mais interativa e o seu desempenho seja satisfatório ao longo do ano letivo.

Vale ressaltar, o que torna a educação essencial na vida do aluno não é apenas o quanto de conteúdo foi passado, mas, sim, como o processo de aprendizagem

foi importante para sua trajetória, tendo em vista que esse indivíduo possa se desenvolver dentro da escola. Com isso, por mais interessante que o método de ensino possa parecer, há sempre novas possibilidades que se aplicam melhor para o aprendizado de outros alunos. Compreende-se que ensinar vai além de uma forma de obter conhecimento, é preciso que haja coragem de fazer o novo, mesmo com medo de errar.

Sendo assim, para que esses estudantes obtenham sucesso em seu processo de escolarização, é necessário que as mediações pedagógicas atendam às suas especificidades para que não seja somente integrado, todavia, também incluído como parte da construção dos saberes geográficos. Com isso, faz-se necessário afirmar que para que o aluno com autismo consiga obter melhores resultados no desenvolvimento escolar, a diretoria da escola necessita fazer um trabalho juntamente com o corpo docente e os profissionais da saúde.

As dificuldades são claras e não se tornam responsabilidade apenas dos professores como também de todo o núcleo. Dito isso, o intuito da pesquisa em questão é utilizar metodologias que facilitem o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando aos alunos aprender os conteúdos de Geografia de modo que não se sintam oprimidos. De acordo com afirmativas do autor é necessário analisar:

Dessa forma, não deve haver distinção de nenhum indivíduo inserido no ambiente escolar, para que ocorra o processo de aprendizagem da melhor forma possível. O acesso à educação, por sua vez, é garantido por lei, porém, é necessário que os responsáveis legais a cumpram, pois todos têm o direito a frequentar uma instituição e um ensino público e gratuito. Esse direito está garantido no Art. 208, da Constituição Federal de 1988, o qual estabelece que as pessoas com necessidades especiais possuem o direito à educação, preferencialmente no ensino regular (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, os alunos que apresentam alguns sinais de autismo possuem necessidades a serem observadas a partir de seus comportamentos, para que assim, possam dispor de um melhor aprendizado. Com esse avanço no processo cognitivo, será possível se relacionar no meio em que vive com menos dificuldades. Sendo assim, a forma como se aplica às relações sociais, no que se refere ao ambiente escolar ou familiar, terá fortes impactos sobre a formação do indivíduo no meio, tornando os adolescentes com um maior interesse no ensino e nas relações pessoais.

Vale salientar que esse sujeito possui direito à educação, de frequentar um ambiente escolar regular e de interagir com todos os discentes. Mesmo diante das dificuldades encontradas no relacionamento com os demais, é fundamental que

o professor encontre formas de perceber as características que possibilitam uma maior interação que, no caso da aplicação das instalações, será possível.

Além disso, podemos encontrar professores que não possuem experiências para essa avaliação de quais formas se adequam melhor para os alunos com autismo. Sendo assim, é necessário buscar novas habilidades, permitindo uma maior transformação no espaço escolar. Chamando a atenção dos alunos através desses atrativos metodológicos, é possível uma maior integração.

O Transtorno do Espectro Autista refere-se a um distúrbio de ordem neurológica, caracterizado por um conjunto de alterações comportamentais com início precoce, curso crônico e impacto certo, porém variável, em diversas áreas do desenvolvimento humano. O transtorno afeta o desenvolvimento do indivíduo ao longo da vida (DUARTE; SILVA; VELLOSO, 2018, p. 5).

Nesse sentido, é de extrema importância que os professores tenham a sua disposição, instrumentos para atender as necessidades apresentadas pelos alunos. Além disso, é importante que professores tenham formação e preparação adequada para lidar com os diferentes tipos de alunos e com quaisquer necessidades que estes venham a apresentar. Dito isso, neste trabalho busca-se apresentar os conteúdos de Geografia, mais especificamente às categorias geográficas de modo mais interativo, proporcionando ao aluno um maior grau de conhecimento.

[...] dificuldades em estabelecer ou manter conversas e interações, problemas para compartilhar com outras pessoas a atenção a alguma coisa ou as emoções. Pode envolver grande falta de interesse por outros indivíduos, dificuldades em brincar de imaginar ou fingir, de se engajar em atividades consideradas apropriadas para crianças da mesma idade que têm desenvolvimento típico. Apresentam, em geral, problemas de comunicação não verbal o que pode incluir falta de contato visual e incapacidade de entender sinais não verbais de outras pessoas, tais como: expressão facial, tons de voz e gestos (BORBA; BARROS, 2018, p. 5).

Além desses aspectos destacados, os educandos com autismo, geralmente, tendem a ter resistência ao toque, ou seja, não tocam ou não aceitam serem tocados por outras pessoas. Isso ocorre devido apresentarem disfunções sensoriais, como hipo ou hipersensibilidade aos eventos ambientais. De acordo com Duarte, Silva e Velloso (2018, p. 5) “estudos indicam a presença de alterações sensoriais em 70% a 95% dos indivíduos com autismo”.

Com efeito, esses conteúdos sobre as categorias geográficas são repassados de forma sistemática nas escolas, através de conteúdos que englobam o currículo,

e que na maioria das vezes não são encaixados de maneira didática, o que pode deixar os discentes com pouco interesse de estudar determinados conceitos.

Para facilitar a compreensão das categorias enquanto uma temática bastante relevante para a disciplina de Geografia, que abrange diversos âmbitos do espaço geográfico, faz-se necessário pensar a partir de um viés mais crítico sobre como ocorre a formação desse espaço através do cotidiano vivenciado pelos educandos.

Para Santos (1996), cada lugar é, à sua maneira, o mundo, e que a história concreta do nosso tempo repõe a questão do lugar numa posição central. Assim, estudar e compreender o lugar repleto de relações históricas, de vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares, as paisagens tornam-se significativas ao estudo, num tempo e num espaço específicos. Em Geografia, significa compreender as relações que ali ocorrem inter-relacionadas.

Por esse viés, é necessário entender qual a visão dos educandos a partir do conceito de lugar, tendo em vista que nós, enquanto docentes, necessitamos observar com atenção para o desenvolvimento teórico dos alunos enquanto bagagem de vivência dentro do espaço. Porém, os livros didáticos em muitas situações trabalham o conceito de lugar a partir de uma análise em escala global, deixando a desejar no processo de aprendizagem da sua análise do conceito de lugar, através do sentimento de pertencimento de onde se vive.

Dessa forma, o ensino de Geografia é um elemento essencial nos estudos do meio, visto que os discentes poderão, a partir do seu cotidiano escolar, conceituar as diversas problemáticas que englobam toda a sociedade de modo geral, em sua totalidade, e trazer os conhecimentos de uma nova forma a partir de métodos, como os signos e símbolos que se faz possível para sala de aula, tornando, assim, as aulas ainda mais atrativas (NOGUEIRA, 2007).

Vale destacar que as mudanças para colaboração da prática pedagógica na escola partem de um pressuposto que está além do currículo que se faz presente no livro didático. Portanto, podem demonstrar as complexidades das questões envolvidas no cotidiano desta. Desse modo, a realização das instalações geográficas na escola é importante, já que se vê envolvida num projeto maior que transcende a sala de aula, vai além dos muros da instituição e atinge a comunidade.

Dessa forma, quando o aluno com autismo chega à escola, os professores devem ter em mente que, além de conteúdos escolares a serem aprendidos pelo discente, é necessário que ele se torne independente, capaz de desenvolver atividades do dia a dia por meio da sua capacidade. Mesmo diante das dificuldades encontradas, é fundamental que o professor encontre formas que possibilitem uma maior interação com os alunos e entre estes, o que no caso da aplicação das instalações será possível. Sendo assim, é necessário buscar novas habilidades, per-

mitindo uma maior transformação no espaço escolar e chamando a atenção dos alunos através desses atrativos metodológicos.

## **Desenvolvimento das Instalações Geográficas**

Para que a Geografia escolar e os processos de ensino e aprendizagem se realizem na escola, é necessário que o professor em formação compreenda que o espaço geográfico é produzido pelo homem e que a história da arte traz contribuições para o entendimento e desenvolvimento da humanidade que produz e apresenta-se no espaço (RIBEIRO, 2014). Porém, a instalação também é uma forma de expressão artística e geográfica, que trabalhada no Ensino de Geografia, integrada aos conceitos geográficos e ao currículo, pode apresentar-se como um eixo importante para o processo de avaliação de ensino e aprendizagem (RIBEIRO, 2014).

Nesse sentido, o trabalho possibilita a aplicação da metodologia das instalações geográficas e potencializa o grau de entendimento dos alunos, seja ele autista ou não. Como parte do processo que não ocorre a partir da avaliação por meio de um cálculo para obter nota, mas, sim, através da expressão da sua imaginação e criatividade. A experiência dentro do ensino de Geografia e a aplicação da prática não foram uma tarefa fácil de construir juntamente com os educandos. No primeiro momento, ocorreu a explanação de conteúdos sobre as categorias geográficas: Lugar.

Desse modo, alguns alunos partiram para algumas indagações, que foram: “Professora, por que as categorias geográficas são estudadas nas séries iniciais do ensino fundamental até as séries finais do ensino médio?”. Assim, percebe-se o quão importante é o exercício da teoria juntamente da prática tão discutida nos muros da universidade, que muitas vezes se emprega, que no estágio vivemos a prática docente. Porém, entende-se que a universidade nos proporciona subsídios tanto para os saberes teóricos como práticos, pois ambos estão interligados e se complementam. Deixamos claro para os alunos que em todos os processos dos saberes geográficos os conceitos estão dentro da sua linhagem de assuntos trabalhados.

Para Ribeiro (2011), a instalação requer uma construção do conhecimento geográfico e olhares atentos para o cotidiano escolar do aluno e do professor, criando um contexto de ideias e descobertas. Para desenvolvermos a aula, usamos o livro didático “Geografia, Vontade de saber, Manual do Professor”, da autora Neiva Torrezani, Editora Quinteto, voltado para as séries de 1º ano, publicado em 2019, por oferecer informações com uma linguagem de fácil compreensão, acerca das categorias geográficas. Assim, a aula é a expressão da compreensão entre os indivíduos dentro de um dado espaço ou meio pelo qual dentro dele interagem.

Nesse aspecto, na semana seguinte, exatamente no dia 04/10/2022, foi realizada a exposição das instalações geográficas. Antes da etapa de apresentação ao público, todos os alunos se reuniram na sala da biblioteca para os ajustes finais do trabalho. Então, no grande dia de expor as obras de artes ao público, os educandos estavam nervosos, porém, felizes com o resultado dos trabalhos. Cada um disponibilizou seu tempo e criatividade para o grande dia de apresentar o material produzido. Todos já sabiam quais eram suas funções, pois diante do processo as equipes dividiram as tarefas dos membros.

Nessa lógica, apresentamos uma ordem para a execução da pesquisa, assim como da aula:

- 1 - Primeiramente, houve um planejamento com a professora, para pensar como seriam as aulas. O conteúdo já é retratado no livro didático, porém, de maneira superficial. As instalações foram fundamentais para os alunos materializarem o que conseguiram aprender;
- 2 - Posteriormente, apresentamos uma aula sobre os conceitos de lugar, com imagens sobre a representação do conceito, com exemplos do cotidiano dos alunos, com o auxílio de slides;
- 3 - Por conseguinte, apresentamos o que é Instalação Geográfica, levando imagens de trabalhos do professor Emerson Ribeiro, realizados na disciplina de Estágio Supervisionado IV, no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Regional do Cariri (URCA);
- 4 - Explicamos como poderiam representar as denominações com objetos de sua casa. Assim, o professor define a dinâmica da pesquisa/aula sobre as categorias geográficas voltadas para a região Nordeste, haja vista, a região em que os estudantes estão inseridos;
- 6 - Produção das instalações geográficas por cada aluno de maneira coletiva com ajuda de seus familiares, e professores;
- 7 - Os educandos realizaram textos explicativos sobre os conceitos e os objetos que selecionaram para representar cada uma das instalações geográficas.

Nesse momento, após a montagem das instalações geográficas, os educandos passaram para a próxima etapa do trabalho, que é justamente a exposição dos trabalhos para o público. Assim, seguem algumas imagens ilustrando os resultados obtidos na pesquisa:

**Figura 01** - O processo de montagem das instalações geográficas na escola de Ensino Médio André Cartaxo



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora, 2022.

Figura 02 - Instalações geográficas sobre a cultura no sertão nordestino



**Ficha Técnica:** A vaquejada no Nordeste.

**Chapéu:** É usado nas vaquejadas e representa a cultura no lugar em que vivemos, sendo vendido para várias atividades e aumentando a economia do sertanejo.

**A luva:** É utilizada para a proteção dos vaqueiros na prática de derrubar os bois.

**Espora:** Um objeto que representa sofrimento para os animais, sendo necessária sua extinção nas vaquejadas.

**Cavalo:** Representa o meio de transporte mais utilizado para cuidar dos animais que são muito importantes na produção de leite, e gera trabalho para os agricultores e vaqueiros.

**Imagem da santa:** Representa a proteção dos vaqueiros no lugar onde vivemos.

Figura 03 - Instalações geográficas sobre a seca no sertão nordestino



**Ficha Técnica:** Seca no Nordeste.

**Caixa de papelão:** Utilizada para representar o conceito de lugar, onde colocamos os itens usados no projeto.

**Cabaça:** objeto utilizado para transportar água durante a seca.

**Espiga de milho:** É usada para representar as plantações que foram perdidas durante a seca.

**Ossos:** Representa os animais que morreram na seca, por falta de alimentação e água.

**Artesanato de barro:** Forma que os sofredores da seca tiveram para comprar comida depois da queda do emprego com o setor da agricultura.

**Amuleto de barro:** Forma de fé que acreditavam que traria água através de milagres.

**Cacto:** Uma planta que representa o tipo de vegetação que sobrevive em meio a seca.

É relevante afirmar que os educandos do 1º ano do Ensino Médio estão dentro da faixa etária, isso é correspondente ao ensino remoto que possibilitou que todos os alunos não poderiam reprovar em hipótese alguma. Assim, os alunos estão entre uma faixa de 15, 16 e 17 anos de idade. Todavia, é válido salientar que uma grande maioria teve um bom desempenho no que diz respeito à aprendizagem, porém, existem alunos no 1º ano que não sabem realizar leitura e escrita dentro das normas cultas.

Outra análise importante a ser ressaltada na pesquisa é a quantidade de alunos em cada uma das salas de aula. O 1º ano (A) corresponde a um total de 45 alunos. Já o 1º (B) corresponde a 38 alunos, enquanto o 1º ano (C) corresponde a um número total de 47 alunos, diariamente com a chegada dos alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Na turma de 1º ano (D), tem-se um número mais reduzido, 35 alunos, tendo em vista que dentro da escola ocorre uma separação que, na visão do sistema educacional, é satisfatória, uma vez que distribui os alunos a partir do comportamento e rendimento de notas. Sendo assim, no D encontram-se os alunos com maior dificuldade de aprendizagem e comportamento.

O professor de Geografia necessita fazer com que o aluno autista esteja à vontade com as outras pessoas, apesar de todas as dificuldades, pois sabe-se que algumas escolas apresentam déficit de profissionais habilitados para trabalhar com os alunos com este tipo de necessidade, no seu desenvolvimento profissional. Com isso, a utilização das instalações geográficas na escola tem contribuído para inserir, sem distinção, todos os adolescentes com variados graus de comprometimento cognitivo.

De maneira geral, o processo de desenvolvimento das instalações foi significativo para todos os alunos, em especial para os alunos com autismo, que conseguiram aprender de maneira mais lúdica, criativa, artística, e diferente de tudo que já tinham visto antes dentro do ensino de Geografia. As dificuldades no início da produção do trabalho eram visíveis e muitos ficavam espantados, questionando-se se daria tempo de realizar todo o processo do início ao fim. E depois do trabalho apresentado, os alunos refletiram e responderam que realmente é muito tempo, como também, é necessário esforço, mas que estavam felizes com os resultados.

## Considerações finais

Nesse sentido, faz-se premente aplicar novas metodologias e linguagens para que os alunos consigam aprender de um modo leve e que chame a atenção. O livro didático é importante tanto no ensino presencial, como também, no ensino remoto, e passa-se a ser usado demasiadamente em meio às circunstâncias da falta de acesso a aparelhos ou redes de internet referentes aos alunos, no entanto não deve ser a única ferramenta. O trabalho, em consonância com as instalações geográficas, mostrou-se idôneo, pelo fato de os estudantes, principalmente autistas, conseguirem representar os conceitos geográficos, por via da arte com os objetos que tinham à sua disposição no âmbito familiar, nos seus lugares de vivência.

Dessa forma, é notável a importância do ensino de Geografia nas escolas, por despertar nos alunos percepções sobre o espaço seja ele de qual recorte for. Nesse aspecto, a metodologia das instalações geográficas destaca-se como de suma relevância no processo de aprendizagem dos alunos com autismo. Ademais, pode-se observar que a prática em questão possibilita aos alunos utilizarem o desenvolvimento cognitivo e expressarem suas capacidades de criação e materialização dos conceitos geográficos por meio das instalações geográficas.

Nessa perquirição, é válido afirmar que as IG propiciaram para os educandos uma vasta gama de saberes. Porém, é necessário ressaltar que para que esse conhecimento tenha êxito no processo de construção dos saberes, com recorte para o conceito de “Lugar”, foi necessário muito esforço por parte dos educandos. Bem como, da professora pesquisadora e da gestão escolar.

Nesse íterim, para chamar atenção dos educandos e modificar o espaço no qual estão sempre presentes que é a sala de aula. A ideia foi direcionar esses educandos para o pátio da escola, biblioteca, sala de informática, assim sendo, pode-se afirmar que não foi uma tarefa fácil na qual foi imprescindível a colaboração e auxílio da gestão escolar. Nesse viés, o professor não deve referir-se para os educandos apenas como mediador do conhecimento, pois ser professor está para além desta função.

Em suma, mostrar para os educandos suas habilidades e competências dentro do ensino de Geografia é fundamental. E para que esse processo seja efetuado é essencial estimular nos educandos sua percepção a respeito da caixa escura onde muitos deixaram suas habilidades guardadas por tanto tempo dentro. Há uma possibilidade de torna-se, uma caixa iluminada através da arte expressa pelos educandos por meio das Instalações Geográficas.

## Referências

- BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 28 mar. 2021.
- CAROTHERS, Douglas E.; TAYLOR, Ronald L. **Como pais e educadores podem trabalhar juntos para ensinar habilidades básicas de vida diária para crianças com autismo.** 2004. Disponível em: [www.ama.org.br/site/wp-content/uploads/2017/08/Comopaiseeducadorespodemtrabalharjuntos.pdf](http://www.ama.org.br/site/wp-content/uploads/2017/08/Comopaiseeducadorespodemtrabalharjuntos.pdf). Acesso em: 27 jun. 2010.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. Distúrbios do Comportamento. *In*: CAMARGOS JÚNIOR, Walter (Org.) **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento.** 3. ed. p. 122-127. Brasília: CORDE, 2002.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais,** Salamanca-Espanha, 1994.
- DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento:** metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1994.
- HECK, G. M. P.; BATTISTI, A. V. **A inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica: teoria e prática,** 2015. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Fronteira Sul, 2015.
- NOGUEIRA, Tânia. Um novo olhar sobre o mundo oculto do autismo. **Revista Época.** São Paulo: Editora Globo, nº 473, p. 76-85. jun. 2007.
- RIBEIRO, E. **Arte e a Criatividade em Geografia:** Práticas Pedagógicas em Instalações Geográficas. 1. ed. Fortaleza: Universidade Regional do Cariri, 2016. 124p.
- RIBEIRO, Emerson. **Processos criativos em Geografia:** metodologia e avaliação para a sala de aula em instalações geográficas. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2014.
- RIBEIRO, E. A criatividade em geografia, prática pedagógica e avaliação: lanternas geográficas. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais,** v. 2, p. 61-75, 2011.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989. WVA, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

# As instalações pedagógicas vinculadas à interdisciplinaridade como ressignificação do processo de ensino e aprendizagem

*Josefa Maria da Silva<sup>1</sup>*

*Maria Aparecida do Nascimento<sup>2</sup>*

*Cláudio Rejane da Silva Dantas<sup>3</sup>*

*Emerson Ribeiro<sup>4</sup>*

## Introdução

O presente trabalho traz uma discussão acerca das aplicações das instalações pedagógicas no cotidiano escolar, referenciando a interdisciplinaridade como proposta de ressignificação para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse aspecto, almeja a construção e ampliação do conhecimento, a partir do entendimento da complexidade por meio de atividades que despertem o pensamento lúdico, crítico e investigativo, explorando novas ideias, promovendo novas possibilidades e o entendimento do ser e suas relações sociais.

Desse modo, a instalação pedagógica constitui-se numa proposta metodológica com o propósito de dar forma e, ao mesmo tempo, materializar o conteúdo abordado por meio de signos e símbolos, desencadeando uma prática construtiva. Com vista nessa afirmação, a proposta propõe a elaboração e reelaboração de ação com enfoque inovador, criativo, dinâmico e reflexivo, viabilizando “[...]o entendimento do mundo atual, pautada no processo de ensino e aprendizagem” (RIBEIRO, 2016, p. 13).

---

1 Professora da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), Mestre em Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA), jomkz71s@gmail.com.

2 Professora da SME, Crato, Ceará, Mestre em Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA), manascimento68@yahoo.com.br.

3 Professor Doutor do Departamento de Física, Universidade Regional do Cariri (URCA), claudio.dantas@urca.br.

4 Professor Doutor do Departamento de Geografia, Universidade Regional do Cariri (URCA), emerson.ribeiro@urca.br.

A prática se explicita por meio da expressão artística/pedagógica por está integrada a diversas formas de ensaios, conceitos, abordagens, interpretações, atividades e outros tipos de leituras. Com isso, a práxis promove o encontro dos discentes da realidade escolar e com sua vivência cotidiana, colocando-os como personagens centrais do processo de ensino e aprendizagem.

Para a intensificação do diálogo, mergulhamos na fonte da interdisciplinaridade, com o intuito de promover novas possibilidades, perspectivas e reflexões, revelando a beleza do conhecimento e autonomia do sujeito enquanto ser crítico, pensante e transformador. Na visão de Freire (2005), a interdisciplinaridade refere-se ao processo metodológico, tendo em vista a construção do conhecimento a partir da realidade contextual de cada sujeito e das suas relações socioculturais. Nesse sentido, o autor (2005, p. 115) menciona que, quanto mais os homens assumem “[...] uma postura ativa na investigação temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, apropriam-se dela”.

Com base nessas discussões, realçamos a importância da interdisciplinaridade para a construção, elaboração e desenvolvimento das instalações pedagógicas, propondo maior aproximação dos educandos da sua realidade sociocultural. Reiteramos que a proposta auxilia o entendimento das formas, modelos e relações para constituição do aprendizado com significado, explorando diferentes formas de aprendizagem, além de estimular a criatividade e a autonomia, constituindo um ambiente de experiências e vivências que encoraja a formação crítica e cidadã.

Este artigo visa mostrar as implicações da interdisciplinaridade, por meio das instalações pedagógicas, como proposta metodológica para o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a exploração de contextos vivenciais, as relações de saberes, apropriação do conhecimento, as concepções de mundo, pluralidade de vozes, criatividade e o protagonismo, levando em consideração os fragmentos e os desafios do contexto escolar.

Tomando como referência o objetivo, elaboramos a seguinte questão: De que modo podemos integrar as instalações pedagógicas no contexto escolar com abordagem interdisciplinar para potencializar o processo de ensino e aprendizagem?

Para o desenvolvimento da pesquisa, apoiamo-nos em alguns autores da literatura pedagógica, tais como: Luckesi (2006, 2011), Ribeiro (2014, 2016, 2019), Saccomani (2016), Mezzaroba (2019), Carriquiriborde (2019), Fayga (2010), Fazenda (2012), Pimenta e Franco (2014), Freire (2005), Jantsch e Bianchetti (2011), Paviani (2014), Frigotto (2008) e Mizukami (2019).

O trabalho se configurou a partir da prática investigativa, reflexiva e formativa, apontando para o desenvolvimento de atitudes através de estudos sistemáticos envolvendo os processos educativos, pois só assim obtém-se mudanças sobre a

própria prática da sala de aula (PIMENTA; FRANCO, 2014). Reiteramos que o texto apresenta enfoques da pesquisa bibliográfica, a qual, tem como finalidade “[...] levar o pesquisador(a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo” (OLIVEIRA, 2012, p. 69).

## **Sobre instalações geográficas/pedagógicas**

O processo de ensinar e aprender envolve inúmeros estudos e debates, nos quais podemos perceber que algo intimamente ligado a esse processo, é o exercício da avaliação. Esta carrega em si um papel significativo, o qual pode contribuir de forma positiva ou negativa na vida dos estudantes. Afirmamos isso com base nos estudos de Luckesi (2006), que tece observações sobre a execução da avaliação da aprendizagem no âmbito escolar.

Para o referido autor, a avaliação da aprendizagem passou a ocupar uma esfera tão ampla no campo educacional que a prática nas escolas vem sendo norteada pela “pedagogia do exame”. Nessa lógica, “todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de resolver provas” (LUCKESI, 2006, p. 17). Essa prática, segundo o autor, é exercida da Educação Básica ao ensino superior.

Ademais, o que deveria auxiliar os alunos como um recurso para a aprendizagem, na verdade acaba sendo um instrumento classificatório e rotulador. Ao tecer críticas a esse modo de conceber a avaliação, o autor mencionado aponta para um sentido da avaliação que seja “diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento de reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos” (LUCKESI, 2006, p. 43) e possibilite a conversão de tal situação, numa perspectiva educativa de transformação social.

Nessa mesma direção, Ribeiro (2014), visando superar o modelo de “avaliação formal”, geralmente acompanhada de perguntas e respostas, seja em questões abertas ou de múltipla escolha, buscou trazer algo que fosse diferente dessa prática, pois, para ele, essa forma de fazer avaliação não contempla o que de fato contribui para o desenvolvimento da aprendizagem no campo educacional.

A proposta inicialmente chamada de Instalações Geográficas, por ter sido pensada e idealizada no campo da Geografia, sugere a materialização do conteúdo estudado. Para o autor, essa proposta possibilita a ampliação de visão de mundo, pois instiga a expressar ideias por meio da arte. Nesse sentido, com base nos estudos de Saccomani (2016), afirmamos que a arte é inerente à cotidianidade, sendo que ela se manifesta de forma elaborada. Esse processo é denominado pela referida autora (2016, p. 100) de “formas desenvolvidas de reflexo da realidade”.

Assim, o ser humano se apropria das questões vivenciadas no cotidiano e as manifesta através da obra de arte.

Vale destacar que a arte favorece a aproximação entre a cultura produzida historicamente e a realidade cotidiana dos seres humanos. Também estabelece conexão entre a subjetividade individual e a totalidade humana. Assim, partimos do princípio de que a educação escolar deve, necessariamente, ser pensada numa perspectiva de compreensão da realidade objetiva. Assim, a arte como integrante da prática pedagógica poderá possibilitar a representação da realidade concreta de forma dinâmica.

Contudo, destacamos que a educação escolar tem um papel fundamental no desenvolvimento intelectual do ser humano, uma vez que a criatividade, ao contrário do que muitos pensam, não surge de forma espontânea. Ou seja, o desenvolvimento cognitivo não é algo dado ou “inato”, mas, sim, algo que tem íntima relação com as mediações, as quais são possibilitadas aos seres humanos. Nesse processo, o referido autor (2016, p. 174) denomina de “aprendizagem em condições bem definidas”.

Importante ressaltar que a educação, vista como possibilidade de desenvolvimento humano, é fundamental. Dessa forma, o favorecimento de características não naturais estará potencializado num movimento em que o profissional da educação intervém de acordo com fundamentos que entendem a educação como espaço privilegiado para a humanização.

É nessa perspectiva que a proposta das Instalações Pedagógicas vem ganhando espaço, tanto na universidade como na escola. Destarte, para a realização da referida proposta, existem os passos a serem seguidos, os quais se dão da seguinte forma: Explicação do conteúdo, seguido de pesquisa, idealização de signos e símbolos, produção de texto para discussão na teia de ideias, montagem da instalação e, em seguida, a exposição, que pode acontecer em lugares estratégicos para apreciação do público. Posteriormente, é feito um relato escrito da experiência vivenciada.

Outrossim, os conteúdos devem ser trabalhados de modo que o/a docente recorra a diversos recursos a fim de facilitar a compreensão por parte dos educandos. Em seguida, para o feedback, é sugerida a representação do conteúdo estudado com elementos do cotidiano. Tais elementos devem ser expostos em uma base que deve ser pensada pelo grupo. Vale ressaltar que todo o processo é permeado pela pesquisa, parte fundamental do processo, tendo em vista que a fundamentação teórica dará suporte para a elaboração do texto, que detalhará os símbolos e signos da instalação.

Por sua vez, os elementos pensados para compor a instalação são socializados. O momento da “teia de ideias” consiste na socialização dos textos. Há a colaboração da equipe para possíveis ajustes de ideias. Destacamos que o/a docente é mediador durante todo o processo e, nesse movimento, intervém visando suprir

possíveis dificuldades; favorecendo, assim, o bom desempenho de todos no processo de aprendizagem. Ademais, salientamos que a arte e a criatividade são norteadoras da referida metodologia, possibilitando a manifestação do pensamento, de forma artística e criativa. Assim, a mensagem obtida por meio da pesquisa e diálogo com a teoria é materializada no processo da metodologia.

Ribeiro (2014) nos remete à ideia de que, para que se realize o trabalho com Instalação Geográfica, é necessário compreender que a forma a ser materializada pressupõe um conteúdo. Partindo dessa premissa, o princípio norteador da referida metodologia é fundamentalmente teórico. Nesse sentido, a pesquisa é indispensável para a efetivação da práxis. A teoria fundamenta e orienta a prática docente, que não é algo neutro. Assim, destacamos que a relação teoria e prática envolve algo que não podemos ignorar, que é a dimensão política.

Então, não podemos perder de vista que, na discussão presente, em relação ao par teoria-prática, a dimensão política deve ser colocada como aspecto relevante, porque de nada serve uma teoria que não se aplique ao contexto educativo e pedagógico, da mesma forma que de nada serve uma prática (ações, técnicas, fazeres) que se supõe vazia de significados à vida em sociedade dos seres aprendentes (MEZZAROBA; CARRIQUIRIBORDE, 2019, p. 15).

Importa também lembrar que, para a proposta das Instalações Pedagógicas, não existe um método engessado. É levado em consideração o fato de que a criatividade é a gênese orientadora do processo. Portanto, corroboramos com Fayga (2010) quando diz que: “ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta portanto, a de relacionar, ordenar, configurar, significar”. Dessa maneira, o potencial criativo é possibilitar o processo de construção objetivado.

Ribeiro (2016) nos chama atenção para o fato de que as fases e os processos pedagógicos não se realizam por si só. Portanto, faz-se necessária a atuação, tanto do professor como do aluno, sendo que os níveis cognitivo e cultural dos educandos devem ser considerados, a fim de que os resultados da instalação correspondam a tais níveis. Dessa forma, o educador ou educadora não deve interferir na instalação. Antes deve conduzir e acompanhar o processo.

A proposta é permeada pela pesquisa. Sobre essa importância, Ribeiro (2019, p. 8) afirma que, “a ausência da pesquisa degrada o ensino a patamares típicos da reprodução imitativa.” Assim, tendo em vista que além dos signos e símbolos que serão pensados e postos nas Instalações, também é elaborado um texto sobre o conteúdo estudado e materializado nelas.

Conforme citamos anteriormente, o conceito inicial de Instalações Geográficas ganhou outra definição. Atualmente, Ribeiro (2019) denomina de Instalações Pedagógicas. A reestruturação ou ampliação do conceito se deve ao fato da experiência com a metodologia ter acontecido em diversos campos do conhecimento, que se estendeu da disciplina da geografia, onde foi trabalhada de início. O referido autor elucida que:

A instalação também é uma forma de expressão artística/pedagógica que, ao ser trabalhada no ensino das diversas áreas dos saberes de forma integrada aos conceitos pedagógicos e ao currículo, se constatou como um eixo importante para o processo de avaliação, de ensino e de aprendizagem **a outros grupos/disciplinas do conhecimento a partir da teoria/prática** (RIBEIRO, 2019).

Diante do exposto, algo que foi pensado para contribuir no processo de aprendizagem, no campo do conhecimento de Geografia, foi-se integrando a outras áreas, como Matemática, Biologia, Português, entre outras. Áreas nas quais a metodologia foi desenvolvida, comprovando-se a aplicabilidade — sendo, portanto, necessário rever o conceito, ampliado agora para Instalações Pedagógicas.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que o conteúdo trabalhado com a metodologia das Instalações Pedagógicas em determinado campo do conhecimento não se limita somente ao campo que está sendo trabalhado. Como podemos perceber, independente da disciplina em que a referida metodologia foi desenvolvida, o campo da arte estará sempre envolvido. Assim, as demais áreas poderão facilmente se integrar à proposta e enriquecer o conteúdo. Algo que contribui para a assimilação do que está sendo estudado e, sobretudo, para o desenvolvimento da aprendizagem.

Nesse sentido, compreendemos que a proposta favorece a inter-relação entre as disciplinas, ou campos do conhecimento, as quais dialogam conjuntamente, numa lógica em que ambas são igualmente importantes. Nessa inter-relação, a relação, o desenvolvimento da aprendizagem, bem como da criatividade dos(as) educandos(as) são de considerável importância.

Contudo, enfatizamos que a proposta das Instalações Pedagógicas busca oferecer oportunidades para o(as) educando(as) aperfeiçoarem seus conhecimentos em relação aos conteúdos, de forma dinâmica e criativa. Essa prática se sobrepõe à lógica que o tradicionalismo inculca a educadores(as) e educando(as). Vislumbra outra condução, tanto de ensinar como de aprender, rica de significados no processo de construção do conhecimento. Nessa dinâmica, há uma comunicação entre os campos do conhecimento.

Esse movimento nos remete à interdisciplinaridade. Sobre esse conceito, discorreremos em seguida.

## **Abordagem das instalações pedagógicas em uma perspectiva interdisciplinar**

As instalações pedagógicas são práticas inovadoras que se estabelecem por meio da representação artística, criativa e da materialização do objeto de estudo, semeando práticas investigativas através do desenvolvimento de atividades engenhosas com vista no contexto interdisciplinar, vislumbrando as relações sociais e culturais.

Nesse sentido, Ribeiro (2016) explica que as instalações são entendidas como ação para o desenvolvimento das práticas pedagógicas construídas a partir de elementos do cotidiano, possibilitando a elaboração de ferramentas para o processo de avaliação construtiva. Nessa direção, Luckesi (2011, p. 72-73) menciona que a avaliação construtiva compreende “[...] o educando como um ser em desenvolvimento [...]”. Salienta ainda que, “A aprendizagem não é algo dado, mas construído”. Para o autor (2011, p. 73), a prática pedagógica construtiva investe em ações que contribuem no processo de desenvolvimento do educando, almejando a formação “[...] como sujeito e como cidadão”, em “[...] busca de sua autoconstrução e autorrealização”.

Desse modo, as instalações pedagógicas consistem na materialização do objeto de estudo, abordando uma prática construtiva, por meio da interdisciplinaridade e do processo investigativo à luz de contextos socioculturais. De acordo com Fazenda (2012), a interdisciplinaridade se configura através das relações sociais, vivências e experiências, a qual se amplia a partir da socialização de saberes. Sob a perspectiva investigativa, Pimenta e Franco (2014) esclarecem que essa dinâmica de trabalho se processa e se desenvolve a partir da atuação do sujeito com o meio onde está inserido, a fim de buscar respostas para as situações reais, com implicações no desenvolvimento e na construção de diferentes saberes, a qual vai se alargando nas relações sujeito-objeto.

Com vista nessa concepção, as instalações pedagógicas se desencadeiam numa dinâmica interativa e investigativa, constituindo-se a partir do pensamento criativo, efetivando-se num determinado espaço, sendo definida por múltiplas interações tanto do mundo interno quanto do mundo externo, articulando a imaginação, imagens, linguagem, espaço, formas e significados. De acordo com Fayga (2010), o ato criador está sempre relacionado ao ato de integração, pois alcança o seu pleno significado quando é compreendido plenamente. Nesse sentido, a autora expressa:

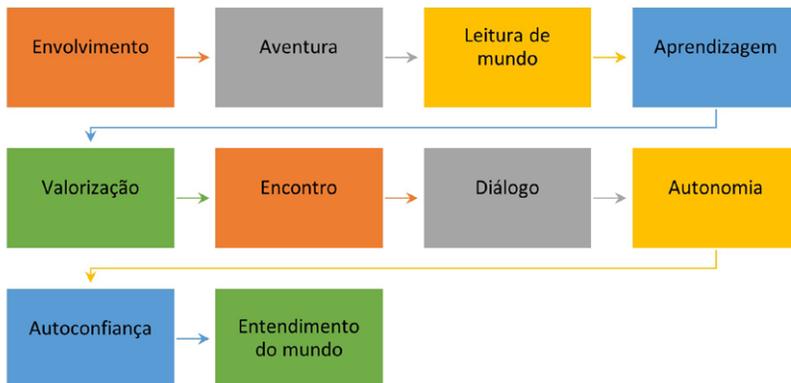
Assim, como o próprio viver, o criar é um processo existencial. Não abrange apenas pensamentos nem apenas emoções. Nossa experiência e nossa capacidade de configurar formas e discernir símbolos e significados se originam nas regiões mais fundas de nosso mundo interior, do sensório e da efetividade, onde a emoção permeia os pensamentos ao mesmo tempo que o intelecto estrutura as emoções. São níveis contínuos e integrantes em que fluem as divisas entre consciente e inconsciente e onde desde cedo em nossa vida se formulam os modos da própria percepção (FAYGA, 2010, p. 56).

Para compreensão do processo existencial, Fazenda (2012, p. 56-57) explica que a leitura existencial é o encontro “[...] entre *eu* e o *meu eu* [...]”, pois, é um diálogo de conhecimentos com o mundo e com consigo mesmo, possibilitando uma nova capacidade de ser e de ampliar suas possibilidades. Para a autora, “Toda a palavra tem um sentido, uma significação. Esse sentido, ou significação, está diretamente relacionado com nossas experiências individuais” (FAZENDA, 2012, p. 56). É com esse olhar que pontuamos a abertura de novas investigações, estabelecendo uma comunicação entre o eu, o objeto e o contexto.

Assim, do ponto de vista interdisciplinar, as instalações pedagógicas explicitam novos saberes e significados, revelando a importância dos processos de construção num formato participativo e colaborativo, envolvendo um conjunto de sujeitos, que, metodologicamente, definem e redefinem suas ações, exigindo um novo olhar acerca do objeto pesquisado, além de serem protagonistas do seu próprio processo de formação. Assim, o propósito desta metodologia é proporcionar novas possibilidades de aprendizagem e um conhecimento mais holístico, dinâmico e significativo.

Sobre a abordagem das instalações pedagógicas, iluminamos palavras sobre a importância e a intensidade dessa prática no contexto escolar:

**Figura 1** — Palavras que evidenciam e intensificam as instalações pedagógicas no cenário escolar



**Fonte:** elaboração própria (2022).

Com vista nesta panorâmica, percebemos a magia de transformar palavras em ações, pontuando uma proposta de ensino acompanhada por várias concepções e posturas, incentivada pelo diálogo, curiosidade e universo vivencial de cada sujeito. Mediante esse contexto, Freire (2005, p. 91) reitera que é “[...] na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, que os homens se fazem e se pronunciam como sujeitos pensantes, problematizadores e transformadores, exigindo deles um novo formato de pronunciamento. Portanto, as instalações pedagógicas apresentam uma nova forma de pensar, construir e agir, possibilitando a criticidade e a compreensão da vida cotidiana.

### **Abordagem interdisciplinar: uma proposta emergente nas relações de sujeito/objeto para o processo de aprendizagem**

A interdisciplinaridade se institui por meio de uma proposta de superação dos desafios acerca do conhecimento, por via da produção, da socialização e da construção de novas relações sociais que visam romper com a exclusão e alienação em direção a uma formação crítica, articulando sujeito aprendente ao objeto de aprendizagem (JANTSCH; BIANCHETTI *et al.*, 2011).

Na realidade da sala de aula, a interdisciplinaridade é o fermento mais profícuo que movimenta o processo de aprendizagem, movendo ferramentas teóricas, abstratas e práticas, dando sentido e significado à natureza investigativa. Esse processo de construção se constitui por uma ação interdisciplinar, considerando os limites, possibilidades, representações e percepções. De acordo com Paviani (2014, p. 19): “Para cada ação interdisciplinar é necessária a explicitação de um processo teórico e metodológico”, pois fornecem um cenário rico para o “[...] processos de investigação científica [...]”.

Reiteramos que não podemos conferir exclusivamente à interdisciplinaridade a composição de conteúdos e disciplinas, mas deve ir bem mais além, atuando no encorajamento dos desafios fragmentados na produção do conhecimento humano e em todas as suas dimensões (JANTSCH; BIANCHETTI *et al.*, 2011), instigando nova forma de pensar e agir. “As disciplinas podem ser definidas como sistematizações ou organizações de conhecimentos, com finalidades didática e pedagógica, provenientes das ciências e, em circunstâncias especiais, de outros tipos de saberes” (PAVIANI, 2014, p. 26). Desse modo, a integração da interdisciplinaridade aos conteúdos aplicados em sala de aula visa articular a reorganização do currículo escolar, favorecendo um conhecimento heterogêneo a partir das vivências e experiências, tendo em vista uma proposta emergente aos desafios e à ampliação de novos conhecimentos (FAZENDA, 2012).

Assim, no contexto escolar, a interdisciplinaridade se conecta com a realidade dos estudantes por meio da integração e valorização sociocultural, com vista ao espaço onde estão inseridos, e se desenvolve a partir do compartilhamento do conhecimento. Na visão de Frigotto (2008, p. 43), a interdisciplinaridade: “Decorre de a própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social”. É nesse sentido que essa prática está pautada no diálogo, em novos discursos, perspectivas e em ações pedagógicas.

As ações pedagógicas se estabelecem por meio de “[...] uma ação planejada a partir de determinadas questões, desafios e problemas [...]”, defrontados pelos sujeitos que estão imersos nesse processo e visam superá-los. Dessa forma, organizam-se e constroem coletivamente objetivos, esboçando percursos metodológicos, atividades e formas de acompanhamento do processo, com vista à intervenção. A característica principal desse tipo de ação é a flexibilização, pois opera através da percepção teórica, prática e consciente, redimensionando os métodos de execução, sendo definida pelo transcurso da lógica interpretativa dos problemas cotidianos e de conceitos já existentes. Assim, o propósito dessa ação é promover a comunicação, o interesse, a troca de saberes e vivências, o vínculo de respeito e harmonia entre seus protagonistas (PIMENTA; FRANCO, 2014, p. 119).

Sob o ponto de vista interdisciplinar, a construção do conhecimento se estabelece em diferentes relações de saberes sociais e culturais, produzindo um conjunto de práticas pedagógicas pautadas na criticidade, compreensão, interpretação, criatividade e inovação, instigando a autonomia e o protagonismo docente e discente. Mizukami (2019, p. 64) considera que o “[...] conhecimento é uma construção contínua”, o qual se produz e aprimora através das interações do meio, vinculando-se com as ações que se formam ao longo do caminho, e, estruturadas pelas transformações cotidianas.

Para o entendimento do exercício interdisciplinar com implicações no processo de ensino e aprendizagem, elaboramos um organograma<sup>5</sup> com base na concepção de Fazenda (2012), percorrendo os seguintes caminhos:

---

5 Representação gráfica contendo estruturas organizadas, obedecendo a uma sequência que possibilita a leitura e interpretação.

**Figura 2** - Organograma interdisciplinar com implicações no processo de aprendizagem



**Fonte:** elaboração própria (2022).

Para a resignificação do contexto, interligamos os temas por meio de figuras, para a compreensão do desenvolvimento da atividade interdisciplinar, produzida a partir do envolvimento do sujeito com o meio, presidindo o conhecimento crítico manifestado por várias formas de ação com enfoque numa prática investigativa.

Portanto, as instalações colocam propostas de ensino e aprendizagem emergindo para contextos interdisciplinares, envolvendo temas geradores que busquem interligar o pensamento reflexivo, além de possibilitar a ampliação e o respeito entre as relações sociais e culturais, exigindo de docente e discente um novo caminho, exprimindo novas ideias, discursos e saberes.

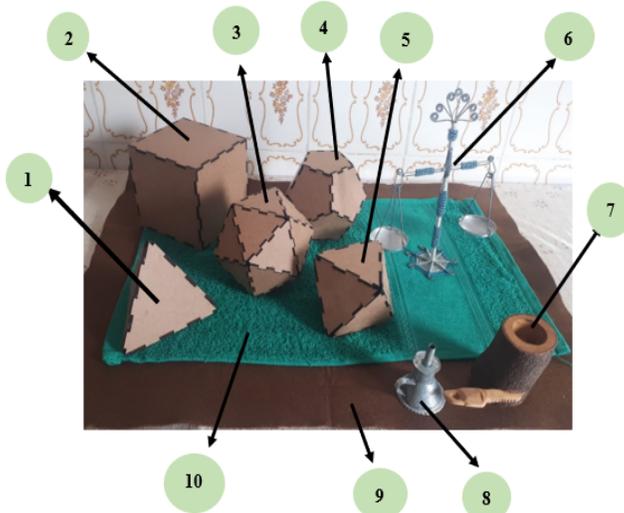
### **Exemplo de uma Instalação Pedagógica: Os elementos de Platão e sua relação com a natureza no contexto interdisciplinar**

A Instalação Pedagógica consiste em promover o ensino com significado por meio da interdisciplinaridade, construída numa visão espacial a partir dos cinco elementos de Platão<sup>6</sup> e sua relação com a Natureza, proporcionando a compreensão de espaço e forma, por meio da representação de sólidos geométricos, estabelecendo relações, características e nomenclaturas.

<sup>6</sup> Filósofo e matemático, nasceu em meados de 427 a. C. e morreu em 347 a. C., na cidade-estado de Atenas, atualmente capital da Grécia. É autor de vários diálogos, abordando política, cultura, ciência e filosofia.

Desse modo, a arte representativa favorece a exploração de alternativas para o desenvolvimento e ampliação da aprendizagem: os Poliedros Regulares<sup>7</sup> (faces, vértices e arestas) são estudados na Matemática; o equilíbrio homem/natureza, preservação, queimadas, desmatamento, degradação do solo e outros podem ser abordados na Biologia, Física, Química, Filosofia, Cosmologia e Geografia, apresentando enfoques interdisciplinares, por meio da contextualização e da expansão de diversos saberes.

**Figura 3** - Instalação Pedagógica associada ao contexto interdisciplinar



Fonte: elaboração própria (2022).

**Ficha técnica da Instalação Pedagógica**

Objeto	Representação
1. Tetraedro (4 faces, 6 arestas e 4 vértices) — faces triangulares.	Fogo (queimadas)
2. Hexaedro (6 faces, 12 arestas e 8 vértices) — faces quadrangulares.	Terra (ecossistema)
3. Icosaedro (20 faces, 30 arestas e 12 vértices) — faces triangulares.	Água (vida)
4. Dodecaedro (12 faces, 30 arestas e 20 vértices) — faces pentagonais.	Universo (cosmos/centro/ força)
5. Octaedro (8 faces, 12 arestas e 6 vértices) — faces triangulares.	Ar (gases)
6. Balança	Equilíbrio homem/natureza

7 De acordo com Dolce e Pompeo (1993, p. 130): “Um poliedro é chamado poliedro de Platão se, somente se, satisfaz as três seguintes condições: a) todas as faces têm o mesmo número (n) de arestas; b) todos os ângulos poliédricos têm o mesmo número (m) de arestas; c) vale a propriedade de Euler ( $V - A + F = 2$ )”. Conforme a história, os sólidos Platônicos ou Poliedros de Platão são cinco. Platão associou cada um deles aos elementos da Natureza, sendo: tetraedro (fogo), cubo ou hexaedro (terra), octaedro (ar), icosaedro (água) e dodecaedro (universo).

7. Tronco e uma serra	Desmatamento
8. Candeeiro	Combustíveis tóxicos
9. Tecido marrom	Solo/degradação
10. Tecido verde	Preservação/ cuidado/ meio ambiente

Assim, a Instalação Pedagógica compreende e integra várias áreas do conhecimento, tratando a temática abordada com criatividade, destacando valores, saberes, vivências, problemas e propondo soluções, elaborando diferentes concepções e ressignificando o processo de ensino e aprendizagem.

## Considerações finais

Vimos que a natureza potencializadora da criatividade, inerente às Instalações Pedagógicas, na relação ensino e aprendizagem, também agrega o trabalho de forma interdisciplinar, pois o conteúdo trabalhado na perspectiva das Instalações Pedagógicas perpassa várias áreas do conhecimento.

Assim, evidenciamos que a interdisciplinaridade se manifesta por meios dos movimentos sociais e culturais, possibilitando o progresso do conhecimento, ligando fronteiras, superando barreiras e fecundando novos saberes.

Partindo desse pensamento, tanto a proposta interdisciplinar quanto às instalações pedagógicas, sugerem que os conteúdos devem ser trabalhados de modo que o/a docente recorra a diversos recursos a fim de facilitar a compreensão por parte dos educandos. Na sequência, para o feedback do(a)s educando(a)s, é sugerida a representação do conteúdo estudado com elementos do cotidiano. Nesse movimento, os elementos devem ser expostos em uma base que deve ser pensada pelo grupo. Destacamos que todo o processo é permeado pela pesquisa, algo fundamental durante o processo, levando-se sempre em consideração o fato de que a fundamentação teórica norteará a elaboração do texto, que detalhará os símbolos e signos da instalação.

Desse modo, a referida proposta traz implicações inovadoras e lúdicas que contribuem para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, o qual envolve mecanismos teóricos e práticos, conferindo sentido, bem como significado à natureza investigativa. Por sua vez, a realidade em que o(a)s estudantes estão inseridos(as) é considerada, integrando a valorização sociocultural, com vistas a proporcionar novas possibilidades de aprendizagem, bem como a sistematização do conhecimento, de forma dinâmica e significativa. Também, favorece o protagonismo do(a)s educando(a)s no próprio processo de formação.

Diante do exposto, reafirmamos que a arte favorece a aproximação entre a cultura produzida historicamente e a realidade cotidiana dos seres humanos. Ade-

mais, estabelece conexão entre a subjetividade individual e a totalidade humana. Outrossim, reiteramos que a educação escolar deve ser pensada numa perspectiva de compreensão da realidade objetiva. A arte como integrante da prática pedagógica, poderá possibilitar a representação da realidade concreta de forma dinâmica.

Em síntese, a prática das Instalações Pedagógicas vinculada à interdisciplinaridade busca romper a lógica verticalizada do tradicionalismo e vislumbra outra condução, tanto de ensinar como de aprender, numa lógica horizontal e holística, que consideramos rica de significados, no processo de construção do conhecimento.

## Referências

DOLCE, Osvaldo; POMPEO, José Nicolau. **Fundamentos de matemática elementar, 10:** geometria espacial, posição e métrica: exercícios resolvidos, exercícios propostos com resposta, testes de vestibulares com resposta. 5. ed. São Paulo: Atual, 1993.

FAYGA, Ostrower. **Criatividade e processos de criação.** 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Didática e interdisciplinaridade.** 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012 (Coleção Práxis).

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa.** 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito.** 9. ed. Atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MEZZAROBBA, Cristiano; CARRIQUIRIBORDE, Nicolás. Teoria e prática: questões imprescindíveis à prática educativa. **Educação e Formação**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. e2807, 2020. DOI: 10.25053/redufor.v5i15set/dez.2807.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. 3. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2014.

PIMENTA, Selma Garrida; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

RIBEIRO, Emerson. **Arte e criatividade em geografia**: práticas pedagógicas em instalações geográficas. Fortaleza: URCA, 2016.

RIBEIRO, Emerson. Itinerário epistemológico: os signos e símbolos por associação para o processo de conhecimento em instalações geográficas/pedagógicas. *In*: TELES, Glauciana; CLAUDINO, Alves Sergio; SOBRINHO, José Falcão (Org.). **Ensino e formação de professores de Geografia**: experiências no semiárido brasileiro e em Portugal. Sobral, CE: Sertão Cult, 2020.

RIBEIRO, Emerson. **Processos Criativos em Geografia**: Metodologia e Avaliação para sala de aula em Instalações Geográficas. 2014. Tese (Doutorado em Geografia) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 112 p. 2014.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vygotsky. Campinas, SP: Autores Associados, 2016 (Educação contemporânea).



# *Instalações linguísticas: uma proposta de ensino criativo da variação linguística*

Thiago Gil Lessa Alves<sup>1</sup>  
Emerson Ribeiro<sup>2</sup>

## **Introdução**

Neste trabalho, apresentamos uma proposta de ensino criativo da variação linguística para a sala de aula, a partir de uma atividade pedagógica que definimos como *instalações linguísticas*.<sup>3</sup> Essa atividade é baseada na noção de *instalações geográficas*, proposta por Ribeiro (2009; 2010; 2014), e na de *instalações pedagógicas*, de Ribeiro (2020). Trata-se da transposição e da adaptação dessas noções para a área da Linguística e do ensino de língua, particularmente, do ensino da variação linguística, alicerçado na Sociolinguística.<sup>4</sup>

A variação linguística é um dos aspectos mais importantes e marcantes das línguas humanas. Isso quer dizer que os sistemas linguísticos nos oferecem, quase sempre, mais de uma maneira de dizer a mesma coisa. Essas maneiras diferentes de dizer a mesma coisa se chamam, em Sociolinguística, de *variantes linguísticas*, cujo uso é determinado por fatores diversos, que podem ser sociais ou internos ao próprio sistema.

Apesar de ser um aspecto inerente a qualquer língua humana, a variação, durante séculos a fio, foi rejeitada e ignorada na tradição dos estudos da linguagem

---

1 Professor Associado do departamento de Línguas e Literaturas do curso de Letras da Universidade Regional do Cariri (URCA). E-mail: thiagogil@urca.br.

2 Professor Adjunto do curso de Geografia e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA). E-mail: emerson.ribeiro@urca.br.

3 Este texto é inédito e é o produto final de uma das atividades que propusemos como parte de estágio pós-doutoral que desenvolvemos no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri, sob supervisão do professor Dr. Emerson Ribeiro.

4 A Linguística é a ciência que tem como objeto, de maneira geral, a linguagem verbal humana, buscando descrevê-la e explicá-la. A Sociolinguística, por sua vez, é uma área da Linguística e se ocupa das relações entre língua e sociedade, objetivando determinar e explicar, especialmente, fatores sociais que interferem nas escolhas que o falante faz, dentre as opções estruturais oferecidas pela língua, para construir os enunciados linguísticos que utiliza nas situações discursivas concretas das quais participa.

e no próprio processo de ensino-aprendizagem de língua. Mesmo com o advento da Linguística, que se instituiu como ciência no início do século XX, com as teorias do linguista franco-suíço Ferdinand de Saussure (SAUSSURE, 1993), a variação foi relegada a um segundo plano e, por algum tempo, permaneceu no limbo dessa ciência recém-nascida.

Entretanto, com os desenvolvimentos subsequentes da Linguística, a variação acabou por se tornar um dos principais objetos investigados nessa área do conhecimento. Isso se deveu, sobretudo, a críticas tecidas por diversos estudiosos a certos pressupostos saussurianos, destacando-se, nesse contexto, as feitas pelo linguista romeno Eugênio Coseriu (COSERIU, 1973) à celebre dicotomia *língua/fala*,<sup>5</sup> a partir da qual Saussure delimitou o próprio objeto da Linguística. Coseriu (1973), questionando a tese da homogeneidade da *língua*, basilar na dicotomia do mestre genebrino, introduziu a noção de *norma* e ajudou, com ela, a estabelecer os fundamentos da própria Sociolinguística, que tem como elemento central, justamente, o estudo da variação (tópico a que voltaremos posteriormente).

Dessa forma, com a solidificação e a difusão dos estudos sociolinguísticos, a questão da variação linguística passa a integrar também o debate em torno do ensino de língua nas escolas: se a língua é inerentemente heterogênea, não há lugar para um ensino de língua que privilegie uma única variedade linguística, a saber, a variedade culta, tratando-a como objeto exclusivo das aulas de língua, de maneira a conservar a perspectiva homogeneizante característica da tradição gramatical clássica, em que o único objetivo de ensinar língua na escola é “ensinar a falar e a escrever corretamente”. O modelo de “língua correta”, nesse caso, é extraído da variedade escrita dos grandes vultos literários, o que, de antemão, já implica exclusão, uma vez que essa variedade, quase sempre, é de acesso restrito às classes dominantes, tanto socioeconomicamente, como culturalmente. Portanto, o conceito de “língua correta”, que embasa a visão tradicional de que a língua deve ser homogênea, não é um conceito ingênuo. Ao contrário, é fundamentado numa relação de dominação de classe.

No Brasil, um ensino de língua que contemple a variação linguística passa a ser previsto pelas leis e normas que regem a educação no País a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 (PCNs), segundo os quais o aluno deve desenvolver a capacidade de “saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas” (BRASIL, 1997, p. 26). A Base Nacional Comum Curricular de 2018 (BNCC) também prevê competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos referentes ao reconhecimento e ao uso de diferentes variedades

5 Saussure (1993) é considerado o fundador da Linguística científica, especialmente pela definição de seu objeto a partir da dicotomia *língua/fala*. Essa dicotomia se refere às duas faces constitutivas da linguagem: a língua, face social, homogênea, abstrata e sistemática da língua, e a fala, face individual, heterogênea, concreta e assistemática. A língua seria o sistema em si e a fala, a realização concreta dele. Como discutiremos mais à frente, por apresentar essas características, a língua é definida como objeto central da linguística.

linguísticas. Traz como uma das competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio, “compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas [...]” (BRASIL, 2018, p. 494).

O papel do professor de língua, nesse quadro, transforma-se: em vez de ser o perpetuador de uma concepção excludente de língua, segundo a qual só há espaço no ensino para uma única variedade, a da dita “língua correta”, e conduzir suas aulas sempre visando ao objetivo supremo de “ensinar a falar e escrever corretamente”, passa a ser o mediador entre o aluno e o conhecimento de que a língua que ele fala e usa cotidianamente apresenta variedades diversas, regionais, situacionais e sociais, e a desenvolver suas aulas almejando, a todo instante, tornar o aluno consciente de que é um “poliglota na sua própria língua” (BECHARA, 1986, p. 12). Em outras palavras, a meta principal do professor de língua agora é fazer com que o estudante reconheça a heterogeneidade da língua, respeite-a, e, sobretudo, seja capaz de usar eficientemente as diversas variedades linguísticas para cumprir seus objetivos comunicativos nas situações concretas de interação verbal em que se envolve.

Combate-se, assim, inclusive, o chamado *preconceito linguístico* (BAGNO, 1999; 2015), ou seja, o ato de julgar alguém pelas formas linguísticas que utiliza. Tal combate também está previsto como objetivo da escola, relativamente ao ensino de língua, tanto nos PCNs (BRASIL, 1997), como na BNCC (BRASIL, 2018), como comentaremos adiante.

Dessa maneira, a partir da necessidade patente de inserção do debate sobre variação linguística na escola e da transformação do papel do professor no ensino de língua, uma importante questão emerge, qual seja, a de como a variação linguística pode ser trabalhada efetivamente na sala de aula. Há diversos trabalhos sobre esse tema, como Bortoni-Ricardo (2005), Marinho e Val (2006), Görski e Coelho (2009), Vieira (2018), entre outros, e a proposta pedagógica apresentada aqui, a das *instalações linguísticas*, pretende contribuir com a resolução dessa questão, pois configura uma atividade prática de trabalho com a variação linguística em sala de aula. O foco dessa atividade, como veremos de maneira mais verticalizada em seção posterior, é atrair a atenção dos alunos para a variação linguística, instigando sua criatividade, que é um elemento central das *instalações geográficas* e das *instalações pedagógicas*, propostas por Ribeiro (2009; 2014; 2020).

As *instalações geográficas* são uma metodologia de ensino e de avaliação construtiva relativa a conteúdos de Geografia. Surgiram de inquietações diante de dificuldades constadas no ensino de Geografia em sala de aula, o qual, por se desenvolver, segundo Ribeiro (2014, p. 16), na maior parte das vezes, como tra-

dicional, descritivo e fragmentado, afasta-se da realidade e do cotidiano do aluno, o que mina seu interesse pelos conteúdos abordados pelo professor.

Assim, as *instalações geográficas* foram propostas como um meio de romper com a estagnação desse ensino tradicional e de aproximar a teoria da prática, priorizando a pesquisa, invenção e a criatividade dos alunos, de maneira a cooptá-los como agentes da transformação da sala de aula em um ambiente dinâmico, como também da construção do seu próprio aprendizado. Na verdade, a metodologia das *instalações geográficas* prevê a extrapolação das paredes da sala de aula e mesmo dos muros da escola.

Ribeiro (2014, p. 19) define as *instalações geográficas* como “uma forma de representação de um conteúdo geográfico pesquisado e trabalhado criativamente com signos e símbolos aplicado sobre materiais produzidos ou não pelo homem”. Os caracteres representacional e criativo das *instalações geográficas* fazem-nas adentrar, inclusive, no campo das artes. Para compreendermos a metodologia das *instalações geográficas* (que será melhor explicada adiante), como comenta Ribeiro (2014, p. 18), é necessário observar que a linguagem exercida nelas “tende a passar pela poesia, arte e a geografia”.

Ribeiro (2020) amplia a noção de *instalações geográficas* e propõe as *instalações pedagógicas*. A partir de experiências envolvendo conteúdos e saberes de outras áreas do conhecimento (como História, Português, Filosofia, Biologia, Matemática, entre outras) e que obtiveram resultados igualmente satisfatórios (MARTINS E SILVA, 2021), a noção inicial precisou ser revisitada e foi aprimorada, deixando de ser uma forma de “representação de um conteúdo geográfico [...]”, como apontado na citação acima, para ser a “representação de um conteúdo pedagógico [...]” (RIBEIRO, 2020, p. 206).

Nas seções seguintes, desenvolveremos os aspectos teóricos apresentados, em linhas gerais, até aqui, e apresentaremos nossa própria experiência prática que resultou na proposta das *instalações linguísticas*.

Na próxima seção, retomaremos e aprofundaremos a noção de variação linguística de acordo com os princípios e a teoria da Sociolinguística, referindo-nos a autores como Labov (2008). Em uma seção subsequente, apresentaremos, de maneira mais detalhada, a metodologia das *instalações geográficas e pedagógicas*, baseando-nos em Ribeiro (2014; 2020), e também discutiremos noções essenciais para a metodologia das *instalações*, como a de *criatividade*, remetendo, nesse ponto, a Ostrower (2010). Em seção posterior, apresentaremos a experiência prática das *instalações linguísticas*, que foi orientada por nós e desenvolvidas pelos alunos dos primeiros períodos do curso de Letras/Inglês e do curso de Letras/Português, da Universidade Regional do Cariri, no primeiro semestre de 2022. Por último, apresentaremos nossas conclusões, destacando aspectos característicos das *instala-*

ções linguísticas e as situando diante das *instalações pedagógicas* a partir do que foi discutido ao longo do capítulo.

## Variação linguística e ensino

Como vimos na seção anterior, a variação, ou seja, a existência de mais de uma maneira de se dizer a mesma coisa, é uma característica definidora da própria língua. Esse é o pressuposto fundamental da Sociolinguística, cujo objeto central é investigar os princípios que regem a variação linguística.

Segundo Labov (2008), um dos principais nomes da Sociolinguística, particularmente da chamada Teoria da Variação e Mudança, a variação é uma característica inerente ao sistema linguístico:

A existência de *variação e de estruturas heterogêneas* nas comunidades de fala investigadas está certamente bem fundamentada nos fatos. É a existência de qualquer outro tipo de comunidade de fala que deve ser posta em dúvida [...] nos últimos anos fomos obrigados a reconhecer que essa é que é a situação *normal* — a heterogeneidade não é apenas comum, ela é o resultado natural de fatores linguísticos fundamentais. Argumentamos que a ausência de alternância estilística e de sistemas comunicativos multi-estratificados é que seria disfuncional (LABOV, 2008, p. 238).

Na verdade, a variação existente nas línguas é um fenômeno reconhecido já pelos estudiosos da antiguidade grega e também, mais recentemente, pelos linguistas formalistas. O que diferencia a perspectiva dos sociolinguistas é o fato de estes verem a variação como um fenômeno regular e estruturado — estreitamente relacionado, inclusive, com a própria evolução linguística — não como uma anomalia que putrifica e degenera a língua, como enxergavam os estudiosos antigos, ou como um fenômeno caótico e desorganizado, como imaginavam os linguistas formalistas.

O pressuposto de que a variação putrifica e degenera a língua, herdado da tradição gramatical tradicional greco-romana, está justamente na base da consideração de que ela deve ser homogênea, ou seja, de que só deve existir uma língua verdadeira, a “língua correta”, e, conseqüentemente, fundamenta o *preconceito linguístico*, uma vez que adjunge valores sociais positivos a quem a domina e negativos a quem não conseguiu aprendê-la. Já o princípio formalista de que a variação é um fenômeno caótico e desorganizado ajudou a definir a *língua*, a face social da linguagem, exatamente por ter sido tomada como homogênea e sistemá-

tica, como objeto da verdadeira Linguística, em seus primórdios como ciência, a partir da dicotomia saussuriana língua/fala:

Pode-se, a rigor, conservar o nome de Lingüística para cada uma dessas duas disciplinas e falar duma Lingüística da fala. Será, porém, necessário não confundi-la com a lingüística propriamente dita, aquela cujo único objeto é a língua (SAUSSURE, 1993, p. 28).

Nessa perspectiva, a fala, a face individual da linguagem, sobretudo por ter sido considerada heterogênea e assistemática, foi deixada em segundo plano, o que, na verdade, significou exclusão.

Apesar de a dicotomia saussuriana Língua/Fala, como se disse acima, tenha constituído um passo fundamental na delimitação da Linguística como ciência, é vista por muitos linguistas como insuficiente para retratar a realidade da linguagem. Cogeriu (1973) propõe um nível intermediário entre língua (o sistema funcional) e fala: a *norma*

[o sistema funcional] é um conjunto de oposições funcionais; a norma é a realização “coletiva” do sistema, que contém o sistema mesmo e, ademais, os elementos funcionalmente “não pertinentes”, porém normais no falar de uma comunidade [...] [a fala] é a realização individual-concreta da norma, que contém a norma mesma e, ademais, a originalidade expressiva dos indivíduos falantes (COSERIU, 1973, p. 97-98).

A norma seria uma espécie de atualização coletiva do sistema. Segundo Biderman (2001, p. 19), seria “mero costume, a tradição continuada e reiterada no falar e no escrever de uma determinada comunidade”. Para Elia (1978, p. 140), “o sistema é constituído por uma rede de relações funcionalmente possíveis; a norma se objetiva ao longo do tempo, por meio de uma seleção, tradicional e socialmente operada, das possibilidades do sistema”.

O sistema linguístico oferece opções muito variadas, nos diversos níveis linguísticos, para que os falantes possam compor seus enunciados e atualizá-los. Caso se considere a fala de um indivíduo em particular, perceber-se que, em muitas situações, ele fará sempre, ou quase sempre, as mesmas escolhas.

De maneira geral, há três tipos de normas diferentes (CARVALHO, 2002, p. 57-58), ou seja, três eixos gerais em que a língua pode variar: normas *diatópicas*, as variações regionais; por exemplo, o português falado por um cearense é diferente do falado por um paulista. Normas *diastráticas*, as variações de grupos sociais; por exemplo, o falar de pessoas mais jovens é diferente do de pessoas mais velhas, ou o

de pessoas com maior nível de escolaridade é diferente do de pessoas com menor nível de escolaridade. E normas *diafásicas*, variações situacionais; por exemplo, o falante que se encontra em situações mais tensas socialmente (um professor ministrando uma palestra) busca usar um português com grau de formalidade mais elevado, tendendo à norma culta, ao passo que em situações menos tensas não há tanto automonitoramento em relação ao uso culto da língua, de forma que o grau de formalidade da modalidade usada diminui (o mesmo professor num bar com os amigos).

A partir de tudo disso, a variação linguística terá também seu lugar garantido no ensino de língua nas escolas. As próprias leis que regem a educação brasileira preveem, como objetivos do trabalho com linguagem em sala de aula, o tratamento da variação e o combate ao preconceito linguístico. Os PCNs de 1997 afirmam:

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas.

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença (BRASIL, 1997, p. 26).

Já a BNCC de 2018 aponta como uma das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos relativas à competência específica citada na seção anterior:

Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor (es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico (BRASIL, 2018, p. 494).

É imprescindível, portanto, que o professor procure meios de inserir a discussão sobre as variedades linguísticas em suas aulas e, através desse debate, aguce o senso crítico dos alunos para evitar e combater o preconceito linguístico, compreendendo-o como tão destrutivo e indesejável como qualquer outro. Nesse ponto, encaixa-se a proposta das *instalações linguísticas*. Antes, porém, de apresentá-la e descrevê-la, precisamos entender um pouco mais as *instalações geográficas* e as *instalações pedagógicas*, em que se baseia.

## As instalações geográficas e as instalações pedagógicas

A proposta das *instalações geográficas* surge, primeiramente, em Ribeiro (2009), sob a denominação “ensino de geografia por instalações”, muito embora a atividade já estivesse sendo desenvolvida e aplicada em escolas desde 2002 (RIBEIRO, 2020, p. 208). Somente em Ribeiro (2010), o termo *instalações geográficas* foi de fato utilizado, embora sem conceito devidamente delimitado, o que só ocorre em Ribeiro (2014).

A noção de “instalação”, como explica Ribeiro (2014) citando Junqueira (1996), foi utilizada nas artes visuais, na América do Norte, na década de 1960, “designando ambiente construído em espaços de galerias e museus, prioritariamente, para mais tarde ganhar praças, parques e as ruas públicas” (RIBEIRO, 2014, p. 18).

A ideia de o termo ser trazido para a área da Geografia e aplicado para o ensino de conteúdos geográficos surgiu a partir de inquietação e de insatisfação diante do pouco interesse dos alunos em relação ao que era ensinado na referida matéria.

A partir da experiência que o autor foi adquirindo em sua prática pedagógica, foi percebendo que a grande distância existente entre a Geografia ensinada na universidade e a ensinada na escola deveria ser diminuída. Esta última Geografia era ainda muito tradicional, fragmentada e muito distante do cotidiano do aluno, o que certamente era um importante aspecto que contribuía para o pouco estímulo dos alunos para estudar Geografia. Como comenta o autor:

Refletindo sobre essa prática, a escola, o ensino a aprendizagem, a avaliação e os alunos e como aproximar a realidade da sala de aula com o seu cotidiano, o seu fazer, passei a trabalhar e a desenvolver como metodologia de ensino, o processo de avaliação pautado nas instalações geográficas. O objetivo maior foi levar a teoria o mais próximo da prática, ao encontro do seu cotidiano, entendido o cotidiano esse da sala de aula, que perpassa as esferas do percebido, concebido e vivido [...] (RIBEIRO, 2014, p. 17).

Dessa arte, as *instalações geográficas* surgem como uma maneira de transformar a sala de aula e a própria escola. Para Ribeiro (2014), essa transformação só pode acontecer com a criação de novas metodologias de trabalho, que devem ser apresentadas aos alunos dos cursos de graduação, para que estes entrem em contato com outras linguagens, diferentes das convencionais. Nesse contexto, a criatividade tem um papel fundamental.

Cabe muito bem aqui a noção de criatividade proposta por Ostrower (2010), para quem *criar*, em primeiro lugar, “corresponde a um formar, um dar forma a

alguma coisa. Sejam quais forem os modos ou meios, ao se criar algo, sempre se o ordena e se o configura” (OSTROWER, 2010, p. 5). *Formar*, por sua vez, está ligado à noção de *estruturar*, organizar elementos estabelecendo uma inter-relação entre eles.

Outro aspecto importante da concepção de criatividade da autora é de que é um potencial inerente ao homem, cuja realização constitui uma necessidade. Dessa maneira, não é um potencial restrito a certas castas especiais detentoras de um dom, como a dos artistas, como muitas vezes se pode acreditar. Para Ostrower, “o criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam” (OSTROWER, 2010, p. 5).

Não só a criatividade, mas a própria arte é um elemento fundamental na metodologia das *instalações geográficas*, reverberando, inclusive, nos próprios processos avaliativos:

A Instalação também é uma forma de expressão artística e geográfica, que, trabalhada no Ensino de Geografia, integrada aos conceitos geográficos e ao currículo, pode se apresentar como um eixo importante para o processo de avaliação de ensino e aprendizagem (RIBEIRO, 2014, p. 19).

Trabalhar conjuntamente arte, criatividade e Geografia constituiria uma forma de estabelecer as rupturas necessárias na sala de aula, promovendo a imprescindível transformação já apontada e proporcionando as condições para o surgimento de resistências ao posto e ao imposto. Seria uma maneira de quebrar a “vida cotidiana”, entendida aqui como a vida comum que se vive como se se estivesse programado como um robô para participar dos jogos sociais e das relações de trabalho. Esse cotidiano se estabelece, muitas vezes, no fazer pedagógico em sala de aula, em que apenas se reproduz o já determinado. Dessa maneira, segundo Ribeiro (2014, p. 161):

Relacionar a geografia com a arte é uma ruptura palpável para a superação do cotidiano, que se estabelece num dado espaço. É nas profundezas do pensamento criativo, do ato insano aos olhos do estabelecido para que a criação se realiza, é nesse contexto que se aprende Geografia.

Encontramos, então, nesse espaço, a resistência, na escola, na universidade, na sala de aula, no movimento das práticas pedagógicas, rasgando o que está posto pela construção de instalações geográficas [...].

Ribeiro (2014, p. 38-45) descreve detalhadamente os passos metodológicos para a realização de uma *instalação geográfica*, que apresentaremos resumidamente a seguir. Após a delimitação do tema a ser explorado na instalação, vem o passo 1: *de posse* do currículo e do conteúdo a ser ministrado, o professor imagina meios de como materializar o conhecimento relativo ao tema numa *instalação geográfica*, sem necessariamente saber, ainda, quais materiais usará. No passo 2, o *conteúdo* será ministrado, o que pode ser feito a partir de recursos didáticos diversos, de maneira que os alunos o compreendam eficazmente. No passo 3, ocorre o *procedimento* com os alunos em sala, que deverão ser levados a abstrair os conteúdos debatidos durante as aulas (cujo número varia de acordo com a extensão da matéria), e a eles deve ser apresentada a montagem de uma *instalação geográfica* como uma forma de avaliação da aprendizagem daquele conhecimento.

No passo 4, estabelece-se a *fala* específica, que, por ser uma ação de abordagem linguística para facilitar o máximo possível o entendimento da descrição dos passos da tarefa, é de fundamental importância na metodologia das *instalações*. Nesse passo, podem ser apontados os materiais a serem trazidos em uma próxima aula, para dar início à montagem da *instalação*. Pode ser sugerida, aqui, a *base* em que será montada a *instalação*. Essa base é algum material que guarde alguma relação com o tema e que possa comportar (dentro, em cima, etc.) outros materiais para compor a *instalação*. Nesse ponto, é interessante manter um certo ar de mistério sobre a atividade, que só será detalhadamente descrita em um encontro posterior.

Já no passo 5, a partir da *ideia* apresentada, o professor começará a trabalhar os elementos que comporão a *instalação*. Nesse ponto, os alunos já devem estar de posse do material que utilizarão. No passo 6, ocorre o *ponto crucial*, em que o professor propõe uma pesquisa sobre o conteúdo que vem sendo discutido para a realização da *instalação*. No passo 7, *supondo que* o conteúdo temático já foi ministrado, o professor sugere uma pesquisa de como o conteúdo pode ser representado na base. O professor deve instigar os alunos a observar seu cotidiano, que poderá fornecer os materiais precisos para representar os conteúdos na *instalação*. A *criatividade* será, nesse momento, um elemento crucial. Os alunos buscarão definir materiais que serão *ressignificados* para expressar o conteúdo temático da *instalação*. O professor deve conduzir os alunos intervindo o mínimo possível e pode pedir que produzam um texto que contemple a pesquisa e a observação realizadas.

No passo 8, ocorrerá a *teia de ideias*, em que as pesquisas e os textos realizados no passo anterior serão apresentados para a sala toda, o que gerará um debate, e novas ideias sobre a representação dos conteúdos poderão surgir. Novamente, a *criatividade*, dessa vez conjunta, emergirá. No passo 9, *após o debate*, com os trabalhos quase prontos e a apresentação agendada, o professor solicita a modificação dos textos contemplando as novas ideias que porventura tenham surgido no passo anterior.

No passo 10, o *dia da apresentação*, que deve ter sido bem escolhido, as *instalações* concretizar-se-ão em um espaço prévia e cuidadosamente definido, dentro ou fora da escola, para um público-alvo também anteriormente pensado. As *instalações* serão montadas para a apreciação do público. É o momento-ápice da atividade. No passo 11, no *dia seguinte* à apresentação, ocorrerá a avaliação da experiência com exploração de pontos positivos e negativos da atividade, o que pode ser feito com uma nova versão do texto produzido anteriormente com o acréscimo das impressões do público. É o momento final da atividade.

A partir das experiências pedagógicas com *instalações geográficas*, especialmente, depois de 2014, que acabaram se expandindo para abarcar conteúdos de outras áreas do conhecimento, Ribeiro (2020) sente a necessidade de redimensionar a noção. Aproveitando a metodologia das *instalações geográficas*, propõe as *instalações pedagógicas*, que são:

[...] uma forma de representação de um conteúdo pedagógico pesquisado e trabalhado criativamente com signos e símbolos associados à produção do conhecimento, aplicado sobre materiais produzidos ou não pelo homem. Essa instalação pode ser montada na escola/universidade ou para além de seus muros, atingindo uma dimensão social (RIBEIRO, 2020, p. 206).

Tomando como base o exposto, situamos as *instalações linguísticas* como um tipo de *instalação pedagógica*. Como veremos, a seguir, elas apresentam característica própria que as torna peculiares dentre as *instalações pedagógicas*.

## Instalações Linguísticas

A ideia das *instalações linguísticas* surgiu a partir do contato com a proposta das *instalações geográficas* e das *instalações pedagógicas* que tivemos na disciplina “Educação e Criatividade”, do Mestrado Profissional em Educação da URCA, a qual acompanhamos, no primeiro semestre de 2022, como uma das atividades do estágio pós-doutoral realizado no referido programa.

Ao estudar a metodologia das *instalações pedagógicas* e acompanhar, na prática, a montagem da atividade pelos alunos da disciplina mencionada, percebemos, imediatamente, o potencial dessa metodologia se aplicada ao ensino de língua e, mais particularmente, da variação linguística.

Essa constatação ocorreu no momento em que compreendemos que as *instalações* envolvem, diretamente, *linguagem*, manifestada no trabalho com *signos* e *símbolos*. Ora, esse é o objeto do professor de língua! Então, planejamos e resolve-

mos propor uma atividade baseada na metodologia das *instalações pedagógicas* para os alunos da disciplina *Linguística Geral*, que ministramos no primeiro semestre dos cursos de Letras/Português e Letras/Inglês da URCA, na qual exploraríamos um dos conteúdos previstos na disciplina: a variação linguística. A atividade foi desenvolvida seguindo os passos descritos abaixo, adaptados do roteiro das *instalações geográficas e pedagógicas* apresentados na seção anterior.

O passo 1 foi a *apresentação dos conteúdos* essenciais para o desenvolvimento da atividade, que englobaram tanto o conteúdo central da *instalação linguística*, a variação linguística, como conteúdos adjacentes como as noções de *signo* e de *símbolo*, também previstos no programa da disciplina. Esse passo requereu dois dias de aula.

O passo 2 foi a *apresentação da metodologia* das *instalações geográficas e pedagógicas*, para as turmas. Levamos para a sala, inclusive, um exemplo concreto de *instalação geográfica* que já havia sido feita. Nesse passo, explicamos como essa metodologia poderia ser adaptada para trabalharmos o conteúdo da variação linguística e a atividade das *instalações linguísticas* foi proposta, inclusive, como parte das avaliações regulares da disciplina. Esse passo exigiu um dia de aula.

O passo 3 foi a *proposta de uma pesquisa* para os alunos escolherem uma variedade regional do português brasileiro a ser retratada na *instalação linguística*. Também ficou estabelecido que os alunos das duas turmas envolvidas se dividiriam em equipes de até três componentes. Ao escolher a variedade, as equipes deveriam escolher em torno de quatro ou cinco palavras ou expressões típicas daquela variedade, que a caracterizassem diante de outras. Ficou decidido, ainda, que as equipes pensariam em uma sugestão do que poderia ser usado como a *base* para a montagem da *instalação*. Os alunos apresentariam tudo na aula seguinte.

O passo 4 foi a *apresentação da pesquisa* feita. Cada equipe apresentou para as outras a variedade do português brasileiro escolhida, os termos característicos dela e a proposta da base para a *instalação*. Nesse momento, houve a intervenção do professor relativamente à adequação dos termos escolhidos para representar a variedade, sugerindo ou não mudanças no conjunto dos termos. Algumas equipes pensaram em mais de uma variedade, outras escolheram variedades repetidas.

A decisão final sobre as variedades a serem apresentadas coube aos alunos, inclusive a de manter variedades repetidas. A única restrição colocada foi a de que, apesar de poder haver mais de uma equipe apresentando a mesma variedade, não apresentassem os mesmos termos. Nesse passo, também já se pensou em materiais que pudessem representar as expressões.

Isso, entretanto, seria decidido, de fato, no próximo passo, para o qual os alunos deveriam produzir um texto, que chamamos de *ficha técnica* (cf. figura 3 abaixo), em que apresentariam todos os dados da *instalação linguística* que a equipe

iria propor, incluindo a variedade escolhida, os termos e expressões característicos delas, os materiais a serem usados, junto com a explicação da representação, além dos nomes dos componentes da equipe. Esse passo requereu um dia de aula.

O passo 5 foi o da *teia de ideias*, que ocorreu na aula seguinte. Nesse passo, o elemento central foi a *criatividade*. As equipes reaperentaram os termos pesquisados e discutidos no passo anterior (havendo, inclusive, alterações) e os materiais para representá-los na *instalação*, conforme estavam na *ficha técnica*. Um dos aspectos mais relevantes desse passo foi o de que cada equipe pôde sugerir outros materiais e representações para as outras equipes.

Isso envolveu os alunos numa intensa interação e os fez conhecer também outras variedades diferentes das escolhidas por eles e pensar sobre as expressões que caracterizavam essas outras variedades. Para dar um exemplo dessa busca criativa para *ressinalizar*<sup>6</sup> as palavras e expressões das variedades pesquisadas, citamos o caso da palavra “pala”, que significa “mentira” na variedade pernambucana e foi escolhida por uma das equipes para representá-la. Quando se questionou que material poderia ser usado, um dos alunos sugeriu a ideia de um boneco com as pernas marcadamente curtas em relação ao restante do corpo: ora, a mentira tem pernas curtas! Observemos que o *signo* “pala” foi *ressinalizado*, tornando-se um *símbolo* com o material “boneco com pernas curtas”. A sugestão foi aceita e, de fato, foi implementada na *instalação linguística* da equipe. Outro exemplo foi o da *ressinalização* da expressão “papo reto”, que significa “falar de forma afirmativa, verdadeira”, na variedade carioca. Em determinado momento da discussão, uma aluna sugeriu o uso de uma galinha de plástico com uma régua presa no papo. O signo “papo reto” foi *ressinalizado* no símbolo “galinha de plástico com régua”.

Podemos destacar esse passo como um dos momentos mais importantes e produtivos da atividade. Ao final dessa aula, as expressões, bem como os materiais para representá-las, ficaram decididos. As fichas técnicas deveriam ser refeitas e impressas para serem apresentadas junto à *instalação*. Também a data e o local para a montagem e a apresentação das *instalações linguísticas* para o público foram estabelecidos: a apresentação seria feita 15 dias depois da aula desse passo 5, nos corredores do curso de Letras da URCA. Dessa forma, possibilitaríamos que a comunidade acadêmica, de maneira geral, pudesse apreciar o trabalho, embora o foco fosse os estudantes de Letras.

O passo 6 foi o *dia da apresentação*. A turma do primeiro período do curso de Letras/Inglês apresentou suas *instalações linguísticas*, pela manhã (turno de fun-

---

6 A noção de *ressinalização*, que será verticalizada adiante, remete à transformação de um tipo de *sinhal* em outro. Em Semiologia, considera-se a existência de dois tipos gerais de sinais: os naturais, que são os *índícios* (fumaça, trovão) e os *sinomas* (febre, dor); e os convencionais, que são os *signos*, de caráter arbitrário, pois não há relação direta entre seus constituintes; os ícones, que são não arbitrários, e os *símbolos*, semiarbitrários (CARVALHO, 2002, p. 26). No caso, ocorre a transformação de um *signo* em um *símbolo*.

cionamento do curso), no corredor do primeiro andar do curso de Letras. Cinco equipes montaram suas *instalações* sobre uma base, que foi um mapa do Brasil impresso, colado em uma cartolina e posto em uma mesa. O mapa tinha preenchimento geral branco com a região da variedade linguística escolhida pintada em uma cor (*cf.* figura 1). As variedades escolhidas foram a do Rio de Janeiro, a de Pernambuco, a do Acre, a do Rio Grande do Sul e a da Bahia. A turma do primeiro semestre do curso de Letras/Português apresentou suas *instalações*, no mesmo dia, à noite (turno de funcionamento do curso), no corredor do térreo do curso de Letras. A base das *instalações* escolhida desta vez foi uma mala, dentro da qual foram dispostos os materiais (*cf.* figura 2). As variedades representadas por oito equipes foram a mineira, a goianiense, a gaúcha, a pernambucana, a baiana, a paraense e a cearense (por duas equipes). Tanto pela manhã, quanto pela noite, alunos e professores do curso de Letras e de outros cursos pararam para observar o trabalho e questionar do que se tratava aquelas construções estranhas. As equipes, então, explicavam o trabalho. Esse passo foi o ápice da experiência.

**Figura 1** - Inst. linguística - turma manhã



**Figura 2** - Inst. linguística - turma noite



Figura 3 - Ficha técnica da instalação linguística - turma manhã (figura 1)

Universidade Regional do Cariri - Curso de Letras - Semestre I - Disciplina: Linguística Geral  
Instalações Linguísticas - Ficha Técnica  
Tema: Variedades Linguísticas Regionais do Português Brasileiro

Componentes da Equipe: Brenda Lillian de Brito Oliveira, Estela Lavínia da Silva Xavier e Luan Victor Ferreira de Brito

Variedade linguística representada: Carioca

PALAVRA/EXPRESSÃO	SIGNIFICADO	OBJETOS DA REPRESENTAÇÃO	EXPLICAÇÃO/COMENTÁRIO
Pega a visão	Expressão utilizada para falar para a outra pessoa prestar atenção, entender o que está acontecendo.	Mão e olho de boneca	A mão da boneca representa o membro do corpo responsável pelo ato de pegar e o olho de boneca representa o órgão responsável pela visão.
Brotar	Aparecer em algum lugar.	Broto de feijão	O broto de feijão representa "aparecer", no sentido literal.
Bolado	Palavra utilizada para expressar chateação e/ou irritação.	Uma bola com a cara triste e brava	A bola com a cara triste e brava representa os sentimentos expressados na gíria e a bola representa a palavra "bolado"
Papo reto	Expressão utilizada para expressar que a pessoa está falando sério, falando a verdade, e está sendo direto.	Um peçoço de galinha de brinquedo ao lado de uma régua	O papo da galinha representa a palavra "papo" e a régua representa a sentido de "reto" da gíria.

Figura 4 - Ficha técnica da instalação linguística - turma noite (figura 2)

Universidade Regional do Cariri - Curso de Letras - Semestre I - Disciplina: Linguística Geral  
Instalações Linguísticas - Ficha Técnica  
Tema: Variedades Linguísticas Regionais do Português Brasileiro

Componentes da Equipe: Cícero Isaac Alves Grangeiro e Maria Beatriz Alves da Silva

Variedade linguística representada: Cearense

PALAVRA/EXPRESSÃO	SIGNIFICADO	OBJETOS DA REPRESENTAÇÃO	EXPLICAÇÃO/COMENTÁRIO
Arretado	Palavra geralmente usada como adjetivo, para expressar uma característica boa de algo ou alguém.	Chapéu de Lampião	O Chapéu de Lampião representa a expressão arretado, pois ele é a maior representação de uma figura arretada no Ceará por ter sido um homem bravo, ou seja, arretado.
Avexado	Palavra usada como um adjetivo, para designar alguém que tem pressa.	Imagem do Flash com um Chapéu de palha.	O Flash por ser o homem mais veloz do planeta, representa bem a expressão avexado, por fazer tudo rápido, às pressas. O chapéu de palha caracteriza o dialeto cearense. Ou seja, para os Cearenses, o Flash seria avexado.
Cagado	Palavra usada como um adjetivo, para designar alguém com sorte.	Fralda com dinheiro dentro.	A fralda representa a palavra "cagado" por ser algo usado para armazenar os dejetos por um determinado tempo, enquanto o dinheiro representa a sorte, dando a ideia então, de uma pessoa "Cagado de Sorte".
Cagado e Cuspido	Palavra usada para indicar pessoas de fisionomias parecidas ou com notável semelhança física.	Papel Higiénico e Chiclete mascado.	O Papel Higiénico passa a ideia de "Cagado" por ser um material constantemente usado para o uso pessoal após defecar, e o Chiclete mascado, por transmitir a ideia de algo que foi cuspidor. Formando então, a representação de Cagado e Cuspido.
Pé de Cana	Palavra usada como forma de designar aquele que tem o hábito de se embriagar.	Vaso de Plantas, Chinelo, garrafa de Ypióca.	O vaso de plantas representa onde as plantas são colocadas, o Chinelo representa o pé, por ser usado no mesmo, e também por se relacionar com "pé de planta" e a garrafa de Ypióca, que é a cachaca mais consumida no Ceará, representa a cana (cana é uma expressão geralmente atribuída à cachaca no Ceará). Na composição dos elementos, é possível identificar a relação entre a expressão e os objetos, pois dá a entender que ali é um "Pé de Cana".

O passo 7 foi o da *avaliação* da experiência. Esse passo, em função de restrição de tempo, ocorreu no mesmo dia da apresentação, a partir de conversa com os alunos de cada equipe e com alunos e professores que apreciaram as *instalações linguísticas*. A partir das conversas, depreendeu-se que a atividade foi um sucesso, sendo constantemente avaliada como criativa e surpreendente. Dessa maneira, atingiu os objetivos almejados, na verdade superando as expectativas do professor e dos alunos. É claro que esse passo pode ser composto por formas variadas de

avaliação. A entrega de um texto relatando a experiência dos alunos com a apresentação e a recepção do público seria outra forma avaliativa eficaz.

## Considerações finais

Com base no apresentado até aqui, observamos que a *instalação linguística* é um tipo de *instalação pedagógica*, ou seja, é uma representação criativa de um conteúdo pedagógico trabalhado com signos e símbolos e aplicado sobre materiais produzidos ou não pelo homem, tal como definiu Ribeiro (2020, p. 206). É necessário destacar e explicar, todavia, uma característica própria das *instalações linguísticas*: ocorre nelas uma *ressinalização* do signo linguístico, de maneira que a relação entre *significante* e *significado* que o define é redimensionada. Esse aspecto *sui generis* das *instalações linguísticas* as torna peculiar dentre as *instalações pedagógicas*: estas, de maneira geral, constroem-se a partir de um conteúdo pedagógico (conceitos, ideias, princípios teóricos, espaços geográficos etc.) das mais variadas áreas de estudo, a partir de uma ressignificação de materiais que produz signos e símbolos para representá-lo. Aquelas, muito embora, obviamente, partam de um conteúdo de uma área de estudo, constroem-se, nesse contexto, a partir de um conteúdo bem característico diante dos demais: *ele já é um signo*.

Trata-se, portanto, nas *instalações linguísticas*, de transformar, através do trabalho criativo, um tipo de sinal em outro, ou, de maneira mais precisa, um *signo* em um *símbolo* (cf. palavras e materiais que as representam nas fichas técnicas). O *signo*, tomado aqui como a unidade-base dos sistemas linguísticos que une um *significante* (ou imagem acústica) e um *significado* (ou conceito) (SAUSSURE, 1993, p. 80), tem como um de seus princípios a *arbitrariedade*, ou seja, o vínculo que une *significante* e *significado* é *imotivado*: não há razão para que um *significante* tenha sido ligado a um *significado* senão a mera *convenção*. Isso distingue os *signos*, dentre os *sinais convencionais* (CARVALHO, 2002, p. 26), dos ícones, nos quais a relação entre as partes que o formam é *não arbitrária*, pela relação direta que há entre elas (uma estátua, por exemplo), e dos *símbolos*, em que a relação entre seus constituintes é *semiarbitrária*, pois há um rudimento de vínculo entre eles (vide o símbolo da justiça). É isso que denota o uso da palavra *ressinalização*, que é um processo mais específico do que o que ocorre nas *instalações pedagógicas* em geral.

Com a proposta das *instalações linguísticas*, esperamos contribuir com uma metodologia criativa para a inserção da variação linguística no ensino de língua, o que é essencial para uma formação crítica do aluno no que tange à língua que utiliza no dia a dia para interagir com as pessoas a sua volta, compreendendo-a e respeitando-a, sobretudo, como diversa, assim como é o próprio ser humano.

## Referências

- BAGNO, M. **O preconceito linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico.** 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática: opressão? liberdade?** São Paulo: Ática, 1986.
- BIDERMAN, Maria Tereza C. **Teoria Lingüística.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 29 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 set. 2022.
- CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure.** 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- COSERIU, Eugenio. **Teoria del lenguaje y Linguística General.** Madrid: Gredos, 1973.
- ELIA, Sílvio. **Orientações da Lingüística moderna.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.
- GÖRSKI, Edair M.; COELHO, Izete L. Variação linguística e ensino de gramática. In: **Working Papers em Linguística**, 10 (1), p. 73-91, Florianópolis, jan./jun., 2009.
- JUNQUEIRA, Fernanda. Sobre o conceito de instalação. Rio de Janeiro: **Revista Gávea**, n. 14, set. 1996.
- LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos.** São Paulo: Parábola, 2008.
- MARINHO, Janice H. C.; VAL, Maria das Graças C. **Variação Linguística e ensino.** Belo Horizonte: Ceale, 2006.

MARTINS, Eliane R.; SILVA, Alexandre R. A contribuição das instalações pedagógicas para os cursos de formação inicial de professores no campus UECE — Tauá. **XIV Encontro Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (on-line)**, 10 a 15 de outubro de 2021. Disponível em <https://editorarealize.com.br>. Acesso: 29 set. 2022.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

RIBEIRO, Emerson. Práticas pedagógicas — O ensino geográfico por instalações. **IX Seminário de Pós-Graduação em Geografia- UNESP RioClaro**, 3 a 5 de novembro, 2009. Disponível em: <http://sites.google.com/site/seminarioposgeo/anais>. Acesso em 29 set. 2022.

RIBEIRO, E. Da Criação ao Criador: Reconstruindo a Sala de Aula por Instalações Geográficas. **Cadernos de cultura e ciência (URCA)**, v. 2, p. 08-12, 2010.

RIBEIRO, Emerson. **Processos criativos em Geografia**: Metodologia e Avaliação para a Sala de Aula em Instalações Geográficas. Tese apresentada ao Dep. de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

RIBEIRO, Emerson. Itinerário epistemológico — os signos e símbolos para o processo de conhecimento em instalações geográficas/pedagógicas. **Ensino e formação de professores de geografia**: experiências no semiárido brasileiro e em Portugal. Sobral, CE: Sert. Cult, 2020.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 17. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

VIEIRA, Sílvia R. (Org.). **Gramática, variação e ensino**: diagnose e propostas pedagógicas. São Paulo: Blucher, 2018.

# Formação de professores com a metodologia instalações geográficas

*José Rodrigues de Morais<sup>1</sup>*

*Rayssa Soares Leite<sup>2</sup>*

## Introdução

O trabalho apresentado vem discutir a metodologia com as instalações geográficas aplicada em forma de capacitação com professores da rede pública do município de Assaré. A cidade de Assaré localiza-se a oeste da Chapada do Araripe, na mesorregião do sul cearense e na microrregião da Chapada do Araripe, no interior do Ceará.

O projeto condutor da capacitação no município tem como nome “Capacitação e aplicação da metodologia das instalações geográficas para professor (as) da rede pública crede 18 e 19”, o mesmo foi decorrente de pesquisa de iniciação científica universal do CNPq concedido ao professor Dr. Emerson Ribeiro, que coordena laboratório Quatro Elementos da Universidade Regional do Cariri (URCA).

O laboratório citado é coordenado pelo professor Dr. Emerson Ribeiro, tendo como linha norteadora o Ensino de Geografia, pesquisas em estágio supervisionado, urbana, criatividade e na aplicação da metodologia das instalações. Apreende também, a pesquisa no mestrado profissional em educação (MPEDU), sendo registrado como grupo de pesquisa no CNPq “Geografia e Criatividade”, contando com professores pesquisadores e bolsistas de iniciação científica, estágio e alunos do mestrado.

---

1 Servidor Público da Secretaria de Educação Municipal da cidade de Farias Brito-CE. E-mail: rodrigo-jrm8@gmail.com.

2 Professora da Rede Básica de Ensino da cidade de São Paulo-SP — EEFM Claretiano Colégio. E-mail: rayssa.leite@urca.br.

O objetivo proposto neste trabalho é discutir como podemos trabalhar a metodologia das instalações na sala de aula, trazendo como exemplo a experiência na realização da capacitação para os professores no município de Assaré, trabalhando com professores que não necessariamente fazem parte da Geografia, mas de vários campos da ciência, em que o foco principal é fazer com que eles entendam como essa metodologia pode contribuir para a aprendizagem do aluno em sala, fugindo do ensino tradicional baseado no livro didático.

## **PONTO DE PARTIDA: uma breve discussão do que é uma instalação geográfica**

O sistematizador da metodologia instalações geográficas é o professor Dr. Emerson Ribeiro, que escreveu sobre a metodologia em sua tese de doutorado em 2014, tendo como base para iniciar o pensamento sobre as instalações as aulas com a professora da graduação Maria Lucia de Amorim Sores, na Universidade de Sorocaba.

Em suas aulas, ela trabalhava o conteúdo passado na sala de aula em forma de performances, exposições, apresentadas fora da instituição de ensino, em locais como shopping, praça etc. Uma maneira de ensinar que não era o método de ensino tradicional. Sendo que nessa época não existia registro sobre instalação geográfica, com isso o professor Emerson inicia o processo de desenvolvimento da metodologia, escrevendo sobre e trabalhando com a metodologia posteriormente na Universidade Regional do Cariri, nas disciplinas Estágio Supervisionado III, no oitavo semestre do curso de Licenciatura em Geografia.

Fernanda Junqueira, em seu texto nos diz que:

Sobre o conceito de instalação, informa-nos que, nas primeiras vezes que o termo instalação foi utilizado nas artes visuais, na América do Norte, nos anos 60, ele servia para definir a vista geral de exposições fotográficas — *installation view*, a palavra encontrava-se em impressos junto às imagens fotográficas da vista geral de uma determinada exposição (JUNQUEIRA, 1996, p. 564 *apud* RIBEIRO, 2016, p. 47).

Portanto, o termo instalação passou a ser incorporado ao vocabulário das artes visuais na década de 1960, designando ambiente construído em espaços de galerias e museus, prioritariamente, para mais tarde ganhar as praças, parques e as ruas públicas (RIBEIRO, 2016, p. 18). E por que não levar para a sala de aula? Com base nisso, falamos como os temas da disciplina podem ser tratados na sala de aula e no ensino de Geografia.

A Instalação também é uma forma de expressão artística e geográfica, que trabalhada no Ensino de Geografia, integrada aos conceitos geográficos, pode apresentar-se como um eixo importante para o processo de avaliação de ensino e aprendizagem dos alunos (RIBEIRO, 2016, p. 18).

Para o ensino de Geografia, definimos instalação geográfica como uma forma de trabalhar um conteúdo específico da disciplina em sala de aula, pesquisado e representado através de símbolos e signos, na forma de materiais físicos produzidos ou não pelo homem, sendo que a instalação pode ser exposta tanto na escola como para além dos seus muros, dependendo da intenção do professor e de como ele vai trabalhar a metodologia em sala de aula.

Corroborando com Ribeiro.

O encontro com novas práticas pedagógicas que levem a desvendar outra metodologia no fazer pedagógico para a formação de professores, pode nos levar ao encontro de um novo processo de ensino aprendizagem, baseado no teórico/prático sem esquecermo-nos da manifestação criativa. No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem é necessário compreender a natureza do processo metodológico. Nesse sentido coloco como necessidade a apresentação de uma avaliação alternativa aos modelos já existentes, uma avaliação por instalações que requer uma construção do conhecimento geográfico a partir do uso da arte, sustentada pela pesquisa para a superação do cotidiano (RIBEIRO, 2014).

Dando continuidade ao pensamento:

A realização das Instalações Geográficas, aliada a formação de professores envolvidos na ação pedagógica, na arte, nos processos criativos e na avaliação construtiva, necessita de sujeitos que compreendam as fases e os processos pedagógicos, que não se realizam por si só, sem a presença do professor (este em mediação) e dos alunos (RIBEIRO, 2016, p. 46).

É preciso passar por algumas etapas essenciais para aplicar a metodologia em sala de aula, seguindo-as passo a passo para que no final tenha um resultado satisfatório, ou seja, o aluno tenha compreendido o conteúdo que foi usado como tema na instalação.

De início o professor pensa como materializar o conteúdo na instalação (nesse momento o professor pode não ter ideia de quais materiais serão utilizados). Em seguida define qual conteúdo será abordado na instalação, e à medida que os

encontros vão acontecendo, o professor coloca a instalação como uma forma de avaliação, informando os alunos.

Depois que o tema já foi definido, o professor pode fazer uso de textos, vídeos, filmes, qualquer material didático que possa falar sobre o tema que está sendo abordado, pois esses materiais são utilizados como facilitadores para compreender o conteúdo.

No processo de aplicação da metodologia, pode ser realizada a prática de campo. Por exemplo, digamos que o tema abordado seja urbanização. O professor pode levar os alunos a campo, mesmo que seja apenas no bairro onde a escola esteja localizada, mas essa prática é de extrema importância para a aprendizagem dos alunos, pois eles ultrapassam as linhas escritas nos textos para ver de fato a realidade, o vivido, o que foi visto em teoria na sala de aula.

Para que a instalação geográfica tenha êxito diante do processo de ensino-aprendizagem, é necessária a pesquisa, por isso faz-se necessário que o professor peça para que os alunos pesquisem sobre o tema e escrevam um texto sobre o assunto para debater em sala. Tendo passado por esses pontos, é trabalhada a teia de ideias, em que o professor junto dos alunos discute como será feita a instalação geográfica, qual serão os objetos-base, os signos e símbolos que serão utilizados para representar o conteúdo abordado.

Com tudo encaminhado, o professor define onde serão expostas as instalações da turma: pode ser na escola, tanto dentro como fora do prédio, pode ser em praça, mercado, shopping, enfim, qualquer lugar, desde que seja um local onde as pessoas transitem por ali e possam ver as instalações, para que os alunos expliquem o que significa cada signo e símbolo que compõe a sua instalação.

Ao terminar as exposições, é pedido para os alunos que escrevam um texto de no máximo uma lauda relatando como foi a experiência de trabalhar com a metodologia das instalações geográficas em sala, e qual o grau de compreensão do conteúdo que ele apresenta sobre a instalação.

Todas essas etapas para aplicar a metodologia em sala e construir uma instalação geográfica estão exemplificados com mais detalhes no livro “Arte e Criatividade em Geografia”, escrito pelo professor Emerson Ribeiro em 2016.

Fazer o uso da metodologia das instalações geográficas em sala de aula como uma forma de avaliação do aluno é muito importante. Principalmente para o professor de hoje, que sofre com a opressão de não poder impor sua opinião em sala de aula, por medo de ser punido ou até mesmo demitido. Usar outras formas de abordar o conteúdo geográfico em sala é necessário, pois os alunos já não merecem mais ficar presos nas páginas do livro didático.

A instalação proporciona ao aluno trabalhar o conteúdo de uma forma que transcenda a leitura, partido para a pesquisa.

Por meio da pesquisa, o aluno tem possibilidade de descobrir um mundo diferente, coisas novas, curiosidades e o despertar para a leitura. Cabendo também ao professor a incumbência de gerenciar e orientar os seus alunos na busca de informações. Sendo assim, sua função é disponibilizar referências bibliográficas, temáticas, enfim, oferecer melhores condições de desenvolvimento da pesquisa. Além de atuar na orientação da construção de textos a partir do material pesquisado, o professor deve não só ensinar como retirar as partes mais importantes do conteúdo pesquisado, como também despertá-lo para uma visão crítica, estabelecendo uma relação texto-mundo, ou texto contexto (MOTTA, 2011).

A pesquisa é um grande instrumento para construir o conhecimento do aluno, despertando nele a vontade de ler mais, de buscar mais sobre os conteúdos. Essa é uma das finalidades da instalação, pois além de abordar os conteúdos com um método de ensino diferente do tradicional, faz com que os alunos busquem a pesquisa e traga essa prática para a construção de sua vida acadêmica.

### **A PRÁTICA: a instalação geográfica aplicada em forma de capacitação/formação**

O município de Assaré está localizado no Cariri Cearense ao sul do Estado do Ceará, a 95 km de Juazeiro do Norte e 623 km de Fortaleza.

Antônio Gonçalves da Silva, nascido em 5 de março de 1909 na Serra de Santana, recebe o epíteto de Patativa do Assaré. Enquanto arava a terra, plantava e colhia debaixo de sol, criava os seus cantos e poemas, que recitava na Rádio Araripe quando ia à feira do Crato, tornando-se um poeta que retratava a sua terra, o sertão, o homem matuto, mas também o operário urbano: um poeta político.

Iniciamos a nossa viagem identificando o nosso percurso, e os elementos que compõem a paisagem pela obra do poeta Patativa;

Cante lá, que eu canto cá  
Poeta, cantô de rua,  
Que na cidade nasceu,  
Cante a cidade que é sua,  
Que eu canto o sertão que é meu.  
(ASSARÉ, 1978, p. 89).

Desvendar a cidade onde nasceu o poeta, identificar nos seus versos o sertão, o lugar que é seu nos remete não só a um espaço, a um lugar, a uma localidade, mas também leva os professores em formação a uma reflexão.

Partindo disso, o desenvolvimento da capacitação dos professores de Assaré se deu a partir de dois encontros, um no dia 13/06/2019 e outro no dia 27/06/2019. Porém, vale ressaltar que esse é pouco tempo para explicar todo o processo necessário para aplicar a metodologia das instalações geográficas em sala de aula de forma correta, mas o resultado foi muito satisfatório.

O encontro começou pela manhã na secretaria de educação da cidade de Assaré, o professor Emerson Ribeiro iniciou a capacitação colocando a música *Riders on the Storm* da banda The Doors, pedindo para que os professores desenhassem em uma folha de papel A4 o que eles estavam entendendo da música que tocava, qualquer coisa que viesse à mente; os desenhos seriam apresentados antes do intervalo. Na sala estavam presentes 20 professores —não apenas da Geografia, como de outras disciplinas, como História, Filosofia e Sociologia.

**Figura 01** - Professores do município de Assaré



**Fonte:** MORAIS, 2018.

Interessante ver a dedicação e o modo como os professores fazem a atividade proposta, de elaborar um simples desenho. É como se por um momento eles voltasse no tempo em que eram alunos do ensino básico. Terminada essa atividade inicial, passamos a discutir a parte mais complexa para se entender a instalação geográfica, debatendo os pensamentos do filósofo Hegel mostrando suas princi-

pais obras, como, por exemplo: 1801- Diferença entre os sistemas filosóficos de Fiche e Schelling; 1807- Fenomenologia do Espírito (obra que vamos explorar); 1816 - Ciência da Logica (Grande Lógica) entre outras.

Hegel foi um filósofo obscuro, mas profundo e genial. Provavelmente o maior filósofo do século XIX ele foi o último dos grandes construtores de sistema. O seu livro principal, publicado em 1807, intitulado Fenomenologia do Espírito, é um daqueles grandes clássicos da filosofia, cuja importância não deve ser subestimada. Trata-se de uma dessas obras capazes de ampliar nossa visão das coisas, concordemos ou não com ela. A importância de lermos Hegel é que ele nos ensina a pensar.

Além de Hegel, trabalhamos com outros autores, como Lev Vygotsky, György Lukács, todos contribuintes para a construção da metodologia das instalações geográficas. A medida em que a explicação era feita os professores que de início estavam um pouco tímidos começaram a interagir e debater o assunto, trazendo para discussão exemplos de situações que acontecem na sala de aula. Abaixo, a imagem do primeiro dia da capacitação.

**Figura 02** - Primeiro dia da capacitação



**Fonte:** MORAIS, 2018.

Após esse momento teórico foi pedido aos professores para mostrar os desenhos pedidos no início. Esse exercício foi feito para levá-los a pensar como a música influencia o nosso cotidiano, como desperta a nossa sensibilidade. Retornando as atividades após o intervalo, a explicação passou para o professor e aluno do mestrado Carlos Augusto do Programa de Pós-Graduação em Geografia

da Universidade Federal da Paraíba, explicando a metodologia das instalações e seus procedimentos metodológicos, como a utilização de signos e símbolos, como entender a composição de uma instalação geográfica.

Após a explicação do professor Carlos Augusto, realizamos a prática de campo na própria cidade, passando pelas ruas principais e visitando o Memorial Patativa do Assaré.

Inaugurado em 04 de maio de 1999, o Memorial Patativa do Assaré resguarda todo o legado de Antônio Gonçalves da Silva. O prédio de três andares, uma construção do final do século XIX, foi escolhido para preservar as mais de 1.200 peças que integram a coleção de artefatos. A família do poeta doou os objetos de uso pessoal como os óculos escuros e o chapéu, além de títulos e troféus, manuscritos e até itens da casa onde ele nasceu (a poucos quilômetros da sede, na Serra de Santana) tudo para compor o cenário museográfico (LIMA, 2017).

**Figura 03** - Prática de campo



**Fonte:** MORAIS, 2018.

Finalizando o primeiro dia, solicitamos aos professores que no próximo encontro trouxessem um texto base para ser o tema de sua instalação, que seria do poeta Patativa do Assaré, para dele retirar os símbolos e signos que iriam compor sua instalação. E que já trouxesse os objetos que dariam forma à instalação, pois

no segundo encontro iria acontecer a montagem e a exposição dos trabalhos na praça do Mercado Municipal de Assaré.

Iniciamos o último encontro fazendo um pequeno resumo de todo o processo para que a capacitação acontecesse em Assaré, e do que foi explicado no primeiro encontro, além da aula de campo realizada.

Feito isso, partimos para a montagem da instalação. Os professores foram divididos em equipes, e cada equipe falava qual o texto de Patativa escolheram como tema de sua instalação, uma equipe por exemplo trabalhou com o poema “O peixe”.

### O Peixe

Tendo por berço o lago cristalino,  
Folga o peixe, a nadar todo inocente,  
Medo ou receio do porvir não sente,  
Pois vive incauto do fatal destino.

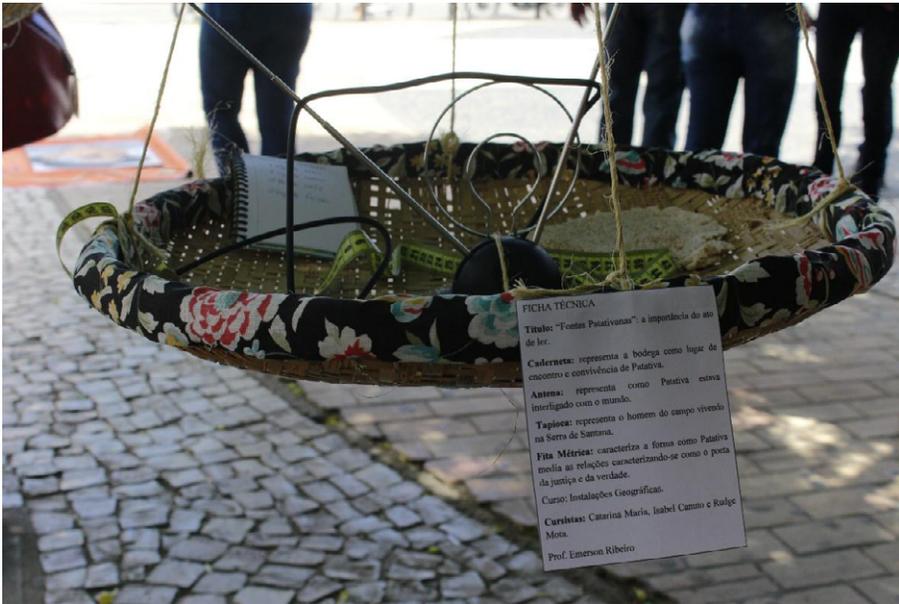
Se na ponta de um fio longo e fino  
A isca avista, ferra-a inconsciente,  
Ficando o pobre peixe, de repente,  
Preso ao anzol do pescador ladino.

O camponês também do nosso Estado  
Ante a campanha eleitoral, coitado!  
Daquele peixe tem a mesma sorte.

Antes do pleito, festa, riso e gosto,  
Depois do pleito, imposto e mais imposto.  
Pobre matuto do sertão do norte!  
(ASSARÉ, 1978, p. 89).

Após a montagem das instalações, seguimos para a praça do Mercado Municipal de Assaré, onde foram expostas para as pessoas que passam pelo local. As pessoas olhavam aqueles objetos expostos e iam perguntar o que era aquilo; os professores explicavam suas instalações de acordo com os símbolos e signos que estavam na instalação. Abaixo uma imagem que traz uma das instalações expostas pelos professores.

Figura 04 - Prática de campo



Fonte: MORAIS, 2018.

Após um tempo na praça, as instalações foram retiradas e retornamos para a Secretaria de Educação. Pedimos para que os professores falassem da experiência de conhecer a metodologia das instalações geográficas e se pretendem trabalhar com a metodologia nas suas aulas.

## Considerações finais

Consideramos essa experiência bastante satisfatória e enriquecedora para nossa formação acadêmica, pois ali tivemos o contato com professores que já atuam na área da licenciatura há muito tempo. Eles contribuíram e enriqueceram os debates falando das suas experiências em sala de aula.

A exploração da arte e criatividade no ensino é fundamental, pois através da Instalação Geográfica o professor pode repensar sua prática, levando os conteúdos geográficos ou não para a sala de aula de uma maneira diferente e criativa, mudando a forma tradicional de avaliar o aluno. Nesse sentido, entendemos que a metodologia das Instalações Geográficas instiga a criação e principalmente a construção do pensamento pelo aluno, alinhando o ensino/aprendizagem. E principalmente, tornando as aulas de geografia mais propícias para se produzir conhecimento.

O projeto "Capacitação e aplicação da metodologia das instalações geográficas para professor (as) da rede pública Crede 18 e 19" nos possibilitou levar a

metodologia das instalações para além do antro educacional formal, transmitindo conhecimentos, com a intenção de mudar a rotina da sala de aula onde os professores trabalham arduamente todos os dias.

Dessa maneira, consideramos que o projeto exposto no texto teve resultados muito satisfatórios, pois vimos que os professores de Assaré gostaram muito de trabalhar com a metodologia. Apesar do curto tempo em que trabalhamos juntos, eles conseguiram compreender a proposta da metodologia e como aplica-la em sala de aula.

## Referências

LIMA, Adelina. **MEMORIAL PATATIVA DO ASSARÉ**. 2017. Disponível em: <https://www.turismocariri.com.br/project/memorial-patativa-do-assare/>. Acesso em: 25 ago. 2019.

MOTTA, Adilson. **A importância da pesquisa na construção de conhecimento**. 2011. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-pesquisa-na-construcao-de-conhecimento/76090/>. Acesso em: 25 ago. 2019.

ASSARÉ, Patativa do. **Cante lá, que Eu Canto cá**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1978.

RIBEIRO, E. **Arte e a Criatividade em Geografia: Práticas Pedagógicas em Instalações Geográficas**. 1. ed. Fortaleza: Universidade Regional do Cariri, 2016. v. 1. 124p.

RIBEIRO, Emerson. Instalações Geográficas: Pensando a avaliação construtiva para se trabalhar a geografia na sala de aula. **Revista do Departamento de Geografia - USP**, São Paulo, p. 65-81, 2014.



# O tempo não para: signos e símbolos nas ciências humanas

*Eliane Rodrigues Martins<sup>1</sup>*  
*Alexandre Ribeiro da Silva<sup>2</sup>*

## Introdução

A educação, enquanto princípio fundamental para o desenvolvimento do homem, tem papel imprescindível para que este construa e reconstrua conhecimentos, tendo ao longo do processo educativo possibilidades de ensino, aprendizagem, acesso, permanência e inclusão. Promover a educação e alfabetização dos jovens e adultos, que não tiveram acesso ou interromperam os estudos antes de concluir a educação básica, constitui um dos desafios a serem equacionados nesse segmento, bem como romper com um dos efeitos negativos de que a modalidade em análise parte de uma “perspectiva assistencialista, que concebe a ação alfabetizadora como uma doação ou missão, motivada pela ajuda aos menos favorecidos” (BRASIL, 2008, p. 60).

Refletir a respeito da Educação de Jovens e Adultos exige rupturas epistemológicas, socioculturais e políticas no seu campo de atuação, na formação de professores e, sobretudo, nas disciplinas de Ciências Humanas — que ao aliar teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem, emergem possibilidades de uma formação crítica do contexto social e político.

Este trabalho surge da necessidade de inserir no contexto da sala de aula, no caso específico na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, novas abordagens metodológicas que possibilitem que professores e alunos sejam sujeitos atuantes no processo de ensino e aprendizagem, tendo como princípio a criatividade.

---

1 Mestranda em Educação Profissional pela Universidade Regional do Cariri (URCA), eliane.martins@urca.br.

2 Professor da Educação Básica do Estadual do Ceará, Mestre em Educação Profissional pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia pela UFPB, alexandre.geografiaribeiro@gmail.com.

A pesquisa desenvolvida apresenta elementos concretos de uma metodologia de ensino, nominada Instalação Pedagógica, desenvolvida pelo professor Ribeiro (2020). Essa metodologia tem ganhado dimensão nas escolas brasileiras, perpassando a Educação Básica até o Ensino Superior, apresentando-se como possibilidade de transformação do espaço sala de aula.

A Instalação Pedagógica enquanto formato de expressão artística é uma forma de representação de um conteúdo pedagógico pesquisado e trabalhado criativamente com signos e símbolos, aplicados sobre materiais produzidos ou não pelo homem (RIBEIRO, 2020). Nessa perspectiva, a metodologia de ensino Instalação Pedagógica ganha dimensão ao ser aplicada em sala de aula, possibilitando a inserção dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, bem como permite que professores trabalhem de forma criativa o currículo por meio de signos e símbolos.

Acreditamos que a metodologia de Instalação Pedagógica, ao trabalhar de forma triádica os processos de reflexão, ação e materialização, pode potencializar o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Partindo inicialmente de romper com práticas pedagógicas tradicionais, homogêneas, repetitivas que fragmentam o currículo e não dialogam com o contexto social, cultural, político e econômico.

Em segundo lugar, a metodologia trabalha de forma prática os processos de criação, inserindo a arte e a pesquisa como elementos na construção do conhecimento. A materialização desses processos se concretiza a partir de uma instalação que contempla a análise reflexiva teórica, a experimentação prática e a produção de um trabalho artístico que expressa todos os pensamentos obtidos sobre um determinado conteúdo das Ciências Humanas.

Como forma de dinamizarmos os conteúdos das disciplinas de Ciências Humanas, inserimos no planejamento de ensino a metodologia de Instalação Pedagógica, trabalhada de forma conjunta entre professores e alunos. A inserção dessa metodologia na prática pedagógica culminou na exposição artística no evento cultural CEJAção, educando em todas as linguagens: arte, memória e integração.

Nessa direção, objetivamos por meio deste capítulo apresentar os signos e símbolos que permeiam as Instalações Pedagógicas, trazendo recortes vivos dos conteúdos das Ciências Humanas estudados no Centro de Educação de Jovens e Adultos Luzia Araújo Freitas.

## **Sobre a metodologia de ensino Instalação Pedagógica**

O termo Instalação Pedagógica, oriundo da definição de Instalação Geográfica elaborada por Ribeiro (2014), é compreendido como uma metodologia de ensino que possui uma sequência didática definida, podendo ser utilizado na ma-

terialização da aprendizagem de um determinado conteúdo de ensino nas diversas áreas do saber por meio de signos e símbolos.

Como forma de compreendermos o movimento dessa metodologia de ensino, torna-se necessário conceituarmos inicialmente o termo instalação. Para Fonseca (2007, p. 35):

[...] a instalação é uma forma de expressão artística contemporânea que mistura pintura, escultura e objetos industrializados em ambientes preparados para estimular as percepções sensoriais, que podem ser apropriados no meio, tanto da natureza quanto de objetos industrializados, ressignificados e da mídia.

Tendo em vista a definição, compreender a instalação como um viés artístico possibilita que os sentidos sejam explorados através do processo criativo que permite que os sujeitos que criam a instalação expressem de forma dinâmica o conteúdo, tornando-se uma alternativa interdisciplinar no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

O uso da instalação pode auxiliar o professor a desenvolver no aluno habilidades críticas que conduzam à construção de conceitos e valores, tendo como premissa a pesquisa real e objetiva, alicerçando no desenvolvimento da metodologia os signos e símbolos como elementos do cotidiano que possibilitam que os discentes durante o processo de criação da Instalação Pedagógica, concretizem significados aos conteúdos trabalhados em sala de aula, contribuindo assim na construção dos conhecimentos científicos das disciplinas de Ciências Humanas.

Diante dessa perspectiva, podemos definir Instalação Pedagógica como:

Uma forma de representação de um conteúdo pedagógico pesquisado e trabalhado criativamente com signos e símbolos associados à produção do conhecimento, aplicado sobre materiais produzidos ou não pelo homem. Essa instalação pode ser montada na escola/universidade ou para além de seus muros, atingindo uma dimensão social (RIBEIRO, 2020, p. 206).

Por representar um conteúdo estudado e pesquisado, no seu processo de construção, professor e aluno devem se apropriar do conhecimento exposto nas aulas para criarem formas representativas que se reencarnem em signos e símbolos. Estes últimos como elementos do cotidiano evidenciam que “o homem é um ser que cria” (TORRE, 2005, p. 19).

O processo de criação da Instalação Pedagógica não emerge do nada, ergue-se a partir da tríade: reflexão, ação e materialização. Ribeiro (2020) esclarece que esse processo:

Consisti a “Reflexão” na pesquisa, nos elementos que compõem o conteúdo, suas categorias e conceitos; a “Ação” consisti na elaboração da reflexão, do ato de pensar aquilo que não foi pensado pelo aluno e professor, a partir da constituição dos elementos simbólicos no ato da pesquisa, [...]. E por fim a “Materialização” está se constrói na matéria propriamente, são os materiais produzidos ou não pelo homem que se materializa em uma base por meio dos signos e símbolos construídos socialmente na Teia de ideias [...] (RIBEIRO, 2020, p. 216).

Esse processo triádico está relacionado diretamente com a sequência didática desenvolvida por Ribeiro (2014) e traz novos elementos na composição os estudos de Silva (2019), abrangendo os seguintes procedimentos: delimitação do conteúdo; escolha dos alunos e temas; solicitação da pesquisa; teias de ideias com as palavras geradoras; montagem da exposição; e entrega do relatório final.

Como forma de compreendermos os procedimentos que movem essa metodologia de ensino, a princípio o professor delimita os conteúdos que serão trabalhados nas Instalações Pedagógicas, podendo usar os conteúdos do livro didático ou temas da atualidade. Após os temas serem escolhidos, o professor forma os grupos com os respectivos temas para dar início à pesquisa, construída por meio de uma produção textual.

A teia de ideias é o momento em que os alunos reunidos em grupos fazem a leitura das suas pesquisas; com auxílio do professor, elegem palavras geradoras e em seguida escolhem objetos compreendendo os signos e símbolos que materializaram os conteúdos trabalhados em sala de aula para compor cada Instalação Pedagógica.

Por fim, temos a montagem da exposição artística e a entrega do relatório final composto pelo texto refeito, acrescentando a experiência da montagem das instalações e as impressões do público no momento da exposição. Faremos de forma mais descritiva nesse capítulo as etapas do trabalho realizado seguindo essa sequência didática, adaptada para a Educação de Jovens e Adultos na modalidade semipresencial.

## Signos e símbolos e a ressignificação do ensino

O ensino, enquanto prática social viva (PIMENTA, 2014), está permeado por signos e símbolos, ambos processos estão compostos de intencionalidades, não ocorrendo de forma isolada, neutra da totalidade social. Torna-se necessário conceituarmos separadamente signos e símbolos para compreendermos seus movimentos nas práticas de ensino.

Podemos definir signos, como uma representação humana, estruturada de comunicação na relação do homem com a natureza. Junqueira esclarece que:

Para a semiótica, signo é criação (de valor psicossocial e cultural) do ser humano para, por meio da linguagem, significar (“querer dizer”) o que há no mundo. Os signos podem ser verbais (palavras) ou não-verbais (gestos, desenhos, pinturas, imagens...) e são sempre dotados de valia social e valor cultural. Apenas o homem consegue dar significado às coisas. Os signos remetem a objetos em virtude de uma relação artificial (socialmente convencional) e variável, competindo ao ser humano — na sociedade e na cultura — estabelecer-lhes os significados e propor sentidos (JUNQUEIRA, 2009, p. 2-3).

Os signos, por permearem processos de significados, são criados pelo homem e corresponde o meio entre as pessoas, onde há intercomunicação e aprendizagem. De acordo com Monteiro (2016, p. 3) “nossas representações mentais são construídas por meio de arranjos de signos que se apresentam na forma de conceitos, ideias e crenças. O signo permite tanto a compreensão da realidade quanto a ação no mundo”.

Por outro lado, ao tratarmos do símbolo, este se constitui como signo, a diferenciação entre eles está na composição que move o símbolo como elemento subjetivo, permeado por valores culturais. “Os símbolos são, portanto, constituídos de convicções e valores que expressam crenças, tradições, costumes, ideais, significados e sentidos que se constitui pela identidade e reconhecimento cultural de um povo” (ALEXANDRE, 2019, p. 86-87).

Os signos e símbolos, como elementos do cotidiano, estabelecem interação no modo do homem ser e estar no mundo. Quando reportamos essas perspectivas iniciais para o ensino, este último compreendido como prática social, intencional e sistematizada, demanda que o exercício da docência seja realizado de forma política e ética.

A prática de ensino, por estar permeada de comunicação e aprendizagem, insere os signos no processo de mediação dos conteúdos entre professor e aluno.

Os conceitos trabalhados no plano de ensino marcam as escolhas que o professor faz durante o planejamento. Nesse processo, também identificamos os aspectos subjetivos do professor, os valores, percepções e ideias que constituem o fazer docente.

A representação dos signos e símbolos constituem elementos fundamentais para ressignificar o processo de ensino, conforme incita (TORRE, 2005) o ensino precisará voltar-se para o desenvolvimento humano na perspectiva da criatividade.

Em sala de aula, precisamente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a Instalação Pedagógica, por meio de signos e símbolos, nos remete a processos de materializar dentro da Educação a criatividade, como possibilidades de levar o professor a pensar e desenvolver novas estratégias pedagógicas (MARTINS, SILVA, 2021).

## **Instalação Pedagógica, o processo criativo nas Ciências Humanas**

A metodologia de nosso trabalho seguiu como epistemologia de desenvolvimento o materialismo histórico-dialético, no movimento triádico da reflexão, ação e materialização de alguns conteúdos das disciplinas das Ciências Humanas.

Considerando a natureza e estudo da pesquisa, as representações dos signos e símbolos das Instalações Pedagógicas ocorreu no Centro de Educação de Jovens e Adultos Luzia Araújo Freitas, localizado no município de Tauá, no Estado do Ceará.

O período de desenvolvimento deste trabalho ocorreu durante os meses de março a maio de 2022, onde foram selecionadas as temáticas de cada disciplina, como também os alunos que, de forma voluntária, aceitaram participar. A participação dos alunos ocorreu de forma individual para cada temática, conforme a disponibilidade de seu tempo para frequentar a escola.

Foi solicitado inicialmente uma pesquisa para cada tema por meio de uma produção textual. O professor e o aluno, de posse do texto produzido, escolheram as palavras geradoras que culminaram na identificação dos signos e símbolos para serem materializados na Instalação Pedagógica. O passo seguinte foi a obtenção dos objetos para montagem da instalação: informamos que os objetos escolhidos foram obtidos sem custo para os alunos.

As Instalações Pedagógicas tiveram como base relógios de parede, fixados no corredor de acesso às salas de Ciências Humanas. A escolha do relógio como base de cada um dos temas simboliza o objetivo principal da EJA: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade

de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996).

A exposição artística das Instalações Pedagógicas com o tema: O Tempo Não Para: signos e símbolos nas Ciências Humanas. Conforme imagem (1), corresponde a uma ação prática, contextual e reflexiva dos conteúdos de ensino, integrando o evento CEJAção, educando em todas as linguagens: arte, memória e integração.

**Imagem 1** — Exposição das Instalações Pedagógicas



**Fonte:** Martins (2022).

As imagens a seguir correspondem à materialização dos processos criativos que dão forma a cada Instalação Pedagógica e complementam as informações contidas neste capítulo. As fichas técnicas representam as descrições dos referidos signos e símbolos que contemplam os conteúdos estudados nas disciplinas das Ciências Humanas.

**Imagem 2** — Instalações Pedagógicas sobre Conflito entre Rússia e Ucrânia e Crescimento da População Mundial



Fonte: Martins (2022).

Os elementos que compõem a ficha técnica da imagem (2): Conflito entre Rússia e Ucrânia: arame farpado: expansão da Otan; osso: morte; carteira: inflação brasileira; prato: fome e massa de modelar: mídia. Já no Crescimento da População Mundial: espiga de milho: superpovoamento; RG: política do filho único; camisinha: controle da natalidade; lâmpada: cidades e pinico: idoso.

**Imagem 3** — Instalações Pedagógicas sobre Globalização e Domínios Morfoclimáticos do Brasil



Fonte: Martins (2022).

As Instalações Pedagógicas da imagem (3) tiveram como ficha técnica na temática Globalização os seguintes elementos: celular: integração econômica, social e cultural; papel adesivo: bloco econômico; placa de veículos: Mercosul; naftalina: nafta e nota de euro: união europeia. No que corresponde os Domínios Morfo-climáticos do Brasil, encontramos tampas: biodiversidade; régua: vegetação de grande porte (Amazônia); cabaça: caatinga; nota de 20 reais: floresta Atlântica e enfeite de Natal: Araucária.

**Imagem 4** — Instalações Pedagógicas sobre Diversidade e Formação Étnica e Revolução Industrial



Fonte: Martins (2022).

Na imagem (4) encontramos na ficha técnica da Instalação Pedagógica Diversidade e Formação Étnica: máscara: povo brasileiro; tinta: índio; dicionário: língua portuguesa e café: negro. No que corresponde a ficha da instalação Revolução Industrial os elementos compreendem: carvão: degradação do meio ambiente; corrente: produção em série; engrenagem: uso das máquinas; chapéu de palha: êxodo rural e favela: precárias moradias.

**Imagem 5** — Instalações Pedagógicas sobre Eu Odeio o Indiferente e Fabiano e sua situação econômica no livro Vidas Secas



**Fonte:** Martins (2022).

Na imagem (5), encontramos as últimas Instalações Pedagógicas. Na ficha técnica *Eu Odeio o Indiferente* podemos encontrar como elementos: bandeira: cidadania; rolo de massa: povo; título de eleitor: tomar partido; espada: cortar os nós das injustiças sociais e prato seco: fome. Por fim, encontramos na instalação *Fabiano e sua situação econômica* no livro *Vidas Secas*. Meia: partilha ou renda; miolo de livro: inteligência feminina; fermento: juro ou dívidas de Fabiano; raiz: não sai do chão/não se atrepa e ferro de ferrar gado: escravo sem alforria.

Diante das Instalações Pedagógicas, podemos encontrar a diversidade de signos e símbolos compostos para introduzir os conteúdos das disciplinas de Ciências Humanas. Essa metodologia de ensino evidenciou os processos criativos dos sujeitos que realizaram as instalações, contribuindo criticamente para a aquisição dos conhecimentos científicos das disciplinas, de forma criativa e colaborativa.

Diante dos achados da pesquisa, inferimos que o uso das Instalações Pedagógicas como metodologia de ensino e aprendizagem pode colaborar para diminuir as barreiras pedagógicas encontradas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tornando a aprendizagem mais significativa e qualitativa.

## Considerações Finais

Buscamos ao longo do trabalho contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos, desenvolvendo uma intervenção, por meio das Instalações Pedagógicas, com a finalidade de inovar e flexibilizar o fazer pedagógico na escola.

Essa metodologia demonstrou um grande potencial para compreensão dos conceitos trabalhados nos conteúdos das disciplinas de Ciências Humanas no Centro de Educação de Jovens e Adultos Luzia Araújo Freitas. A potencialidade da metodologia de Instalação Pedagógica se evidencia nos atos criativo e cooperativo entre professor e aluno, regidos pelos princípios educativo, cognitivo e inclusivo, emergindo uma nova forma de ensinar, como também de avaliar o processo de aprendizagem.

As práticas com as Instalações Pedagógicas possibilitaram aos professores e estudantes materializarem de forma criativa e crítica os conteúdos trabalhados, realizando assim, um processo diversificado de ensino e de avaliação. Os atores e atrizes envolvidos participaram de forma autônoma e participativa de todo o processo de construção do conhecimento.

Por fim, as Instalações Pedagógicas ao relacionarem Ciências Humanas e artes endossam um diálogo importante na transformação social do ensino, potencializando mudanças relevantes na aprendizagem dos estudantes, possibilitando caminhos para um pensamento mais reflexivo e transformador dos docentes ao perceberem que recorrer a práticas contextualizadas podem promover estratégias qualitativas na Educação dos Jovens e Adultos.

## Referências

ALEXANDRE, D. L. **Instalações Geográficas e sua aplicabilidade em escolas da rede básica de ensino na Região do Cariri — Ceará**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Centro de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil de 23/12/1996.

BRASIL, **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. - Brasília: UNESCO, 2008. 212 p.

FONSECA, M. P. **A arte contemporânea: instalações artísticas e suas contribuições para um processo educativo em arte**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

JUNQUEIRA, F. C. Representação sógnica nas artes: a evolução da utilização dos signos na produção artística. **Intercom — Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**. XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste — Rio de Janeiro — 7 a 9 de maio de 2009.

MARTINS, E. R.; SILVA, A. R. da. A contribuição das instalações pedagógicas para os cursos de formação inicial de professores no campus Uece - Tauá. **Anais do XIV ENANPEGE**. Campina Grande: Realize Editora, 2021.

MONTEIRO, R. R. Os signos na educação: Peirce, Bakhtin, Vygotsky e Feuerstein. **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, v. 9, n. 1-2, p. 2-13, jan./dez. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a didática. **Didática: embates contemporâneos**. FRANCO, M, A, S.; PIMENTA, S, G. (Org.). 3 Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

RIBEIRO, E. Itinerário epistemológico — os signos e símbolos para o processo de conhecimento em instalações geográficas/pedagógicas. **Ensino e formação de professores de geografia: experiências no semiárido brasileiro e em Portugal**. Sobral, CE: Sertão Cult, 2020.

RIBEIRO, E. **Processos Criativos em Geografia: Metodologia e Avaliação para a Sala de Aula em Instalações Geográficas**. Tese apresentada ao Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

SILVA, A. R. da. **Instalações geográficas: uma contribuição ao ensino e a aprendizagem da geografia para alunos com deficiência visual**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri — URCA. Crato, 2019.

TORRE, S. de La. **Dialogando com criatividade: da identificação à criatividade paradoxal**. São Paulo: Madras, 2005.

# Instalações geográficas e ensino: experiência teórico-metodológica na disciplina de Estágio Supervisionado II

*José Anderson de Sousa<sup>1</sup>  
Cassio Expedito Galdino Pereira<sup>2</sup>*

## Introdução

O ensino de Geografia nas últimas décadas vem sofrendo transformações importantes no que concerne às formas de abordagem teórico-metodológicas e didáticas, provocados pelas mudanças curriculares e o processo de globalização. Diante de tais mudanças e pela complexidade da atividade docente, é notório que esses desdobramentos já podem ser identificados na postura daquele professor que deixa de entender a Geografia e seu ensino como uma ciência neutra e desvinculada das problemáticas políticas e sociais. É o tipo de professor que não utiliza os conhecimentos de forma problematizada para que os alunos possam desvendar as manipulações e dilemas socioespaciais e, dessa forma, estimular a ação e a reflexão sobre a realidade.

Entretanto, problematizar e se enquadrar como um geógrafo crítico não resolve todos os problemas do processo de ensino e aprendizagem da Geografia. Como Kaercher (2004) considera, a Geografia torna-se um pastel de vento, que pela aparência mostra-se saboroso e rico, mas depois de morder o primeiro pedaço notamos que não era tudo isso, pois há pouca reflexão, sendo simplista e esquemático.

Nesse sentido, é necessário buscar outros caminhos, criar novas metodologias, buscando relacionar os conteúdos ensinados com a realidade dos alunos, a fim de que estes possam enxergar a realidade criticamente, tomando consciência do espaço vivido, do seu lugar, transformando este em prol de suas necessidades.

---

1 Professor da rede municipal de ensino da Prefeitura Municipal de Oeiras-PI.

2 Professor da Universidade Regional do Cariri.

É nessa perspectiva que se insere a incorporação e utilização de diferentes linguagens e metodologias no ensino de geografia, a saber, a linguagem audiovisual, a linguagem cartográfica, a linguagem em poesias e as instalações geográficas. Dessa forma, nosso objeto de estudo está relacionado a uma nova metodologia do ensino de geografia, às instalações geográficas.

Pretende-se compreender o que são essas instalações geográficas, como se relacionam com a realidade, o ensino de geografia, seus conceitos, o processo de ensino aprendizagem e bem como de sua importância para o desenvolvimento de processos criativos.

Para tanto, como fundamento para a construção desse trabalho, além de levantamento bibliográfico, como livros e artigos, também foi importante vivências no grupo de pesquisa Geografia e Criatividade, sob a coordenação do professor Dr. Emerson Ribeiro.

Para ilustrar sobre o tema, abordaremos uma atividade prática de construção da instalação geográfica realizada na disciplina Estágio Supervisionado II, ofertada no VI semestre do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Regional do Cariri (URCA). Consultaremos os resultados e impressões dessa prática nos relatórios de estágio dos alunos envolvidos.

Dessa forma, partiremos da problemática de como a prática de instalações geográficas pode facilitar o processo de ensino/aprendizagem em Geografia, verificando a viabilidade da aplicação das instalações pela ótica dos alunos do VI semestre do curso de licenciatura em geografia da Universidade Regional do Cariri, diagnosticando assim sua eficácia.

O presente trabalho está estruturado num primeiro momento com um debate sobre as dificuldades enfrentadas no ensino de geografia e a emergência das instalações geográficas. Essa parte foi desenvolvida com apoio de uma bibliografia alicerçada em conhecimentos sobre ensino de geografia, estágio supervisionado, instalações geográficas, vida cotidiana, processos criativos e a importância dessas questões para a formação do educando.

E num segundo momento, com uma abordagem sobre os relatórios de estágio supervisionado dos alunos do VI, procuramos identificar como eles entendem a produção da instalação geográfica, os resultados e suas impressões. A metodologia das instalações pôde facilitar o processo de ensino aprendizagem?

Sobre esse viés, iremos refletir sobre os resultados do processo de construção de uma instalação geográfica da qual fomos atores na condição de aluno do curso de geografia voltado para a formação docente. Prática essa que iremos analisar de outro prisma, não mais na condição de aluno, mas do ponto de vista de um futuro professor pesquisador.

## **Por uma geografia da vida cotidiana: pressupostos metodológicos em instalações geográficas**

Sabe-se que a Geografia, mesmo antes de se tornar disciplina acadêmica, já era considerada um saber estratégico. Por volta do século XIX, quando se torna um conhecimento acadêmico, verifica-se que esta é ensinada com grande carga de valor ideológico.

Percebendo esse fato, Lacoste (1988) irá dividir a Geografia em duas: a Geografia dos estados maiores e a Geografia dos professores. A primeira serve aos agentes hegemônicos e vista como um conhecimento imprescindível e estratégico para os Estados. E a segunda disseminada nas instituições de ensino, pautando-se na memorização e enumeração de fatos e fenômenos que, na maioria das vezes, não tinham ligação entre si. Era um saber fragmentado que pouco servia para as práticas diárias das populações.

As relações desdobradas da luta entre classes atingem, dessa forma, o meio educacional e em especial o ensino de geografia. O saber imposto e “engolido” pelos alunos serve de suporte para à ideologia burguesa. Ao longo desse percurso, a sociedade se transforma e tais mudanças atingem o ensino de geografia, pois essa última tem procurado se adequar as novas exigências da sociedade como um todo.

Porém, nem tudo são flores. Apesar de algumas conquistas, o sistema educacional brasileiro ainda sofre as influências da velha geografia dos professores. Tais influências podem ser percebidas na chamada concepção bancária da educação que não permite que nada de novo seja criado.

Vesentini (2012a, p. 111) chega a afirmar que esse tipo de educação que

[...] tende a colocar os alunos como receptáculos passivos do saber, e o professor um transmissor de conhecimentos elaborados por ‘especialistas’ e selecionados pelo Estado, pelos ‘competentes técnicos da educação’ que sabem melhor que o professor o que convém ou não a seus alunos (mesmo que nunca tenham vistos). [...] O professor aqui deve estar consciente de que não há de fato um ‘programa oficial’, isso é arbitrariedade da burocracia da educação (e o diretor aí desempenha um papel fundamental) e que ele pode utilizar o programa que bem entender para a classe que quiser.

Os desafios no âmbito da educação e bem como do ensino de geografia não se limitam apenas as más condições de salário ou a formação de professores, mas também são problemas que perpassam os mais diversos segmentos de planejamento educacional e da sociedade, nas diferentes hierarquias, chegando à sala de aula.

Nesse sentido, Bazi (2000) também nos reforça que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a diversos fatores como a genética a cultura e a sociedade. Diante de desafios tão complexos, cabe ao professor reorganizar os conteúdos curriculares, que lhes são outorgados na sua prática docente, deixando-os de acordo com as exigências do cotidiano de seus alunos. O professor também deve escolher, usando as mesmas regras para a organização dos conteúdos, as próprias metodologias e linguagens que melhor possam contribuir para tornar o aluno um sujeito no processo de ensino aprendizagem.

Vesentini (2012b, p. 37) reforça ainda que

O conhecimento alcançado no ensino [...] não se localiza no professor ou na ciência a ser “ensinada” ou vulgarizada, e sim no real, no meio onde aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais. Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história.

Quando se pensa em ferramentas contribuintes e indispensáveis ao ensino das ciências, a mais conhecida e mais utilizada por nossos docentes é o livro didático. Porém temos que ter consciência de que o livro didático sozinho não pode ser a máxima referência ao aluno. Apesar de considerarmos o livro didático uma ferramenta imprescindível para o estudante consultar no seu momento de estudo, é preciso se interrogar: será se ele é o único meio ou o meio mais eficaz para se construir o conhecimento?

Estudos apontam que o livro é importante como um meio de consulta, mas deve haver outras fontes e outras metodologias. Um dos problemas encontrados com relação ao uso do livro didático é exatamente por não conseguir trazer aspectos da vida cotidiana do aluno. Segundo Duarte (2010, p. 38):

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tático, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história.

Por isso, entendemos que os aspectos da vida cotidiana devem ser explorados junto com as diferentes linguagens e metodologias existentes para o ensino de Geografia, de forma que o aluno se torne um “sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social” (CAVALCANTI, 2005, p. 67).

A didática, as linguagens e as metodologias não podem ser escolhidas *a priori*, como uma regra fechada em si. Uma mesma metodologia pode servir para uma determinada disciplina e realidade cotidiana dos alunos e não servir para outra. A linguagem deve ser mutável de sala em sala. O aluno deve se familiarizar com os vários tipos de linguagens que enfatize a interligação entre teoria e prática. Sobre essa problemática, Ribeiro (2011b, p. 62) aponta que:

[...] enfoca-se o teórico e a prática alimentados pela pesquisa, a capacidade de observação, descrição e análise dos espaços e sua representação, o domínio de várias linguagens possíveis de serem usadas pela Geografia para que o aluno domine os conhecimentos geográficos.

É importante frisar que um grande equívoco muito presente no processo de ensino e aprendizagem em Geografia é quando a teoria é tratada separadamente da prática. Para que a construção do conhecimento ocorra em sua totalidade, torna-se necessário transcender a teoria apenas pela teoria e a prática pela prática, pois a primeira serve para “iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento [...]” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 43).

Para alterar esse quadro ora vivenciado no cotidiano escolar, com seus limites, dificuldades e desafios, o professor Dr. Emerson Ribeiro passa a desenvolver uma nova metodologia de trabalho. Uma metodologia que apreenda a teoria e a prática conjuntamente, e aproximando a realidade da sala de aula com seu cotidiano. Contribui, assim, para tornar a Geografia uma disciplina eficaz quanto aos seus objetivos.

Constituindo-se como um movimento dialético, a Instalação Geográfica parte de experiências do vivido, com a apropriação de objetos, símbolos e signos presentes na cotidianidade, relacionando-os com conteúdos e conceitos geográficos e desdobrando-se, com a ajuda do professor como mediador, da pesquisa e de processos criativos, em uma obra de arte.

Verificando as raízes do conceito de instalação, Fernanda Junqueira afirma que “[...] o termo instalação foi utilizado nas artes visuais, na América do Norte, nos anos 60, ele servia para definir a vista geral de exposições fotográficas [...]” (JUNQUEIRA *apud* RIBEIRO, 2013, p. 18). Na Geografia, o termo instalação também está ligado à exposição de uma obra de arte, porém, não se limita apenas a fotografias. Sobre sua definição no campo da ciência geográfica, Ribeiro nos diz que “para o ensino de geografia definimos a Instalação Geográfica como uma forma de representação de um conteúdo geográfico pesquisado e trabalhado cria-

tivamente com signos e símbolos aplicado sobre materiais produzidos ou não pelo homem” (RIBEIRO, 2013, p. 19).

O mesmo autor acrescenta ainda que “a instalação tem o objetivo de apresentar e expressar algo, sentimento, sua visão de mundo, crítica aos paradigmas, é uma forma de expressão artística que atende um conteúdo geográfico” (RIBEIRO, 2013, p. 20). Ribeiro (2011a, p. 98) aponta que as instalações geográficas são formas de avaliar o ensino e aprendizagem “pelos conceitos apreendidos e estimulados pelo professor e o meio social- espacial. Essa avaliação parte da imaginação do professor em materializar o conteúdo ensinado aos alunos e eles aquilo que está em gestação, em vibração mental [...]”.

Com a preocupação de aprofundar o caminho para se trabalhar com essa nova metodologia de ensino, Ribeiro nos esclarece que, no processo de construção das instalações, é necessário:

Num primeiro momento a partir de um conteúdo geográfico; num segundo momento partimos para a produção de uma pesquisa, sobre a qual é elaborado um primeiro texto sobre o assunto abordado e apontando também o que irá ser materializado na instalação; o terceiro momento acontece quando em decorrência da pesquisa é gerado um debate na sala de aula determinando o material a ser configurado com o conteúdo em estudo; Para um quarto momento, em uma data específica a instalação seja montada pelos alunos e professor para exposição e após a apresentação é desmontada e finalizada, com a produção de um novo texto sobre todo o processo (RIBEIRO, 2013, p. 20).

Dessa forma, percebe-se que o processo de ensino e aprendizagem pautado na construção e utilização das instalações geográficas contém um caráter eminentemente socioconstrutivista, em que o professor e seus alunos constroem juntos o próprio conhecimento. Vimos que o conhecimento deve buscar a criatividade, buscar as diferentes linguagens. Sobre o ato de criar Ribeiro, chama a atenção que

[...] para compreender a criatividade e o processo de criação alguns estudos são necessários, o ato criativo não surge do nada, não é inato, ele é construído, é parte de um processo que se traduz numa obra, seja de arte, livro ou em novas descobertas científicas, são elementos que compõem o espaço social e a natureza, que se dá no plano do vivido (RIBEIRO, 2011b, p. 62).

Para tanto, como já foi colocado, para se trabalhar com as Instalações Geográficas é imprescindível o uso da criatividade. Ninguém nasce detentor do co-

nhcimento. Compreendemos que o saber é construído/apreendido através da interação do ser com o meio e que é a partir desse movimento dialético e contraditório que irá dar suporte para a criatividade. Dessa forma, vale ressaltar que as instalações são construídas com a mediação dos conteúdos tirados do vivido e não de saberes que estão longe da realidade do aluno.

Sabemos que a escola não é o único agente na prática educacional do indivíduo, a família, a comunidade, os grupos sociais e a mídia desempenham também um papel significativo nesse processo. Ademais, o que não podemos é adotar uma posição dissimulada em relação à análise dessas práticas, pois, se fizermos isso, não iremos contribuir para tornar os indivíduos seres conscientes.

Apesar de avanços em algumas questões relacionadas à ciência e o ensino, Warschauer nos chama a atenção para o caráter célebre de transformação no qual o mundo se encontra passivo e nos aponta que está ocorrendo uma “descaracterização da personalidade global e individual”, em que a mídia, com seus discursos publicitários, associa a imagem de sucesso e engajamento social ao consumo de certos produtos e conseqüentemente com a tentativa de padronizar e difundir um modo de vida eminentemente municiado pelos ditames da lógica do capital (WARSCHAUER, 1993, p. 36).

O processo de ensino e aprendizagem através de instalações geográficas tem a pretensão de se apropriar do cotidiano da sociedade, de seus costumes, de seus padrões de consumo, dos seus significados e simbologias. Essa metodologia avaliativa busca construir uma interpretação do mundo que não seja totalmente subordinada à lógica capitalista burguesa, que se utilize das expressões visuais e estéticas não apenas na sua aparência, mas que propicie ao educando a possibilidade de ir além, de procurar desvendar e compreender a essência dos fatos e objetos da realidade.

Tal forma de “avaliar” se relaciona muito mais com medir os conhecimentos “depositados” na mente dos alunos. Diferentemente, a instalação geográfica, “inspirada em concepções cognitivistas, construtivistas e/ou socioculturais” (RIBEIRO, 2011, p. 93), é uma forma de avaliação construtiva, “pois o aluno no processo de ensino aprendizagem constrói o seu saber com a mediação do professor, de alunos e do meio que gera essa condição para a pesquisa real” (RIBEIRO, 2013, p. 20). A avaliação também deve ser uma forma de construção do conhecimento.

Nesse sentido, a prática de construção da instalação geográfica que será descrita a seguir procurou transformar os conceitos espontâneos da vida cotidiana em conceitos científicos para a melhor compreensão dos conteúdos estudados.

## Prática de instalação geográfica no curso de formação de professores: pelas barbas do profeta

Entendendo que os problemas e paradigmas presentes no processo de ensino aprendizagem em Geografia não se limitam apenas à existência ou não de metodologias que consigam contribuir para o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos, mas também pela qualificação dos docentes quanto ao uso dessas metodologias. O Dr. Emerson Ribeiro, professor da Disciplina de Estágio Supervisionado II, ministrada no VI semestre do curso de Licenciatura plena em Geografia da Universidade Regional do Cariri, vem se esforçando, desde quando chegou a esta instituição em 2011, na tentativa de formar professores aptos para o uso das instalações geográficas em sala de aula, e, assim, aproximar a teoria e a prática.

Temporalmente, optamos por delimitar nossa pesquisa em uma experiência vivenciada no ano de 2014 na disciplina de Estágio Supervisionado II, ofertada no 6º semestre do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Regional do Cariri (URCA) pelo professor Dr. Emerson Ribeiro. A disciplina possui como propósito fazer uma análise do cotidiano escolar do Ensino Fundamental II, avaliando proposições metodológicas e avaliativas inovadoras. Para tanto, foram realizadas incursões para pensar o processo de ensino e aprendizagem, dentre as quais um estudo do meio para o município de Quixeramobim, com o intuito de estudar sobre as geografias de Antônio Conselheiro.

No processo de planejamento para o estudo do meio, o professor explicou em sala de aula como funciona o processo de construção das instalações geográficas e de sua importância para o ensino desta ciência. Como preâmbulo, foi feita uma abordagem em sala sobre a temática escolhida, utilizando-se de partes do livro *Os sertões* de Euclides da Cunha e decidido sobre a realização de um trabalho de campo à cidade de Quixeramobim-CE. Ele apontou que a temática do conteúdo a ser materializado deveria frisar os aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos da cidade de Quixeramobim-CE, com ênfase no itinerário vivido por Antônio Vicente Maciel, também conhecido como Antônio Conselheiro.

Após o estudo do meio realizado e com base no conteúdo visto em sala de aula, foi elaborado um primeiro texto com o conhecimento apreendido. É nesse momento, denominado por Ribeiro como “teia de ideias”, que cada aluno apresenta as ideias pesquisadas. Os alunos devem ser “dispostos em círculo e junto com o professor iniciam a leitura dos textos realizados pelos alunos com reflexões sobre a pesquisa, e conseqüentemente serão debatidos pela turma e professor” (RIBEIRO, 2013, p. 42).

A partir dessas discussões, mediadas pelo professor, foi decidido sobre os materiais que serão utilizados para a construção da instalação, no qual foi em uru-

pembas.<sup>3</sup> A sala foi dividida em grupos e os demais objetos e símbolos a constituírem, junto com a urupemba na instalação, ficaram a cargo de cada grupo. No caso deste trabalho, a avaliação se deu de forma individual e em grupo.

Nessa etapa, a imaginação e a criatividade não têm limites. O ócio ganha importância nessa construção, pois, depois de passada uma semana das discussões denominadas de teia de ideias, os objetos e símbolos, que em um primeiro momento tinham sido escolhidos pelo grupo, podem mudar. Vão surgindo novas ideias e a instalação é construída primeiramente na mente de cada sujeito.

Neste momento da avaliação por meio das instalações, manifesta-se a criação e o criador que se encontram no mesmo espaço. Pois, é o instante que exige do aluno, além da aprendizagem envolvendo determinado conteúdo, a criatividade que perpassa as estruturas mentais, porque exige projeto, projeção mental, força de criação, conhecimento do conteúdo que irá manusear durante todo o processo de criação, ou seja, é uma relação contínua por contrastes (RIBEIRO, 2013, p. 147).

O próximo passo foi pensar onde e quando seria exposta a instalação. De acordo com Ribeiro, o local de exposição pode ser na universidade, na escola ou em algum local que tenha fluxo de pessoas, dando maior visibilidade ao trabalho (RIBEIRO, 2013).

De posse de todas as ferramentas e materiais necessários para a produção da instalação, decidiu-se que seriam montadas e expostas no Laboratório de Espaço, Memória Cultura e Criatividade Aplicado a Educação (LEMCCA) (figura 1), localizado no Parque de Exposições Pedro Felício Cavalcante, durante a Expocra-to<sup>4</sup> de 2014.

Durante os oito dias em que o trabalho ficou exposto, foi possível observar as reações das pessoas que ali visitavam, sempre curiosas e atentas aos significados e signos ali expostos. As crianças, sempre com um tato ágil, tocavam e criavam diversas ideias sobre o que representavam aqueles objetos.

---

3 Espécie de peneira feita de finas talas de bambu, utilizada no peneiramento de massa de mandioca, milho etc.

4 Maior exposição agropecuária do interior do Ceará, ocorrida anualmente na cidade de Crato.

**Figura 1** - Montagem e exposição das instalações geográficas no LEMCCAE



**Fonte:** Arquivo pessoal dos autores.

Passados todos os procedimentos de construção e exposição dos trabalhos, como já foi colocado, o professor pediu que nós, alunos, construíssemos um novo texto, relatando as apreensões e ensinamentos com a utilização dessa nova metodologia. Tais textos, que foram anexados junto dos relatórios de estágio, serão nesse momento objeto de nossas discussões. Traremos alguns trechos dos relatórios de estágio dos alunos de acordo com o original, em negrito.

Para a aluna 1

*A prática de aula de campo é de grande importância para a vida estudantil ou acadêmica, pois é nela que vemos, tocamos e sentimos tudo o que não dar para fazer bem (sic) sala de aula. É a partir de uma aula de campo (sic) o aluno (sic) se ver mais instigado pelo assunto trabalhado. Lógico que não dar (sic) para o professor, seja ele do fundamental, médio ou superior (sic) fazer uma aula de campo toda vez que abordar um assunto novo em sala, mas o ideal é que o aluno tenha e sinta esta experiência.*

Já aluna 2 do Nascimento descreve os pontos sobre a prática realizada

*Como experiência prática que poderá nos servir de base para futuras práticas em sala de aula, foi realizada uma aula de campo com o seguinte percurso: saindo do Crato, tendo a primeira parada em Banabuiú e a última (sic) parada em Quixeramobim.*

*Foi nessa cidade que nasceu um importante personagem da história (sic) (sic) nordeste (sic) Antônio Conselheiro, onde visitamos a casa onde ele morou hoje transformada em uma espécie de museu, com exposições de artistas internacionais como também da região (sic) nordeste que estudam e trabalham com a história de vida desta importante personalidade histórica.*

*Pudemos também ver o marco geodésico do Ceará, pois a (sic) município de Quixeramobim é o centro geográfico do Estado do Ceará, tendo um monumento simbolizando este ponto, porém um marco tão importante pode passar despercebido para que (sic) não pesquisasse (sic) sobre a cidade, sendo (sic) este marco não possui nenhuma identificação.*

*No campo fizemos anotações e entrevistas com moradores sobre a cidade (sic) sua economia, pontos turísticos, e sobre a história de Antônio Conselheiro, e a partir dessas informações seriam criadas as instalações geográficas, transformando os conhecimentos da aula de campo e (sic) uma apresentação artística com materiais diferenciados. Que (sic) após ficarem prontas (sic) foram expostas no Laboratório de espaço, memória e cultura aplicada a educação da URCA (Universidade Regional do Cariri).*

*Nosso trabalho foi baseado também em trechos do livro Os Sertões de Euclides da Cunha, que trata da Guerra de Canudos, sendo que o próprio autor viveu parte deste momento histórico quando visitava a região da Bahia como correspondente de um jornal paulista.*

O aluno 3 Gomes dos Santos relata que

*No decorrer da disciplina de estágio supervisionado II ministrado pelo Prof. Emerson Ribeiro. Tivemos o prazer de ir a campo saindo da cidade de Crato-CE (sic) passando por Banabuiú-CE (sic) até chegar ao destino final que seria a cidade de Quixeramobim-CE (sic). Antes mesmo da saída a (sic) campo fomos orientados sobre onde iríamos e qual era o principal objetivo a ser trabalhado durante e após a viagem, as duas turmas VI e VIII foi (sic) dividido (sic) em grupos para que fossem realizados os trabalhos. Trabalhos estes que ficariam expostos no laboratório localizado no Parque de exposições Pedro Felício Cavalcante.*

*Nossa primeira parada foi na cidade de Banabuiú-CE (sic), uma cidade que se desenvolveu com a construção do Açude Arrojado Lisboa na década de 50 na região sul do município, pelo Departamento Nacional de Obras Contra a Seca (DNOCS), sendo este o terceiro maior reservatório de água do estado do Ceará, quarto maior do nordeste do país e o maior da sub-bacia hidrográfica do rio Banabuiú. Fomos até próximo do açude e lá tivemos uma pequena explicação sobre o processo de origem da cidade, um pouco de suas atividades econômicas, formação rochosa, clima, vegetação entre outros. Além disso, fomos a(sic) área estudada [...].*

*Na segunda e última (sic) parada foi na cidade de Quixeramobim, localizado na Mesorregião dos Sertões Cearenses, ou seja, no sertão(sic) central(sic) do estado do Ceará. O Município caracteriza-se por ter a maior produção leiteira do estado do Ceará. Nos últimos 10 anos, vem experimentando um grande progresso econômico com a chegada de indústrias que oferecem milhares de empregos. Isso transformou Quixeramobim no maior centro urbano do sertão central. Foi lá que nasceu Antônio Vicente Mendes Maciel (sic) mais conhecido na História do Brasil como Antônio Conselheiro, que se autodenominava “o peregrino”, foi um líder religioso brasileiro. Figura carismática, (sic) adquiriu uma dimensão messiânica ao liderar o arraial de Canudos, um pequeno vilarejo no sertão da Bahia, que atraiu milhares de sertanejos, entre camponeses, índios e escravos recém-libertos, e que foi destruído pelo Exército da República na chamada Guerra de Canudos em 1897. A imprensa dos primeiros*

*anos da República e muitos historiadores, para justificar o genocídio, retrataram-no como um louco, fanático religioso e contra-revolucionário monarquista perigoso. Foram aplicados questionários onde várias pessoas contribuíram com a nossa pesquisa, muitos desconhecem a história dele. Na visita a casa a qual lhe pertenceu tivemos o prazer de conhecer um pouco de sua trajetória e sua verdadeira história.*

*Por tanto (sic), foi uma prática de campo onde(sic) despertou nosso olhar geográfico e mexeu com nossas ideias de como pensar e montar um bom trabalho retratando os símbolos do percurso da nossa viagem.*

A primeira impressão que temos quando se analisam os relatórios é que os alunos se preocuparam muito, na hora da escrita, com a pesquisa e os conteúdos feitos, tanto em sala como, sobretudo, na prática de campo. Tenuamente se reportaram aos objetos utilizados para a montagem da instalação e/ou para a sua função no processo de ensino/aprendizagem.

Entretanto, deixam claro que as etapas antecedentes ao processo da montagem da instalação são de suma importância para a construção do conhecimento, reafirmando, dessa forma, o que já foi colocado por Ribeiro: a pesquisa é um dos momentos chave para a instalação. Essa colocação se deve ao fato de que o aluno só conseguirá construir a sua obra de arte, de acordo com o tema proposto, se tiver um aporte teórico sustentado por experiências anteriores.

Nesse sentido, a aluna 1 nos aponta que a prática de campo é uma atividade complementar à teoria vista em sala, despertando um maior interesse por parte dos alunos. A saída a campo aproxima teoria e prática. É quando o aluno tem contado direto com o objeto estudado, é quando ele se utiliza dos sentidos para apreender empiricamente a realidade. Ele vê, sente, ouve e escuta os elementos constituintes da paisagem.

A partir desse momento, começa a se formar o conhecimento com suas imagens, informações e apreensões. Temos o baldrame para a construção das instalações geográficas.

O aluno 3 aborda muito bem os conhecimentos adquiridos no campo, deixando nítido que foi a partir destes, com seus símbolos e significados, que se foi construída a obra de arte. Para Angélica, os conhecimentos também foram materializados em uma apresentação artística.

Vale destacar que na instalação pode haver ou não notas explicativas; pode-se também optar por expor, como foi o caso da prática analisada, sem que fique nenhum aluno para explicar o conteúdo. Citando Adorno: “A grandeza de uma obra de arte está fundamentalmente no seu caráter ambíguo, que deixa ao espectador decidir sobre o seu significado” (ADORNO, Theodor *apud* RIBEIRO, 2013).

Temos, então, a utilização de uma nova metodologia de ensino, aprendizagem e avaliativa em geografia, formada por processos cognitivistas, pela parceria entre o professor, o aluno, o conhecimento e a arte. O aluno deixa de ser mero expectador do conhecimento, ele passa a produzi-lo. Torna-se um sujeito, e não mais um mero “depósito” dos saberes. Desenvolve-se o devir totalizante.

Através dos processos criativos, da pesquisa e da arte presentes nas instalações geográficas, há a possibilidade para compreender as contradições do atual modo de produção capitalista, desvendando seu caráter reificado, em que tudo tende a ser tomado como coisa, com o valor de uso perdendo seu lugar, na sociedade, em detrimento do valor de troca.

## Considerações finais

Diante das problemáticas históricas identificadas no âmbito da educação como um todo, e em especial desde o surgimento da Geografia como disciplina acadêmica, ainda o século XIX, percebe-se que alguns desafios, presentes já nessa época, ainda persistem. Muitos deles foram sanados e outros foram surgindo. Portanto, o cenário atual não nos possibilita, como professor pesquisador, um contentamento diante dessa conjuntura. É necessário avançar e quebrar paradigmas, adequando-se às transformações pelas quais a sociedade vem passando.

Com o uso das instalações, pretende-se aproximar a teoria e a prática. Tornar a ciência geográfica uma disciplina ativa vinculada às problemáticas econômicas, políticas, culturais e sociais, mostrando que seus conhecimentos são úteis para a prática cotidiana.

## Referências

BAZI, Gisele A. do Patrocínio. **As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e suas relações com a ansiedade**. 2000. 119f (Dissertação) Mestrado — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de educação 2000.

CAVALCANTI, L. S. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. *In*: Sônia Maria Vanzella Castelar (Org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Editora Contexto, p. 66-79, 2005.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. 1 ed. São Paulo: Editora UNESP, v. 1, p. 33-49, 2010.

KAERCHER, N. A. Quando a Geografia crítica pode ser um pastel de vento. **Mercator**, Fortaleza, Ceará, n. 6, p. 53-60, 2004.

LACOSTE, Yves. **A geografia — isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra**. Tradução Maria Cecília França — Campinas, SP: Papirus, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos). São Paulo: Cortez, 2004.

RIBEIRO, Emerson. Avaliação ou pescaria? — por uma distinta possibilidade da aprendizagem em geografia na construção de instalações geográficas. **Rev. Bras. Educ. Geog.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 91-104, 2011a.

RIBEIRO, Emerson. A criatividade em geografia, prática pedagógica e avaliação: lanternas geográficas. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 61-75, 2011b.

RIBEIRO, Emerson. Pesquisa e criatividade na formação do professor de Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 17, p. 107-116, 2013.

RIBEIRO, Emerson. **Processos criativos em Geografia: metodologia e avaliação para a sala de aula em instalações geográficas**. 2013. Tese (Doutorado) — Departamento de Geografia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2013, 212f.

VESENTINI, José William. **Ensino da geografia e luta de classes**. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). Para onde vai o ensino de geografia. 10 ed. São Paulo: Contexto, p. 109-117, 2012a.

VESENTINI, José William. **Geografia crítica e ensino**. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). Para onde vai o ensino de geografia. 10 ed. São Paulo: Contexto, p. 30-38, 2012b.

WARSCHAUER, C. **A Roda e o Registro - uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

# Instalação lítero-geográfica: uma possibilidade interdisciplinar a partir da análise do livro *Ana Z, aonde vai você?*

*Maria Cynara Gonçalves de Alencar<sup>1</sup>*

*Sonia Maria de Matos<sup>2</sup>*

*Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa<sup>3</sup>*

## Lançando-se ao poço

Ao se relacionar o ensino pautado na Base Nacional Comum Curricular — transdisciplinar, interdisciplinar e complementar — com o que é vivenciado no nosso cotidiano escolar, são constantes as confissões de professores angustiados com os caminhos percorridos na execução dos planos elaborados e os deficientes resultados obtidos ao final processo, além de alunos desmotivados com as tradicionais atividades desenvolvidas durante as aulas. O texto ora apresentado<sup>4</sup> traz o relato de uma experiência escolar que envolve a interdisciplinaridade e as metodologias ativas como estratégias para a promoção da aprendizagem.

Levando em consideração que as metodologias desenvolvidas, em grande parte das escolas das redes públicas e privadas, ainda têm como cerne a reprodução de saberes anteriormente adquiridos e, principalmente, a especificidade por área e componente curricular, surgiu o interesse de aprofundar nossos conhecimentos sobre metodologias que proporcionassem um ensino significativo e, conseqüentemente, estimulante para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

---

1 Mestre em Educação pela Universidade Regional do Cariri. Professora da Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC).

2 Mestre em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande. Professora da Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC).

3 Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/CFP/PROFLETRAS).

4 Trata-se de um manuscrito inédito.

Afinal, como trabalhar a interdisciplinaridade — Literatura e Geografia — nas aulas do 1º ano do Ensino Médio? Partindo dessa indagação, optamos pelo desenvolvimento de instalações lítero-geográficas, bem como pela análise dessa atividade como ferramenta de trabalho interdisciplinar dos componentes citados. E o fizemos partindo da obra “Ana Z., aonde vai você?”, que foi lida e interpretada, identificando-se simbologias e conceitos literários e geográficos.

O relato e as reflexões dessa experiência são apresentados no presente texto com o intuito de auxiliar no desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, oferecendo aos professores e futuros professores subsídios para o desenvolvimento das aulas sob uma ótica que contemple o exercício da reflexão e da criticidade, além de tornar os alunos mais competentes em suas capacidades criativa e comunicativa — consequentemente, melhorando a aprendizagem.

Para tanto, faz-se num primeiro momento uma breve abordagem teórica acerca de interdisciplinaridade, metodologias ativas e instalações artísticas e geográficas. Num segundo momento, apresenta-se a prática realizada, analisando-se os aspectos teóricos e seus efeitos no aprendizado.

## **Tecendo o percurso**

Sabendo que a interdisciplinaridade abrange as relações existentes entre duas ou mais disciplinas ou áreas, visando à construção de um conhecimento integral, julgamos imprescindível a mudança do olhar acerca da abordagem dos conteúdos trabalhados e da atitude de professores e alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Dentre as proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfatizamos a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, de modo a integrar os saberes e o contexto real vivenciado pelo aluno, com o objetivo de promover uma compreensão maior dos assuntos estudados. Nessa perspectiva, o referido documento sugere algumas ações para o alcance da aprendizagem:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 16).

Diante do exposto, comprova-se a importância da efetivação da interdisciplinaridade na sala de aula, tornando evidente a dicotomia existente entre as tradicionais metodologias utilizadas na maioria das escolas brasileiras e as imprescindíveis metodologias ativas, que estimulam a reflexão e a criticidade dos alunos, propiciando a ligação dos mais diversos saberes adquiridos dentro e fora das escolas. Ainda nessa perspectiva, Gusdorf (1995) afirma que a interdisciplinaridade se opõe ao saber fragmentado, apresentando-se como a busca pela totalidade do conhecimento. Assim, o trabalho interdisciplinar traz vantagens, pois permite aos estudantes uma visão mais ampla, compreensão mais orgânica e menos fracionada do conhecimento, ao mesmo tempo que apresenta os desafios de articular os conhecimentos no cotidiano escolar sem torná-los superficiais e a promoção do diálogo entre os componentes curriculares para a implementação prática.

Apesar de desafiadora, a comunicação e a execução prática interdisciplinar são pressupostas da atividade pedagógica, visto ser característico do ser humano a coletividade. Como bem esclarece Severino:

Ser interdisciplinar, para o saber, é uma exigência intrínseca, não uma circunstância aleatória. Com efeito, pode-se constatar que a prática interdisciplinar do saber é a face subjetiva da coletividade dos sujeitos. Em todas as esferas de sua prática, os homens atuam como sujeitos coletivos. Por isso mesmo, o saber como expressão da prática simbolizadora dos homens só será autenticamente humano e autenticamente saber quando se der interdisciplinarmente (SEVERINO, 1998, p. 40).

O que se observa, no entanto, é que a tendência técnica da realização das práticas de ensino nos leva a fracionar a abordagem dos saberes, compartimentando conhecimentos que poderiam apresentar compreensão mais ampla, se analisados de maneira articulada. Nesse sentido, torna-se pertinente a discussão acerca da interdisciplinaridade como uma nova forma de conhecimento e prática em que não há mais fragmentação e cuja construção está baseada no diálogo entre as disciplinas, superando a dicotomia teoria e prática (PEREZ, 2018). É, enfim, uma exigência do trabalho interdisciplinar a mescla de saberes e fazeres.

Encarando a interdisciplinaridade como essencial para despertar o protagonismo estudantil e desenvolver a formação global dos alunos, torna-se imprescindível a utilização de metodologias que propiciem novas práticas e abordagens de ensino, que estimulem a independência e a autonomia dos estudantes. É o que propõem as metodologias ativas de aprendizagem.

Conforme salienta Bacich e Moran (2018), as “Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva de estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Nessa ótica, enfatiza-se

a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, valorizando-se as particularidades — ritmo e forma — pelas quais passam durante todo o processo.

Corroborando com o conceito acima, as “metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas.” (MORAN, 2015). Nessa perspectiva, torna-se necessária a manutenção de um vínculo entre o fazer pedagógico e a construção conjunta do conhecimento. Durante esse processo, é essencial que professores e alunos construam saberes ancorados no diálogo, na partilha de ideias e, acima de tudo, de maneira colaborativa.

É importante salientar que a utilização de metodologias ativas visa tornar o aluno protagonista do seu aprendizado. Para que esse propósito seja efetivamente alcançado, torna-se necessário que o docente perceba que as transformações na educação também lhe requisitam mudanças, dentre as quais destacamos o enxergar-se como artista que é, um artista da mobilidade.

Assim o descreve Kaercher (2009, p. 3): “Um bom professor, esse é, antes de tudo, um artista da mobilidade: sua arte, uma hora exige um palco, noutra exige a solidão da concentração, por diversas vezes exige criação onde a rotina institucional, justamente, faz de tudo para segurar a mesmice.” São nessas criações do ensinar que o professor precisa adotar uma postura de mediador, orientando o aluno em busca da aprendizagem, através de saberes e fazeres. O uso das Instalações, nesse ínterim, apresenta-se como um recurso pedagógico eficiente para potencializar o aprendizado.

O termo Instalação é aqui considerado com referência a uma metodologia que alia arte e criatividade para expressar o aprendizado, não figurando apenas o uso ilustrativo, como ocorre com a instalação artística, mas indo além, por englobar uma sequência de práticas voltadas à apreensão de conhecimentos curriculares e desenvolvimento de habilidades dos estudantes. Para entendê-la, no entanto, cabe analisar o seu sentido enquanto arte.

Conforme Junqueira (1999, p. 552) o termo Instalação “costuma abranger genericamente um sem-número de experiências diversas na arte atual”, contudo emprega-se essa expressão, desde a década de 1960, para o que se chama *installation view*, referindo-se a grandes exposições, e, nessa perspectiva, propõe considerar “não somente a obra em si, mas a circunstância de unidade: espaço-obra” (JUNQUEIRA, 1999, p. 553).

A percepção acima exposta torna evidente a importância desse trabalho, que há muito vem sendo desenvolvido no campo artístico, embora reconheçamos que, na contemporaneidade, vêm-se ampliando os horizontes de aplicação, utilizando-se de diversas estruturas e meios para expressar, com criatividade e zelo, a compreensão de mundo do artista.

Potencializando o conceito acima, Fonseca (2007, p. 87) define a Instalação como “uma manifestação artística de caráter efêmero que desenvolve uma ideia ou conceito, utilizando diversos suportes e linguagens para compor um ambiente.” Nesse viés, enfatiza-se a representação subjetiva do artista por meio da arte, algumas vezes, instigando a participação do público durante a apreciação da obra.

Adequando esses conceitos a uma perspectiva metodológica, Ribeiro (2016, p. 47) considera a Instalação uma “expressão artística que, ao ser trabalhada no ensino de geografia, integrada aos conceitos geográficos e ao currículo, pode apresentar como um eixo importante para os processos de ensino e aprendizagem” e, nesse sentido, o referido autor propôs uma metodologia de ensino denominada Instalação Geográfica, a qual compreende: “uma forma de representação de um conteúdo geográfico pesquisado e trabalhado criativamente com signos e símbolos aplicado sobre materiais produzidos ou não pelo homem” (RIBEIRO, 2016, p. 12).

Silva (2020, p. 52) resume bem a relação entre a proposta de instalação geográfica e instalações artísticas ao asseverar que “a pretensão das Instalações (Geográficas) é de comunicar, expressar, e, mais ainda, corporificar determinado assunto. Alguns aspectos que são oriundos do seu sentido inicial (Instalações Artísticas), atravessaram o tempo e ainda estão presentes nesta proposta.” Propõe assim, que se recorra à ferramenta artística para levar o aluno a representar o aprendizado, superando a dimensão teórica por utilizar-se da prática e da expressão do que foi internalizado. Nessa ótica, visando oportunizar o fazer e o protagonismo do discente, deu-se a experiência da instalação lítero-geográfica descrita a seguir.

## **Percorrendo o fundo do poço**

A fim de proporcionar a melhor compreensão do trabalho aqui desenvolvido, cabe uma breve digressão sobre o percurso metodológico de instalações geográficas, que serve de referência para essa prática.

O processo inicia-se com o trabalho diversificado dos conteúdos, recorrendo-se a metodologias diversas que instiguem a criatividade e participação ativa do discente. Na sequência, define-se o objeto base sobre os quais serão montadas as partes da Instalação e incentiva-se o aluno a buscar na sua realidade objetos que possam ser usados para representar o que se conseguiu aprender.

Outra etapa importante dessa metodologia é a pesquisa, fase em que se aprofundam conceitos e aspectos a serem representados. Embasados no que se produz num primeiro texto, os objetos são pensados para compor a arte. Feito isso, é o momento de reunir o grupo e discutir sobre os símbolos selecionados e seus respectivos significados, o que se faz no momento da teia de ideias.

Passada essa etapa, inicia-se a exposição e a apresentação dos trabalhos confeccionados, o que pode ocorrer dentro ou fora da escola/universidade. Finda a exposição, realiza-se o seu desmonte e encaminha-se para a etapa final do processo, que consiste na produção do texto pós-instalação. O referido texto aborda, como conteúdo, a descrição da metodologia, os objetos nela utilizados e seus respectivos significados, assim como as suas impressões e as do público quanto à atividade realizada.

Desenvolvida com a turma de primeiro ano da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Adrião do Vale Nuvens, a Instalação Lútero-Geográfica foi assim intitulada por configurar uma atividade interdisciplinar de literatura e geografia e o título a esta designado “Além do Fundo do Poço” surgiu da ideia de fazer referência à narrativa descrita no livro *Ana Z, aonde vai você?*

Escrito e ilustrado por Marina Colasanti e publicado originalmente pela editora Ática, em 1993, o livro *Ana Z, aonde vai você?* é uma narrativa literária que, ao apresentar ao leitor um misto de ficção e realidade, aborda uma viagem empreendida pela protagonista (Ana Z) ao interior de um poço, motivada inicialmente pela busca de pérolas que se desprendem do seu colar no momento em que ela se debruça sobre o poço para contemplá-lo.

A referida obra foi selecionada para estudo por apresentar uma linguagem acessível para os alunos da fase inicial do Ensino Médio, além de retratar os mesmos conflitos de transição física e emocionais pelos quais perpassam os adolescentes desse nível de ensino. Cercada de simbologias, a leitura dessa obra requer a mediação do professor para que as inúmeras metáforas, nela apresentadas, sejam compreendidas pelos alunos.

Partindo das informações contidas na capa da obra, realizou-se um levantamento de hipóteses acerca do livro a ser trabalhado e, em seguida, foi solicitada a leitura do texto da sua quarta capa, na qual encontram-se uma breve descrição da autora e uma sinopse da obra. Prosseguindo, iniciou-se o processo de leitura compartilhada, mostrado na imagem a seguir.

**Imagem 1** - Registro fotográfico de alunos durante a leitura compartilhada



**Fonte:** Imagens das autoras (2022).

Paralelamente à leitura da narrativa literária, alguns conceitos importantes foram trabalhados nas aulas de geografia, dentre os quais destacam-se o de paisagem e sua diversidade, espaço e lugar, os quais também foram abordados a partir de trechos da história de Ana Z. Com essa percepção, optou-se por desenvolver a metodologia de instalações a partir dessas abordagens. Uma vez delineados os objetos do conhecimento a serem explorados, partiu-se, então, para os passos seguintes: pensar em como e com que objeto base fazê-lo.

Seguindo esta linha de raciocínio e, após concluídas a leitura do livro e a abordagem dos conteúdos a serem explorados, definiu-se pela realização da Instalação e, como objeto base, deliberou-se pela utilização de um **balde**, já que este remete o público ao poço, espaço principal da narrativa, bem como por simbolizar a transformação vivenciada pela personagem ao entrar, percorrer e retornar do percurso.

Ao apresentar a ideia da utilização de um balde para a realização da atividade, surge o primeiro espanto, seguido de inúmeras e inquietantes indagações, dentre as quais destacamos: Como conseguiremos? O que faremos?

Buscando respostas para os questionamentos surgidos, apresentaram-se as instalações para os discentes para que pudessem compreender o que seria feito e logo iniciou-se a esquematização dos elementos que seriam usados por cada grupo para compor a sua instalação. Esta etapa, porém, só poderia ser iniciada após a conclusão da pesquisa proposta na atividade em questão, a qual deu-se regressando a partes da narrativa consideradas mais relevantes representar, além de consultas à internet, visando saber mais acerca das paisagens e de outros elementos geográficos descritos no livro.

Feita a pesquisa, sistematizaram-se os objetos e símbolos através de um texto breve, o qual foi retomado na aula seguinte, momento em que ocorreu a teia de ideias e os objetos sugeridos foram removidos, substituídos ou mantidos conforme a discussão coletiva das concepções primeiramente pensadas. Nesse momento, em grupos (Imagem 2) organizaram ainda as fichas técnicas que seriam fixadas na ocasião da exposição, a qual apresenta, de forma resumida, os símbolos e signos contidos na arte apresentada.

**Imagem 2** - Momentos de definição de símbolos e confecção de fichas técnicas



**Fonte:** Imagens das autoras (2022).

Com data, local e tempo previamente definidos, chegou o esperado momento de expor e apresentar, para toda a comunidade escolar, os trabalhos produzidos. No dia 28 de setembro, na praça interna da escola, os trabalhos foram expostos e apresentados, seguindo a dinâmica: exposição e explicação das instalações para os visitantes do turno da manhã, permanecendo a exposição, apenas com a exibição das fichas técnicas, até a tarde, sendo as instalações desmontadas ao final do período.

A montagem foi assim iniciada: cada grupo definiu a melhor maneira de dispor os objetos no balde — se fora, dentro, em torno — enfim, como ficaria mais coerente apresentar. Chegada a hora da apresentação, na tensão própria de momentos como esse, os alunos demonstraram-se um pouco inseguros e, ao mesmo tempo, entusiasmados, momento em que mediamos, orientando-os e encorajando-os a concluírem essa etapa do trabalho com serenidade, já que os integrantes de cada grupo são conhecedores de todo o processo de produção da Instalação, não havendo o que temer.

Iniciou-se a apresentação dos trabalhos para as demais turmas da escola, que foram convidadas, uma por vez, a assistir aos trabalhos. Nessa hora (Imagem 3), observou-se que, apesar da insegurança relatada, os alunos demonstraram estar empolgados ao notar os outros atentos, perguntando e até elogiando suas produções, elogios que também foram tecidos por professores e funcionários. O sentimento de satisfação ficou notório na expressão da maioria dos envolvidos.

**Imagem 3** - Do momento da exposição



**Fonte:** Imagens das autoras (2022).

Após esse momento, chegou-se à percepção de que a construção do saber, possibilitada pela invenção/criação e personificada em arte, exprimiu a maneira como os alunos compreenderam os assuntos abordados e, assim, a produção de

uma arte feita com os outros e trazendo elementos de seus mundos, permitiu pensar por contrastes e expressar o apreendido de modo bastante peculiar. A esse respeito Freire (1997 p. 33) enfatiza que “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

A título de ilustração é apresentada a seguir (Imagem 4), uma das instalações produzidas e sua ficha técnica.

**Imagem 4** – Instalação lítero-geográfica



**Fonte:** Imagens das autoras (2022).

Como é possível notar, as simbologias remetem a elementos da narrativa e geográficos, personificados com objetos do cotidiano, adquiridos com parentes e amigos, envolvendo mais sujeitos nesse processo de aprender do aluno, que assim recorre ao concreto para representar teorias, percepções e alusões dos aspectos abordados e apreendidos ao longo do desenvolvimento da metodologia em questão.

Dando prosseguimento, os textos produzidos, individualmente, pelos alunos foram refeitos, acrescentando impressões suas e do público acerca da realização da referida prática, bem como registrando mudanças ocorridas na percepção final do processo vivenciado. Nestes, novamente ficou claro a satisfação e o envolvimento dos estudantes com os resultados, os quais também expuseram suas inseguranças e dificuldades na realização desta atividade.

Dentre os textos produzidos, alguns depoimentos evidenciaram as concepções anteriormente comentadas, e isso nos é revelado através das citações abaixo:

De uma forma mais pessoal, as instalações nos mostraram uma maneira diferente de contar uma história, desenvolvendo nosso lado mais criativo e nada óbvio. Repassar o significado para aqueles que foram ver nossas instalações, permitiu com que fizéssemos que os demais pudessem entrar nessa jornada com a gente, havendo assim, um proveito não só da parte daqueles que apresentaram, mas também daqueles que presenciaram (Aluna 1).

Eu gostei muito da ideia de apresentar nossas ideias e nossa criatividade para público, fiquei um pouco assustada, pois sou um pouco tímida, mais acho que conseguimos fazer um bom trabalho. E o público parece ter gostado, pois no final das apresentações teve alguns comentários positivos sobre nossa turma, tivemos vários elogios tanto dos alunos como dos professores, então acho que muita gente aprovou nossos trabalhos (Aluna 2).

Fica claro que o processo criativo das instalações provoca as estruturas cognitivas dos sujeitos por fugir ao trivial, permitindo ao discente imergir no que está sendo estudado e levando o público a envolver-se com a obra e sua apresentação. Permite ainda aos discentes enfrentarem suas dificuldades, gerando ao final contributos para participantes e espectadores.

## **Além do fundo do poço**

A realização deste estudo permitiu-nos comprovar a eficácia do uso de metodologias ativas durante o desenvolvimento de trabalhos voltados para a promoção da interdisciplinaridade em sala de aula, assunto este tão em voga nas atuais discussões que norteiam a educação brasileira.

O desenvolvimento desta pesquisa evidenciou, ainda, que o uso das Instalações — utilizadas, inicialmente, no campo artístico e, em seguida, no campo geográfico — não deve limitar-se a essas esferas, já que a sua utilização proporciona a oportunidade de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo a oralidade dos alunos, favorecendo a autoaprendizagem e contribuindo para a efetivação do desenvolvimento global de todos os envolvidos na ação.

A ação também atende a recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as quais sugerem que os processos de ensino e aprendizagem propiciem maior articulação entre teoria e prática, mais leitura e produção e um foco maior no desenvolvimento da capacidade dos estudantes de aprender. Enfim, que se fomente a participação e a convivência no ambiente escolar.

Averiguamos, ainda, que este recurso pedagógico se alinha, perfeitamente, à Base Nacional Comum Curricular — BNCC (2017), ao propor um ensino

voltado, nas áreas de Linguagens e suas tecnologias e Ciências Humanas, para os eixos da leitura; produção textual e oralidade; e espacialidade e diversidade, respectivamente.

Além disso, ficou perceptível o interesse dos alunos em participarem ativamente de todo o processo de construção e apresentação da atividade, com o intuito de transmitir para os seus pares todo o conhecimento até aqui construído. Ficou notório, ainda, o envolvimento do público ao assistir atentamente às explicações e observar com interesse os elementos expostos, fazendo considerações e tecendo elogios aos trabalhos apresentados.

Ao realizar esta atividade os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver a criatividade, e expressar as suas opiniões, além de exercitarem a construção coletiva do conhecimento e isso, nos levou a comprovar que o uso das Instalações Lítero-Geográficas pode, e deve, ser considerada como uma metodologia bastante eficaz para a prática pedagógica.

## Referências

- BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- GUSDORF, Georges. **Passado, presente, futuro da pesquisa interdisciplinar.** Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, n. 121, p. 7-27, 1995.
- COLASANTI, Marina. **Ana Z., aonde vai você?.** 13.ed. São Paulo: Ática, 2007.
- FONSECA, Maria da Penha. **Arte Contemporânea: instalações artísticas e suas contribuições para um processo educativo em arte.** Dissertação de Mestrado. Educação e Linguagem não verbal. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- JUNQUEIRA, Fernanda. **Sobre o conceito de Instalação.** Rio de Janeiro: Revista Gávea, n. 14, set. 1996. p. 564.
- KAERCHER, Nestor André. Ser docente, ser discente: modelos e identidades. Conhece e revela-te estudando a cidade. *In:* Encontro de geógrafos da América Latina, 12, 2009. Montevideo. **Anais eletrônicos.** Montevideo: Universidad de la Republica, 2009.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, 2015.

PEREZ, O Que é Interdisciplinaridade? Definições mais comuns em artigos científicos brasileiros. **Interseções**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 454-472, dez. 2018 DOI: 10.12957/irei.2018.39041.

RIBEIRO, Emerson. **A arte e a criatividade em geografia**. Práticas pedagógicas em instalações geográficas. Crato: Universidade Regional do Cariri-URCA, 2016.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. *In*: FAZENDA, Ivani C. A. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

SILVA, Carlos Augusto Barros da. **A criatividade na formação de professores: o caso do PIBID- Geografia na região do Cariri cearense**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020, 185f.

# Geografia e arte no retorno ao ensino presencial: criatividade e subversão

*Anderson Felipe Santos Oliveira<sup>1</sup>*

*Igor Carlos Feitosa Alencar<sup>2</sup>*

## Introdução

As consequências da pandemia da Covid-19 são ainda imensuráveis, sobretudo no que se refere aos aspectos educacionais. Nesse sentido, somente a partir do ano de 2022, quando efetivamente houve um retorno às atividades presenciais nas escolas, que professores, gestores, estudantes e comunidade escolar em geral passaram a pensar, repensar e traçar formas de atenuar os efeitos pandêmicos para com o ensino.

Nesse sentido, o objetivo deste texto é refletir sobre os desafios nesse retorno ao presencial a partir da utilização da linguagem artística em sala de aula, primeiro por se tratar de uma forma de aproximação com os estudantes, assim como uma maneira de acolhimento nesse processo de retorno ao ambiente escolar. E, em segundo lugar, porque compreendemos a arte como uma forma de subverter e confrontar os instrumentos que norteiam o ensino e foram recentemente implantados, a saber, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio.

Logo, o texto está dividido em duas partes. Na primeira, realizamos um resgate histórico, pontuando sobre a complexidade que envolve os instrumentos norteadores da educação. Em seguida, refletimos sobre as relações entre Geografia e Arte no que tange ao ensino, apresentando, inclusive, duas práticas realizadas em sala de aula a partir da utilização e produção de poemas.

---

1 Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás e professor da rede municipal de ensino de Barro-CE.

2 Doutorando em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo e professor da rede básica de ensino do Estado de São Paulo.

## Os desafios da educação brasileira de ontem e de hoje

Não se pode haver desenvolvimento econômico sem preparação técnica e tecnológica, sem formação humanística de líderes e de cidadãos que dirigem ou interpretam a vida pública. Na composição do desenvolvimento econômico, a educação figura, em termos determinantes, com índice decisivo: este é o caminho que nos libertará das improvisações e das experiências sem conteúdo humano (“O grande investimento”, *Jornal do Brasil*, 1961).

O trecho supracitado foi retirado de uma coluna chamada “O grande investimento”. Retrata o momento em que se implementava a primeira Lei de Diretrizes da Educação do Brasil (LDB/1961), apresentada como um grande passo para a educação nacional e desenvolvimento da sociedade brasileira. Os desafios do passado já se mostravam enormes no período em que surgem, já que “[...] entre a lei e a conquista democrática, há um longo caminho a percorrer; o direito conferido por força de lei não significa necessariamente oportunidade real [...]” (DAVID, 2015, p. 123).

Nesse sentido, quando refletimos sobre a sala de aula, é necessário um exercício de compreensão que historicamente leve em consideração o longo percurso dos problemas da educação nacional. Desde o “grande investimento” da primeira LDB já passamos pela LDB 5692/71, fruto dos governos militares, e a LDB 9364/96, promulgada após a ditadura, quando foram implementados os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Entre resistências e muitas modificações na estrutura da educação com esses documentos, ainda que sejam conquistas importantes, essas leis recorrentemente subestimam os problemas reais da educação, ao serem apresentadas como soluções definitivas e negando a dinamicidade própria dos processos sociais. Ao considerar essa desconexão dos agentes burocráticos envolvidos na legislação diante dos problemas reais do cotidiano escolar, tratamos do modo como a educação nacional é pensada, conforme destaca Giroto (2018, p. 21).

As políticas educacionais pautadas no abstracionismo pedagógico enfatizam a importância dos currículos e as avaliações padronizadas, reforçando a ideia de uma escola pensada como organização simples, fácil de ser gerida e controlada a partir de uma lógica focada na obtenção de resultados quantitativos, que pouco ou nada expressam sobre a aprendizagem dos estudantes e as condições de ensino. Com isso, ocultam-se as múltiplas variáveis que contribuem

no entendimento da relação entre escola, educação e sociedade, resultando, assim, em interpretações simplistas sobre a educação que impedem que reconheçamos as diferentes problemáticas que envolvem o fenômeno educativo, complexo por excelência

Assim, entre as lutas coletivas para reduzir as dificuldades do passado, acrescentou-se no ano de 2022 o desafio de retomada após a maior crise de saúde global das últimas décadas, diante da pandemia do novo coronavírus que gerou impactos nos diferentes setores da sociedade. Sobretudo na educação.

Diante de um estudo que avaliou as condições da atuação docente na educação básica durante a pandemia, a expectativa dos professores já era de preocupação com o retorno das atividades presenciais dos alunos, de forma que:

Os participantes ressaltaram que algumas mudanças permanecerão e que estas se fazem necessárias à inovação na dinâmica da docência. Entretanto, afirmaram que será preciso um tempo para uma (re)adaptação, que estão apreensivos com os impactos emocionais, com a saúde mental dos alunos e professores pós-pandemia. Eles também se preocupam com o acolhimento na volta às aulas nas escolas. Nesse sentido, salientaram a importância da escuta e do diálogo, até mesmo porque acreditam que haverá uma grande diferença e defasagem entre os níveis de aprendizagem (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021, p. 20).

Com o retorno à sala de aula, percebe-se que a realidade tal qual alertada pelos professores é de fato desafiante. Se antes da pandemia a necessidade de repensar o contexto escolar e as metodologias de ensino se mostrava oportuna, diante do contexto de readaptação, após dois anos de ensino remoto e frente ao desestímulo dos estudantes, é fundamental readequar os modelos de ensino básico nacional.

De fato, tentar propor grandes mudanças para superar esses desafios no ensino nacional já antigos e os que surgem como a retomada atual nos pós pandemia parece ousado, mas é necessário um movimento de transformação e de readaptação das atividades escolares. Uma das possibilidades ao nosso ver seria a inserção cada vez mais efetiva de diferentes meios (a maioria bem conhecidos e utilizados) que poderiam ser propostos nesse processo de readaptação, tais como a inclusão e a ampliação do uso de linguagens, tais como materiais audiovisuais, jogos eletrônicos, revistas em quadrinhos, poemas, jornais, entre outros. O uso desses materiais já se mostrava promissor, muito eficiente, um aliado didático diante dos desafios nas abordagens dos conteúdos curriculares.

Ao considerar o uso das linguagens no ensino, Oliveira Junior e Girardi destacam que:

Podemos identificar o fundamento destas práticas a partir da efetivação de um processo comunicativo. Neste, o produto da linguagem atua como um suporte na aquisição de informações, por meio de processos de identificação dos elementos, análise, interpretação e reprodução, que, em regra, é a medida para a verificação da aquisição. Evidentemente os processos subjetivos estão presentes em todas estas etapas, resultando numa maior ou menor aproximação à aquisição esperada. O sucesso do processo comunicativo tem sido, assim, um balizador das práticas relacionadas às “diferentes linguagens”. E comunicar é, de fato, uma das funções das linguagens (OLIVEIRA JUNIOR; GIRARDI, 2011, p. 2).

Assim o uso de diferentes linguagens pode contribuir com a apreensão dos conteúdos viabilizando um processo comunicativo com elementos com os quais os alunos já se encontram familiarizados ou que pelo menos supere a lógica pausada na reprodução assistida dos conteúdos pela exposição o oral. Ao analisar as disposições presentes nas atuais diretrizes do currículo, quanto ao uso das linguagens, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca como uma das competências gerais necessárias ao aluno:

Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 9).

Contudo, é necessário frisar que, mesmo estando indicada a possibilidade do uso das linguagens no documento, ainda existam uma série de limitações. O documento de certa maneira se mostra deslocado da realidade das novas linguagens, que ganham força para o ensino por diferentes abordagens ainda pouco possíveis ao contexto escolar em que muitos estudantes não têm acesso indiscriminado a essas diferentes plataformas e recursos tecnológicos.

Ainda assim, é primordial que haja esse suporte aos desafios do presente, buscando formas de tornar consistente o processo de ensino-aprendizagem nessa retomada pós pandemia. É oportuno destacar a eficiência de muitas pesquisas produzidas na tentativa de apresentar propostas para o ensino, com metodologias que trazem maior interatividade e estimulam a participação e protagonismo dos estudantes. Desse modo, destacaremos algumas delas.

## Uma saída para o reencontro com a sala de aula

Diante das perspectivas do ensino, atentamo-nos para a as linguagens no ensino de Geografia que é onde temos atuado nessa retomada, destacamos algumas experiências que nos evidenciam alternativas metodológicas aos conteúdos estimulando a capacidade criativa no processo de ensino e, ainda, propomos uma abordagem por meio dessas linguagens no trato com os direcionamentos curriculares da BNCC.

Um exemplo desse processo é o Geozine, “uma metodologia de ensino a partir da combinação que usa a arte e as linguagens criadas pelos alunos, onde o professor é mediador que se refaz no corte e recorte na sala de aula” (SILVA; DANTAS, 2020, p. 46). Nesse processo, essa metodologia estimula os alunos a participar criativamente no processo de ensino, proporcionando essa relação que se tornou escassa diante do ensino remoto.

Na condução da produção do Geozine, Silva e Dantas ainda destacam:

Na produção da revista Geozine os alunos desenvolvem habilidades cognitivas fundamentais para pesquisa, como: ler sobre os assuntos, selecionar informações, buscar materiais diversificados que representam o conteúdo, pensar a organização do material, dentre outros. É na liberdade do pensar e do fazer na criação da revista, que vão se revelando para o professor as potencialidades e os limites dos alunos (SILVA; DANTAS, 2020, p. 46).

Ao trabalhar as linguagens, muitas experiências são possíveis e o Geozine é mais uma das diferentes metodologias que têm buscado contribuir para aumentar o protagonismo do estudante na produção e compreensão dos conteúdos. Outros exemplos podem ser citados como a metodologia das Instalações Geográficas, que se dá por meio de representações de signos e símbolos ressignificados para representar elementos da ciência geográfica no processo avaliativo. Conforme Ribeiro,

A instalação geográfica se dá na forma e conteúdo, ou seja, pelos conceitos apreendidos e estimulados pelo professor e o meio sócio-espacial. Essa instalação parte da proposta do professor em materializar o conteúdo ensinado aos alunos e para que a aprendizagem se realize pela avaliação construtiva. Esses conteúdos são abordados em sala de aula, tendo como suporte os livros didáticos, textos, vídeos entre outras práticas pedagógicas para a realização da compreensão dos conteúdos (2014, p. 79).

A instalação traz à tona a possibilidade de ressignificar as competências da avaliação e dos conteúdos de uma forma que estimula a criatividade dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Despertar novos estímulos cognitivos é fundamental para o ensino de Geografia, sobretudo no contexto pós-pandemia.

Uma outra abordagem dos conteúdos da Geografia pode ser realizada por meio de recursos audiovisuais. Assim, além da possibilidade de trabalhar com materiais já produzidos, pode-se também investir na produção própria de vídeos, uma possibilidade pedagógica que visa estimular a capacidade criativa dos estudantes. Uma experiência a ser destacada é o projeto “Janela Geográfica” que tem por objetivo tratar dos conteúdos e temas da Geografia por meio da produção de vídeos. Onde,

Criar, produzir, editar e difundir conteúdos audiovisuais está cada vez mais ao alcance de pessoas não especializadas, ávidas por expressarem suas ideias e visão do mundo. [...] A partir dessa perspectiva, surgiu a ideia do projeto de produção de vídeos educativos Janela Geográfica, no intuito de enriquecer a formação de nossos discentes, desenvolvendo competências pedagógicas midiáticas, através da linguagem audiovisual, abordando temas que promovam o pensamento crítico sobre seu cotidiano e sua formação profissional (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2021, p. 03).

A produção audiovisual e os vídeos em si têm uma boa aceitação como recursos possíveis para o ensino. O projeto Janela Geográfica traz uma possibilidade de mais em trabalhar elementos como a criatividade, mediante a linguagem audiovisual. Desse modo os estudantes são estimulados a lidar com ferramentas que têm amplo uso nas mídias digitais, facilitando o envolvimento com as atividades e com o conteúdo geográfico num contexto atual de imersão digital.

Finalmente, das possibilidades de abordagem do ensino por meio das linguagens destacamos a linguagem poética, sintetizando uma relação entre a Arte e a Geografia. Sobre essa aproximação é importante ressaltar que:

A Arte aponta e dá pistas para a resolução de uma problemática quase clichê não só na Geografia escolar, mas que ainda é um desafio que requer atenção: a aproximação dos conteúdos com a realidade dos alunos. E por mais que a Arte permeie o cotidiano o desafio está em como realizar essa aproximação (ALENCAR, 2020, p. 835).

Nesse processo, trabalhar a linguagem da Arte na compreensão dos conteúdos pode movimentar a dinâmica da sala de aula, romper a “barreira” da abordagem

padronizada dos conteúdos pela exposição assistida e estimular a capacidade criativa dos estudantes. Esse movimento se faz necessário no retorno, pois é perceptível uma desconexão dos educandos com o ambiente escolar após dois anos de ensino remoto.

Do contexto pandêmico incorreu problemas, desde o precário acesso aos meios para se frequentar as aulas, produzindo uma imensa defasagem no ensino, incidindo num certo desestímulo observado na apatia dos estudantes nesse retorno.

Esses apontamentos já eram perceptíveis durante o ensino remoto e se estenderam para o ensino presencial, como destacam Cipriani, Moreira e Carius:

A grande maioria dos professores asseveraram notar os alunos desmotivados, apáticos e desinteressados. A falta de compromisso e/ou imaturidade foram citados de modo recorrente, assim como a menção à dificuldade de foco pelos estudantes, devido às distrações no ambiente doméstico. A pouca interação/participação durante as aulas por videoconferência e a ansiedade dos alunos também emergiram da análise de conteúdo (2021, p. 16).

Portanto, para retomar a relação dos alunos com a escola e com o ambiente da sala de aula, será fundamental utilizar-se da abordagem por essas diferentes linguagens possíveis, estimulando elementos cognitivos diferentes da abordagem usual dos conteúdos e que contribuam para um efetivo e criativo processo de ensino-aprendizagem não só geográfico.

Para demonstrar as possibilidades dessas linguagens diante do cenário de readaptação dos alunos, destacaremos duas atividades realizadas nesse processo de retomada ao ensino presencial. Em ambas foram utilizados poemas como linguagem proposta de reflexão de conteúdos geográficos, trabalhando a capacidade reflexiva e interpretativa dos alunos por meio de versos.

A primeira dessas atividades foi realizada na Escola Municipal Virgílio Leite Cabral, em Barro-CE, com alunos do 7º ano do ensino fundamental. A atividade proposta visava trabalhar os elementos curriculares sobre a compreensão de fenômenos importantes do processo de urbanização, movimentos populacionais e êxodo rural na compreensão da urbanização brasileira.

Orientando-se pelo currículo para o 7º ano do ensino fundamental, levantamos as habilidades para a disciplina de Geografia dentro dos conteúdos previstos da BNCC e mobilizando respectivamente as habilidades EF07GE06 e EF07GE08:

Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares (BRASIL, 2017, p. 387). Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro (BRASIL, 2017, p. 387).

Contudo, compreendemos o desafio de trazer para o contexto escolar os elementos do currículo em consonância com a realidade cotidiana dos estudantes. Logo, inicialmente foram discutidos elementos da urbanização brasileira compreendendo fenômenos como: o êxodo rural, a urbanização, desigualdades e migração pautados em provocações que possibilitassem uma aproximação com o cotidiano. Ao concluir esse debate inicial, foram formadas equipes e de forma livre os alunos puderam escolher o tema a ser pesquisado de acordo com o que foi discutido em sala.

O passo seguinte foi orientar os alunos a levantar elementos que explicassem o tema escolhido e sintetizar sua compreensão em um pequeno resumo como ponto de partida para a narrativa poética. Ao apresentar a proposta de converter esse resumo em um poema, o objetivo destacado foi que captassem a explicação do fenômeno e reproduzissem, destacando suas opiniões e reflexões a respeito do tema, o que tornou a atividade mais desafiante.

Apesar de um pouco de dificuldade no início, os alunos se demostram interessados na abordagem da aula certamente pelo desafio de descrever um fenômeno em rimas e versos. O tema que obteve maior interesse dos alunos foi sobre o fenômeno de êxodo rural, talvez o contexto da escola localizada em uma comunidade rural e a proximidade com a realidade dos movimentos migratórios em busca de amenizar as desigualdades na disponibilidade de serviços tenham despertado maior familiaridade e interesse do conteúdo com os discentes.

Destacamos a seguir dois poemas que trataram dessa temática:

### ***Equipe 01***

*Agora pra vocês irei falar*

*O que é êxodo rural*

*Para aprendermos mais*

*E ficar sensacional*

*Eles vão para a cidade*

*Querendo trabalhar*

*E uma boa educação*

*Aos seus filhos poder dar*

*Com uma boa educação  
Lá eles vão poder morar  
E para lá poder viver  
Tem que estudar e trabalhar*

### ***Equipe 02***

*Êxodo Rural  
É o processo de migração  
Pessoas que moram no campo  
Que estão na precisão*

*Querem conforto, casa e emprego  
Buscam o que elas precisam  
Para aumentar o seu sossego  
Na casa que elas residam*

*Mas nesse processo todo  
Tudo gera consequência  
Gera indústria, mas também favela  
E a danada das doenças*

*Quem sofre é a população  
Que não tem a condição  
Mas paga essa sentença.*

Com os poemas, a impressão geral na turma em que foi realizada a atividade é de descontração no desafio da capacidade criativa dos alunos. Os alunos sentiram bastante dificuldade inicialmente em conseguir capturar a informação do debate realizado e sintetizar essas informações no formato de poema. É interessante nesses dois casos a capacidade reflexiva que os alunos tiveram acerca dos temas, sobretudo como construíram uma posição crítica a respeito do êxodo rural, ao passo que explicam elementos desses fenômenos sem perder a dimensão estrutural da linguagem poética.

Ao compreenderem o intuito da atividade e produzir ali os primeiros versos a satisfação em entregar o material produzido, possibilitou um grande envolvimento com a atividade trazendo perspectivas muito positivas quando comparadas a atividades anteriores. Acreditamos que o contato com a atividade reverberou nos alunos uma sensação satisfatória entre o resultado produzido e a compreensão do conteúdo, somado ao protagonismo exercido por eles na realização da atividade.

Ademais, há um segundo elemento importante, essa atividade possibilitou trabalhar o processo de aprendizagem partindo da experiência cotidiana dos alunos em que os direcionamentos curriculares estão presentes, mas são ressignificados

pela percepção dos discentes em compreender e subverter esses temas de acordo com a concepção sobre deles.

A segunda atividade que destacamos foi realizada na Escola Estadual João Vieira de Almeida, em São Paulo-SP, com as turmas do 2º Ano do Ensino Médio. Na atividade em questão, a linguagem artística emergia como uma forma de, a partir de poemas, potencializar a capacidade interpretativa, reflexiva e criativa dos estudantes.

O ponto de partida se deu em consonância com o Currículo Paulista, especialmente atendendo a habilidade EM13CHS402, responsável por “Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica” (SÃO PAULO, 2020, p. 192), associada a habilidade de Língua Portuguesa EM13LP07, a qual busca

Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção (SÃO PAULO, 2020, p. 76).

Para tal, foram ministradas aulas expositivo-dialogadas sobre trabalho, divisão de classes e divisão social, territorial e internacional do trabalho, relacionadas ao tema “Mundo do trabalho”. E, posteriormente, foi proposta uma atividade na qual os estudantes deveriam ler e analisar o poema “Perguntas de um trabalhador que lê” do poeta e dramaturgo alemão Bertold Brecht, e escrever um poema em resposta.

Coube ao professor dar orientações mais gerais em relação ao poema a ser elaborado. Os estudantes não deveriam se preocupar em relação à métrica e rimas, tampouco com a extensão do poema. O essencial era que compreendessem as questões provocadas por Brecht e tentassem respondê-las, inclusive com outras perguntas.

Foram utilizadas duas aulas (1h30 no total) para realização da atividade. Mesmo frente a algumas resistências, a maioria dos estudantes tentou elaborar o poema resposta. A seguir destacamos algumas produções:

### Poema 01

*Quem construiu Tebas? Os descendentes dos Maias  
Rei nenhum carregava pedras  
Muito menos reconstruíram a Babilônia  
Alexandre, Felipe e Frederico triunfaram  
Mas foi sozinho?  
Soldados, cozinheiros, pedreiros que fazem parte da história  
Não são lembrados nem mencionados  
(G.M)*

### Poema 02

*Grandes construções de impérios e reinados  
Quem os construiu? Foram os seus reis e nobres? Ou os seus servos e escravos?  
Onde estão os pedreiros que construíram a muralha da China?  
Quem está por trás dos arcos do Triunfo de Roma?  
Os soldados que foram vencidos pelos césares onde eles estão?  
O que aconteceu com os escravos que viviam em Atlântida?  
Quantos soldados morreram para que Alexandre conquistasse a Índia?  
  
Que pratos o cozinheiro de Cesar fez após ele ocupar a Gália?  
Quem chorou mais após a armada de Felipe naufragar  
Foram as famílias dos soldados ou o rei Felipe?  
Quem eram os soldados que Frederico Segundo compartilhou sua vitória?  
Grandes líderes precisam de ajuda para conquistarem o que eles tiveram?  
Na história onde estão os homens que os ajudaram?*

(I.S)

Nesses dois poemas, mais concisos e objetivos, os estudantes buscaram responder diretamente os questionamentos de Brecht, evidenciando sobretudo uma maior compreensão sobre a divisão social do trabalho, assim como do apagamento de trabalhadores e trabalhadoras na história oficial.

Outros poemas buscavam ampliar as respostas à Brecht. Nesses, ao constituir uma produção reflexiva própria, os estudantes tomam como ponto de partida e ou inspiração os versos do poeta alemão, mas não buscam responder diretamente seus questionamentos. Vejamos:

### Poema 03

*Onde estavam os trabalhadores?  
Estavam por trás de tudo?  
Então de que vale os exemplos?  
Os deuses será que são perfeitos mesmos?*

*No final tudo não passa de mentiras  
Histórias contadas para inspirar as crianças  
Nada disso realmente existiu  
Apenas escravidão romantizada*

(C.O)

#### **Poema 04**

*Em todas as grandes  
Trajetórias da história  
O trabalhador foi escondido  
E negado seus méritos*

*Então te questiono,  
Em todos esses acontecimentos  
O protagonista da história  
Vai estar nos seus livros de história?*

(J.M)

Nesses poemas também são mais presentes perguntas elaboradas pelos próprios estudantes, todavia há uma continuidade na busca por evidenciar que no processo histórico como um todo inúmeros personagens, leia-se trabalhadores, são indiscriminadamente silenciados, apagados e, conseqüentemente, esquecidos. Logo, expressos de uma maneira mais direta ao responder as perguntas do autor ou mesmo ao elaborar questionamentos próprios, para os estudantes estava evidente que o poema tratava principalmente sobre o esquecimento proposital dos trabalhadores na história.

Há outros casos, como o citado baixo, em que o poema elaborado transporta as reflexões de Brecht para um contexto mais contemporâneo.

#### **Poema 05**

*Onde estão os trabalhadores?  
O advogado foi prestigiado pelo seu ótimo trabalho  
Onde está o empregado que limpou seus sapatos?  
O galerista foi parabenizado pela boa recepção em sua exposição  
Onde estão os parabéns para o gari que limpou a calçada do seu salão?  
A empresa está crescendo e o CEO está brindando  
E os funcionários mal remunerados que limpam seu chão?  
Saudaram o dono de restaurante  
Pela boniteza do seu prato  
Mas e a gentileza do feirante que levanta 4 da manhã pra pôr o pão na mesa?*

*A filha do doutor está morando fora  
Quem dera fosse assim pros que apanham  
Merrecas e trabalham por mais de 12 horas*

(IC)

Nesse último caso, é interessante notar a capacidade provocativa que a linguagem poética potencializa. O conteúdo trabalhado em sala de aula, depois refletido com o poema de Brecht e finalmente sintetizado em uma produção própria do estudante possibilitou que ele relacionasse as questões suscitadas diretamente com o contexto contemporâneo no qual está inserido, a partir de uma linguagem artística.

Ademais, esse caso também é ilustrativo de como os estudantes compreenderam que há uma continuidade nesse processo histórico no qual os trabalhadores não “aparecem”, não somente nos feitos heroicos elencados por Brecht, mas também no cotidiano, nas profissões contemporâneas e no mundo do trabalho que eles logo adentrarão.

Dito isso, em termos gerais, com essa atividade pode-se atestar que a produção poética requer uma complexidade maior de resposta do estudante, visto que, apesar de não ser premissa uma preocupação estética, é notável que essa existiu nos poemas. Também é destacável como, mais ou menos explicitamente, buscou-se estabelecer uma relação direta com seu cotidiano, reforçando a ideia da arte como uma “uma atividade que parte da vida cotidiana para, em seguida, a ela retornar, produzindo nesse movimento reiterativo uma elevação na consciência sensível dos homens” (FREDERICO, 2000, p. 302).

Logo, as formas de entender os conteúdos, compreender as provocações do poeta e subscrever suas próprias respostas e perguntas numa linguagem artística é o caminho pelo qual seguimos o processo avaliativo dessa atividade.

Finalmente, tal prática possibilitou também uma forma de aproximar os estudantes com a linguagem artística, desmistificando de certa maneira a produção poética e contribuindo também como uma forma de acolhimento dinâmico nessa reproximação dos mesmos com o ambiente escolar na retomada presencial das aulas.

## **Considerações finais**

Os documentos oficiais norteadores apresentam limitações e, muitos do quais, como a própria BNCC, tiveram sua elaboração e implantação contestada, inclusive por se configurar de forma antidemocrática (GIROTTO, 2016). Ademais, o processo pandêmico agravou esse cenário, pois nesse retorno ao presencial nos

deparamos com uma série de consequências educacionais, financeiras e psicológicas enfrentadas pelos estudantes e professores.

Dito isso, buscamos neste texto evidenciar que a linguagem artística nesse momento é uma grande aliada, pois possibilita, de um lado, subverter alguns aspectos problemáticos da BNCC e do Novo Ensino Médio (seu caráter neoliberal e individualista, por exemplo) e, por outro lado, se apresentar como uma forma de acolhimento e reencontro dos estudantes com o ambiente escolar nesse cenário pós fase aguda da pandemia da Covid-19.

As duas atividades expostas, realizadas em turmas distintas e contextos radicalmente diferentes, demonstram que a linguagem artística é altamente adaptável e possível de se aliar aos mais diversos conteúdos e práticas pedagógicas. O comprometimento dos estudantes com as propostas aponta para um reconhecimento dessas linguagens como válidas também para temas geográficos.

Também cabe destacar a importância de, quando se trabalhar com linguagens artísticas, que não as utilizemos somente como um recurso auxiliar, mas que a coloquemos no centro da discussão e, se possível, que os próprios estudantes produzam arte, como ocorreu nas duas atividades expostas.

Se, de um lado, isso torna efetivamente a atividade mais desafiante e requer inclusive mais tempo, por outro, ao fim do processo, o comprometimento e a apreensão dos conteúdos se faz radicalmente distinta, pois para se expressar artisticamente, os estudantes necessitam compreender, abstrair e depois expressar o que aprenderam numa linguagem pouco usual para os mesmos.

Finalmente, é importante destacar que, diante de tantos desafios impostos pela pandemia, assim como por essa série de documentos oficiais problemáticos, e que apesar da inserção da arte no cotidiano escolar não ser um fenômeno contemporâneo, seu uso aparenta ser cada vez mais necessário. Pois, dentre muitas potencialidades, uma das principais é sua capacidade humanizadora do conteúdo, da escola, dos estudantes e do corpo docente. Aspecto que diante da frieza burocrática que avança sobre o ensino, é imprescindível.

## Referências

ALENCAR, Igor Carlos Feitosa. E quem disse que Geografia e Arte rimam? A formação docente na perspectiva das relações entre Geografia e Arte. **Terra Livre**, v. 1, n. 54, p. 805-844, jan.-jun./2020.

CARNEIRO, C. Pereira; BRITO, M. F. do Nascimento (Org.). O grande investimento. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, p. 6-6. 29 dez. 1961.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 01-24, jun. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236105199>.

DAVID, Célia Maria. Política educacional brasileira e sua dimensão social; verso e reverso. In: DAVID, Célia Maria *et al.* **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Unesp. Cap. 6. p. 109-137, 2015.

FREDERICO, Celso. Cotidiano e Arte em Lukács. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 299-308, dec. 2000. ISSN 1806-9592. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9559>.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. DOS PCNS A BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal / from PCNS to BNCC. **GEO UERJ**, [s. l.], v. 1, n. 30, p. 419-439, 18 out. 2016. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/geouerj.2017.23781>.

NASCIMENTO, C. M. T. DO; OLIVEIRA, A. F. S. Janela geográfica, uma experiência educacional holística no ensino de geografia. **GEOgraphia**, v. 23, n. 50, 19 maio 2021.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao M.; GIRARDI, Gisele. Diferentes linguagens no ensino de Geografia. In: Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia, 11., 2011. Goiânia. **Anais do XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia**. Goiânia, p. 1-9, 2011.

RIBEIRO, Emerson. INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS: pensando a avaliação construtiva para se trabalhar a geografia na sala de aula. **Revista do Departamento de Geografia — USP**, São Paulo, v. 28, p. 65-81, jun. 2014.

SÃO PAULO. Estado de São Paulo. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**: etapa Ensino Médio. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2020.

SILVA, Antonio Marcos Gomes da; DANTAS, Eugênia Maria. Geozine: linguagem para o ensino do conteúdo de região na geografia escolar. **Giramundo**: Revista de Geografia do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 41-53, 8 jul. 2020. Imperial Editora. <http://dx.doi.org/10.33025/grgcp2.v5i9.2688>.



# A Associação de Signos e Símbolos pela Metodologia da Instalação Geográfica

*Andressa Santos Lôbo<sup>1</sup>*

*Emerson Ribeiro<sup>2</sup>*

## Introdução

A criatividade é um tema bastante comentado na educação. Todavia, mesmo havendo pesquisas, estudos, projetos educacionais voltados à criatividade, ser criativo não é uma tarefa fácil, pois para isso é preciso estimular o pensamento, reinventar-se, buscar novas alternativas, novos significados, novas formas de se ver e analisar o seu objeto criativo.

A metodologia da Instalação Geográfica exige um exercício didático-pedagógico bastante criativo em meio à Geografia, realizando-se através de um processo de aprendizagem socioconstrutivista, que dialoga com a arte, pesquisa e criatividade, partindo do concreto, materializando o estudo visto em sala de aula. Diante desse processo de ensino-aprendizagem, este trabalho busca compreender a associação de símbolos e signos para a construção do conhecimento dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola de Ensino Fundamental Filemon Teles, em Mauriti-CE. Para a presente pesquisa, situou-se o recorte espacial/populacional dos alunos das três turmas de nono ano da Escola em questão, que é municipal, e fica localizada no distrito de Buritizinho em Mauriti, um dos nove distritos que a cidade possui.

Durante as aulas, foi trabalhado o conteúdo sobre Globalização, servindo como tema ou conceito-base para as Instalações. Simultaneamente, os alunos deveriam construir uma nova forma de se aprender sobre a Globalização, associando os símbolos e signos criados por eles mesmos, trazendo toda uma crítica e debate

---

1 Professora de Geografia da E.E.F. Filemon Teles, em Mauriti-CE. Mestra em Educação pelo programa de Mestrado Profissional em Educação da URCA — PMPEDU.

2 Professor Adjunto da Universidade Regional do Cariri e do Mestrado Profissional em Educação PMPEDU e do Programa de Pós graduação da PPGG/UFPB.

por trás desse estudo. Durante esse processo, foram feitas entrevistas com os alunos, como relatos de experiências para análise de como o processo das Instalações e a associação do conhecimento aconteceu.

Dessa forma, foi verificada a aplicabilidade dos passos metodológicos da Instalação Geográfica (RIBEIRO, 2016) aos alunos do nono ano, analisando o processo da avaliação construtiva por meio de signos e símbolos pela metodologia da Instalação Geográfica em sala de aula e como ocorreu essa associação de símbolos e signos para a construção do conhecimento.

A produção/construção das Instalações Geográficas pelos próprios alunos é parte do produto educacional que serviu para o desenvolvimento, apresentação e construção da dissertação de Mestrado. Elas não foram produzidas apenas como uma forma de avaliação diferenciada, mas foram também analisadas, a partir delas, como ocorre a associação do conhecimento por símbolos e signos.

As Instalações proporcionaram uma aprendizagem concreta, a partir da materialização do conteúdo da Globalização por meio de símbolos e signos, ou seja, objetos que os alunos utilizaram para representar o que aprenderam nas aulas a partir de associações. Após a conclusão das Instalações, foi desenvolvido um site,<sup>3</sup> como produto educacional desenvolvido pela pesquisa, onde está descrito passo a passo como foram desenvolvidas as Instalações Geográficas.

Ao final da pesquisa, foi realizada uma entrevista mostrando a eficácia dessa metodologia de avaliação para a construção do conhecimento dos alunos e depoimentos comentando sobre todo o processo. Assim foi possível realizar uma análise quantitativa sobre os resultados da pesquisa, em que os alunos deram maiores detalhes sobre seu processo de aprendizagem, dificuldades e o que mais lhes ajudou a compreender o conteúdo. Esses dados serão melhor analisados a seguir, onde será discutido sobre a associação do conhecimento.

## **Entrevista**

A Instalação Geográfica realiza-se, diante do processo de construção do conhecimento, a fazer com que os alunos da graduação, professores formados, alunos em geral, realizem, partindo do concreto, um movimento de desconstrução para a reconstrução teórico-concreta do objeto ou conteúdo com signos e símbolos, compreendendo a pesquisa como elemento importante para o processo de avaliação pelas Instalações Geográficas. A significação de um objeto não é algo simples, quanto mais se falar em ressignificação. A teoria marxista consegue expor bem essa análise:

---

3 Para ter acesso ao site: <https://instalacoes-geograficas-e-a-associacao-do-conhecimento.webnode.page/>

Para começar, as bases de uma teoria marxista da criação ideológica — as dos estudos sobre o conhecimento científico, a literatura, a religião, a moral, etc. — estão estreitamente ligadas aos problemas de filosofia da linguagem. Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia (BAKHTIN, 2006, p. 29).

A linguagem obtida pelos símbolos e signos originou uma análise criadora de uma estrutura socioideológica, que gera visões de mundo de um indivíduo ou de um grupo em sociedade, orientado para suas ações sociais e, principalmente, políticas. Diante disso,

[...] A única maneira de fazer com que o método sociológico marxista dê conta de todas as profundidades e de todas as sutilezas das estruturas ideológicas “imanescentes” consiste em partir da filosofia da linguagem concebida como filosofia do signo ideológico. E essa base de partida deve ser traçada e elaborada pelo próprio marxismo (BAKHTIN, 2006, p. 37).

De acordo com Vygotsky (1989, p. 42), compreende-se que “o meio de expressão não está em causa; o que importa é o uso funcional dos signos, de quaisquer signos que possam desempenhar um papel correspondente ao da linguagem humana”, o qual estimula o potencial criativo. Para Pino (1993, p. 53), “as relações dos homens entre si e deles com o mundo (natural e cultural) são mediadas por instrumentos técnicos e por sistemas de signos”.

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, a atenção, à formação de imagens, à inferência ou a tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos (VYGOTSKY, 1998, p. 72-73).

Segundo Lampreia (2008), a criança adquire a linguagem fazendo associações entre palavras e conceitos já formados, a partir de definições ostensivas, aprendendo a usar a linguagem participando de atividades em um contexto social. Logo, símbolo e signo são definidos como um objeto que passa a representar, designar ou indicar outro, a partir de uma convenção — um objeto que fica no lugar de outro, que substitui o referente de forma convencional.

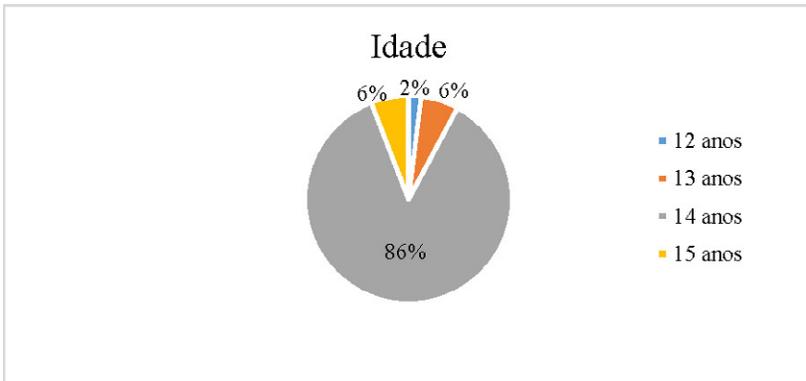
A criança, por exemplo, aprende o nome das cores porque ela é naturalmente dotada da capacidade de fazer associações; no caso, entre o nome e a coisa. Na perspectiva da visão pragmática/não representacional, as regras da linguagem são regras sociais, convencionadas como as regras de um jogo e, portanto, mutáveis. Isso significa que, no espectro das cores, os recortes feitos e nomeados dependem de uma prática, de um acordo ou convenção social.

O signo para a associação e construção do conhecimento é algo que ocorre naturalmente, mas quando sua criação é estimulada, tem resultados surpreendentes. É por meio da criação que a metodologia Instalação Geográfica se apropria, a criação que parte do cotidiano, que surge do efêmero e da imaginação. A metodologia Instalação Geográfica, pode contribuir para novas reflexões sobre como ocorre a associação dos símbolos e signos para a construção do conhecimento.

É por isso que será discutido sobre de que forma aconteceu esse processo de construção do conhecimento por associação de símbolos e signos, por meio de gráficos e relatos dos alunos em suas entrevistas.

- 1ª pergunta: Qual a sua idade?

**Figura 2** - Gráfico da faixa etária dos alunos

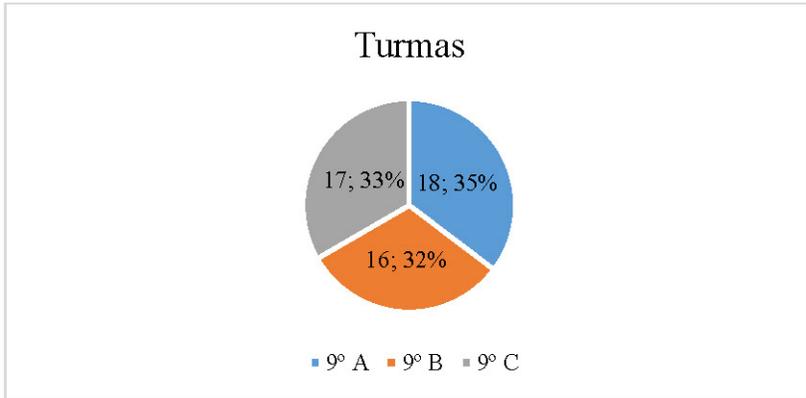


**Fonte:** Produzido pela autora, 2022.

Pelas informações coletadas nesse primeiro gráfico, observa-se que praticamente não há alunos fora de faixa, o que contribui para a aprendizagem. Esse é um dado apenas para fins de melhor reconhecimento do perfil das turmas.

- 2ª pergunta: Qual a sua turma?

**Figura 3** - Gráfico sobre a divisão de alunos por turma

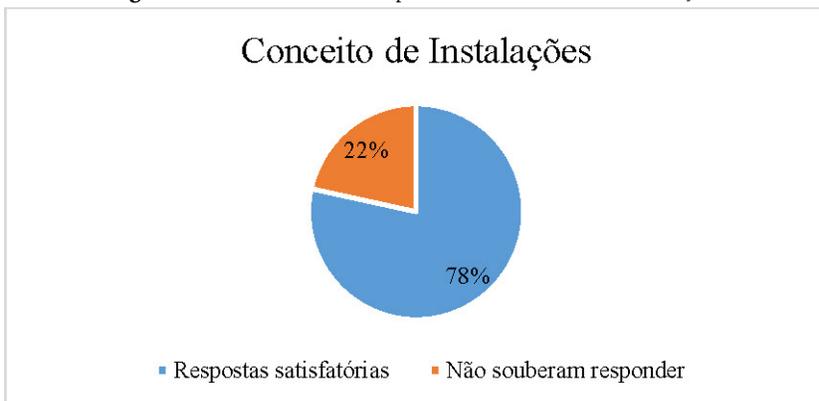


**Fonte:** Produzido pela autora, 2022.

A turma do 9º A é a mais numerosa, enquanto o 9º B é um pouco menos que as outras, mas, todas as turmas têm mais de 20 alunos e menos de 30. Isso torna o trabalho com os 9ºs anos algo tranquilo, pois as turmas não são muito numerosas, o que facilita o acompanhamento individual para as dificuldades que geralmente surgem durante as aulas.

- 3ª pergunta: O que você conseguiu compreender sobre o conceito de Instalações Geográficas?

**Figura 4** - Gráfico sobre a compreensão do conceito de Instalações



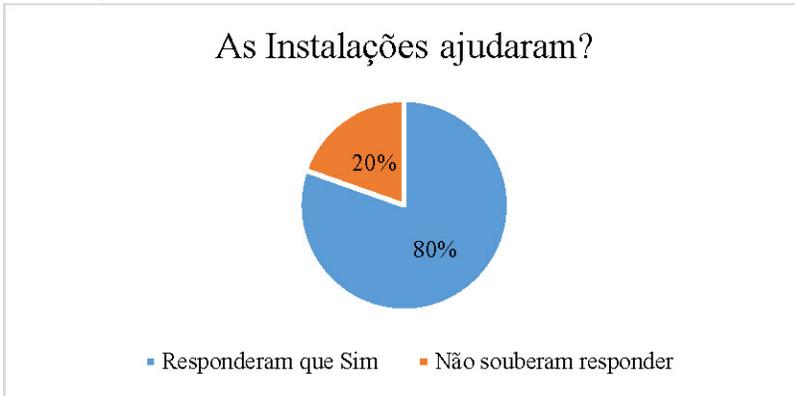
**Fonte:** Produzido pela autora, 2022.

Aqui os alunos procuraram falar com suas palavras o que são as Instalações, para que elas servem, como podem ser uma forma de avaliação de sua aprendizagem. E a grande maioria conseguiu bem captar a proposta e dizer o que entendeu sobre a metodologia. Todavia, 22% dos alunos não compreenderam bem o que

realmente essa pergunta queria, o objetivo dessa questão, e acabaram falando mais sobre o que aprenderam sobre a Globalização, que era o estudo a ser avaliado pelas Instalações. Três alunos acabaram deixando a resposta em branco.

- 4ª pergunta: As Instalações auxiliaram a sua compreensão em relação ao estudo da Globalização?

**Figura 5** - Gráfico sobre a opinião dos alunos a respeito das Instalações



**Fonte:** Produzido pela autora, 2022.

Mais uma vez, praticamente os mesmos alunos que não compreenderam a questão anterior, também não souberam dizer de que forma as Instalações ajudaram no seu processo cognitivo de aprendizagem sobre a Globalização. Muitos não trouxeram uma opinião clara em relação às Instalações, pois continuaram a responder mais sobre o conteúdo específico, que sobre a forma que aprenderam através das Instalações.

- 5ª pergunta: Na sua opinião, como aconteceu esse processo de aprendizagem?

– *Trabalhando os conteúdos do livro, dialogando, discutindo sobre o conteúdo, além de representar os objetos na Instalação (ESTUDANTE 1A, 2022).*

– *Com muita explicação, comparações de objetos e pesquisas (ESTUDANTE 9A, 2022).*

– *No começo foi um pouco complicado, mas depois consegui aprender (ESTUDANTE 3B, 2022).*

– *Com as Instalações, com os objetos instalados deu para compreender mais, porque cada um tem sua finalidade (ESTUDANTE 11B, 2022).*

– *Quando fomos pesquisar mais sobre o assunto e quando fomos atrás de objetos para a Instalação (ESTUDANTE 3C, 2022).*

*– No começo eu não estava entendendo muito, mas depois de mais umas aulas de trabalho eu comecei a compreender mais (ESTUDANTE 14C, 2022).*

Sobre o processo da aprendizagem dos alunos e como aconteceu esse processo, é interessante analisar os diferentes discursos aqui retratados. Em todas as três turmas foi possível observar os mais variados tipos de comentário, sobre como as aulas teóricas e os conteúdos/imagens do livro didático os auxiliaram, ressaltando a importância das explicações e discussões realizadas durante as aulas, valorizando os exemplos práticos do cotidiano que facilitavam sua compreensão do conteúdo, falando sobre as pesquisas e análises de outros tipos de leituras e mesmo com dificuldade, ajudaram. Sem falar que a grande maioria reforçou a ideia da atividade prática com a construção das Instalações, desde a divisão em equipes para pensarem nos objetos a serem utilizados, até a sua conclusão.

Também falaram sobre a dificuldade de compreender o processo no início, mas no final conseguiram compreender. Enquanto professora pesquisadora, foi observado que enquanto mais o conteúdo, por meio de exemplos de aproximava de sua realidade, aumentavam suas participações e comentários nas aulas. E principalmente quando tiveram que parar para criar um texto que trouxesse os objetos de suas Instalações e o que cada signo representava, pois os forçava a pensarem.

- 6ª pergunta: O que mais ajudou na construção do seu conhecimento?

*– As fontes de pesquisa, os capítulos que estudamos, além das discussões e exemplos em sala (ESTUDANTE 1A, 2022).*

*– O trabalho da Instalação, pois procurar os objetos e o que eles representam na Instalação, ajudou muito (ESTUDANTE 16A, 2022).*

*– A partir dos objetos que representam a Globalização e o conhecimento sendo representado com objeto (ESTUDANTE 10B, 2022).*

*– Fazendo os textos e pesquisa sobre a Globalização (ESTUDANTE 16B, 2022).*

*– As explicações, e pensar nos objetos nas Instalações (ESTUDANTE 2C, 2022).*

*– De tudo um pouco, fui criando novos conhecimentos com as explicações, com os exemplos nas aulas (ESTUDANTE 6C, 2022).*

Essa pergunta só veio para reforçar e confirmar o que a anterior mostrou. As aulas teóricas, o momento de pesquisar mais a fundo sobre Globalização, as explicações de forma prática e com exemplos práticos, além do processo final de construir as Instalações, pensando em objetos como signos que representassem conceitos, todas essas etapas foram essenciais para a construção do conhecimento

dos alunos. Agora será possível observar de forma mais prática e quantificável alguns aspectos sobre essas etapas.

- 7ª pergunta: Em qual dos passos metodológicos você teve mais dificuldade?

**Figura 6** - Gráfico sobre as dificuldades



**Fonte:** Produzido pela autora, 2022.

De todas as etapas ou “passos metodológicos” que passaram, os únicos que foram citados como de maior dificuldade pelos alunos na entrevista foram: pensar nos objetos que deveriam compor a Instalação e produzir o texto explicativo. No total, 43% sentiram maior dificuldade nessa etapa.

Já 29% dos alunos sentiram bastante dificuldade em produzir o primeiro texto, em seus relatos frisaram bastante isso, que era a pesquisa em relação ao conceito de Globalização de acordo com Milton Santos e Octavio Ianni.

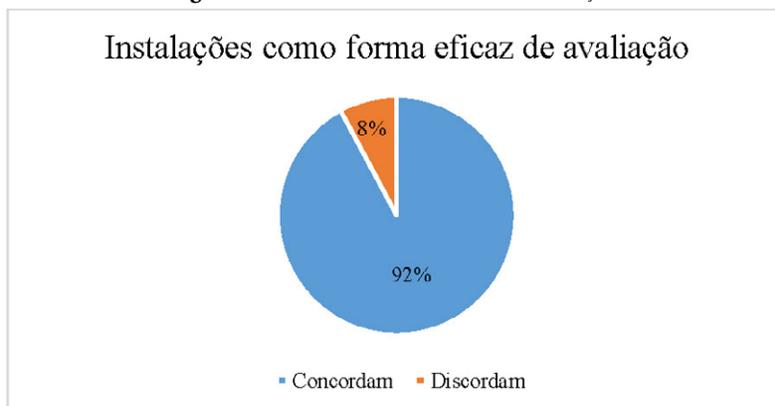
Outra dificuldade encontrada foi durante as aulas teóricas e explicativas, principalmente para compreender o conceito de Globalização, representando 22% dos alunos; e ainda tiveram alguns alunos que afirmaram não sentir dificuldade alguma para realizar as Instalações ou mesmo durante as aulas, sendo 6%.

Ou seja, sentiram dificuldade porque são atividades que não têm costume de realizar, e isso faz pensar sobre a carência de metodologias diferenciadas que estimulem a aprendizagem dos alunos. Além da dificuldade em escrever aquilo que foi compreendido, pois organizar as ideias e colocar no papel não é algo fácil.

Por isso a necessidade de se trabalhar com metodologias de avaliação e de ensino diferenciadas. Pois assim os alunos terão a oportunidade de passar por diversas experiências e ter um melhor desenvolvimento de sua aprendizagem.

- 8ª pergunta: Você acha que as Instalações são uma forma eficaz de avaliação?

**Figura 7** - Gráfico sobre a eficácia das Instalações



**Fonte:** Produzido pela autora, 2022.

Esse questionamento foi interessante, pois os alunos mostraram sinceramente o que acharam sobre serem avaliados através das Instalações. A resposta não foi unânime, mas 92% concordaram que as Instalações Geográficas são, sim, uma forma eficaz de avaliação, principalmente aqueles alunos que geralmente tiram notas baixas nos trabalhos e provas convencionais, mas que se esforçaram nas Instalações e acabaram tendo um resultado positivo.

Afinal, o objetivo de se utilizar uma forma de avaliação diferenciada, criativa, em que o aluno constrói seu aprendizado diariamente, de forma concreta e que faça parte da sua realidade, é estimulá-los a experimentar algo que uma simples prova não pode proporcionar.

Contudo, 8% dos alunos disseram que não trocariam a avaliação tradicional pelas Instalações, ou simplesmente acharam esse tipo de avaliação muito demorado. A justificativa dessa minoria foi achar que talvez não fosse uma forma tão “justa” de avaliar, pois ficaram com praticamente as mesmas notas que aqueles que geralmente ficam de recuperação, e os alunos não estão acostumados com isso.

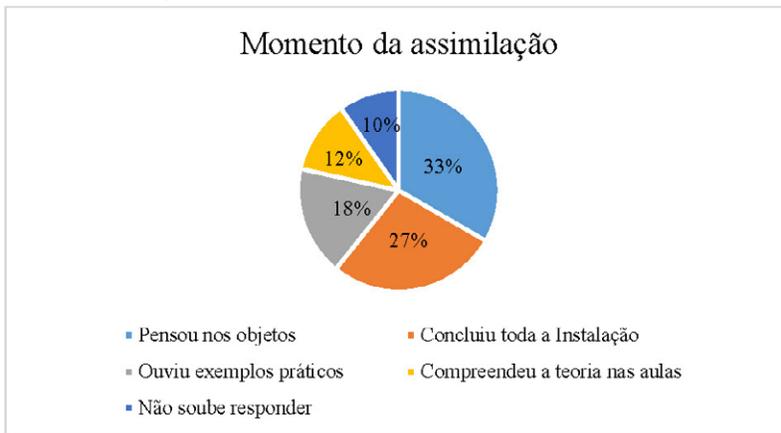
Alguns desses foram até mesmo dos poucos que tiraram nota boa na avaliação tradicional, com questões objetivas, que foi feita para fim de comparação de resultados, por isso disseram não ver “tanta diferença”, mas afirmaram ter sido algo diferente e interessante mesmo assim.

Isso faz pensar em que tipo de educação os alunos estão recebendo, ao achar injusto que o colega tire a mesma nota apenas pelo fato de não aprender da mesma forma tradicional. Infelizmente vivemos em um modelo meritocrata, que não valoriza as diversas formas de aprender. Como educadores é preciso buscar que esse cenário mude.

Sendo avaliados diariamente, por meio da participação nas aulas, trabalhos, pesquisas, produção de textos, até finalmente chegarem à fase da montagem das Instalações, percebe-se uma aprendizagem que foi sendo construída passo a passo, em conjunto. Uma aprendizagem que fez sentido para eles, pois conseguiam se apropriar daquele conhecimento e aplicar no seu contexto de vida.

- 9ª pergunta: Em que momento percebeu que toda a teoria estudada realmente fez sentido e foi assimilada?

**Figura 8** - Gráfico sobre a assimilação do conhecimento



**Fonte:** Produzido pela autora, 2022.

Com esses dados é interessante observar que praticamente nas mesmas etapas em que os alunos sentiram dificuldade, foram também as que mais ajudaram em sua aprendizagem e assimilação do conceito de Globalização e como isso faz parte do seu dia a dia. A maior parte dos alunos, 33%, afirmou que pensar nos objetos a serem utilizados na Instalação foi o que mais ajudou e fez perceber que tinham compreendido o assunto. Outra grande parte dos alunos, 27%, disse que percebeu que havia entendido o estudo da Globalização ao terminar de construir toda a Instalação, vendo tudo pronto e montado.

Já 18% dos alunos disseram ter compreendido melhor o conteúdo por meio dos exemplos práticos e que faziam parte do seu cotidiano durante as aulas. Enquanto uma parcela de 12% dos alunos afirmou ter assimilado mais sobre a Globalização lendo, pesquisando e prestando atenção na teoria abordada nas aulas expositivas de Geografia. Por fim, 10% dos alunos não souberam dizer em qual momento o conteúdo foi assimilado, ou seja, fez sentido para sua aprendizagem.

- 10ª pergunta: De maneira geral, como descreve sua experiência e sua aprendizagem com as Instalações Geográficas?

– *Positiva, mesmo com as dificuldades, quando eu queria aprender eu pesquisava, perguntava, ajudava meus colegas, eles também me ajudavam, enfim eu gostei desse período (ESTUDANTE 1A, 2022).*

– *Eu amei a experiência, me juntei com os meus colegas para fazer o trabalho, ajudou muito a entender mais sobre Globalização (ESTUDANTE 20A, 2022).*

– *Foi muito legal, as aulas não foram chatas igual às outras. Deu pra aprender bastante. Também achei divertido criar as Instalações (ESTUDANTE 16B, 2022).*

– *Foi uma experiência interessante, onde ajudou no conhecimento e juntamos isso que aprendemos para pôr em prática (ESTUDANTE 18B, 2022).*

– *Foi uma experiência muito legal, me fez pesquisar mais, me deu mais vontade de saber entender sobre a Globalização (ESTUDANTE 3C, 2022).*

– *Foi complicado compreender e assimilar tudo, mas eu consegui aprender estudando em casa e na escola com a turma (ESTUDANTE 13C, 2022).*

De maneira geral, todas as respostas dos alunos foram positivas em relação à experiência; mesmo sentindo dificuldade em algum momento, acharam uma forma divertida, criativa e diferenciada de aprender. Relatam ainda uma grande interação e mobilização dos alunos ao trabalharem em conjunto para que tudo desse certo.

Essa entrevista foi realizada na aula seguinte à montagem das Instalações Geográficas na escola, como uma forma de avaliar todo o processo educativo e metodológico da pesquisa realizada com eles. Houve um bom momento de discussão e relatos de experiência, finalizando com as entrevistas. Mas, um mês após terem concluído as Instalações, retornaram ao assunto para reavaliar como havia sido realmente essa aprendizagem, se algo foi verdadeiramente guardado em suas memórias como um aprendizado que levarão consigo durante muito tempo.

Por isso, aqui tem-se os textos pós Instalações dos mesmos alunos que tiveram suas pesquisas sobre Globalização analisadas no capítulo anterior, como forma de comparativo e análise. De antemão, já é possível destacar que a linguagem utilizada se aproxima bem mais da sua realidade, pois realmente foram escritos pelos seus conhecimentos diante de tudo que passaram e aprenderam. Alguns escreveram mais, outros menos, mas todos procuraram falar algo sobre suas experiências.

Aqui eles tiveram toda a liberdade para relatar sobre o processo da construção das Instalações, como foram as aulas, quais objetos utilizaram nas suas Instalações

e o que representavam. Assim, são analisados os pontos positivos e negativos de todo o processo, se o conteúdo foi realmente assimilado, e o que “sobrou” sobre as Instalações e sua aprendizagem nas suas mentes.

*Sobre as Instalações, elas trouxeram uma missão, que foi fazer nós entendermos melhor como que foi e como representá-las por meio de coisas que ela mesma trouxe até nós, como meu grupo nós colocamos algumas coisas que representava mais a tecnologia, porque até em outro trabalho nós vimos que a Globalização foi dependente da ciência e da tecnologia, que hoje elas estão “caçadas”, e tem um relacionamento muito próximo. Bom entre aqui representam os foi:*

*A calculadora: para representar a economia dos países, estados ou continentes.*

*Oso para representar o petróleo, que os dois tem um combustível fóssil.*

*As etiquetas: para representar os fluxos de mercadorias entre os países, como fluxo de roupas, objetos, acessórios.*

*Enfim lembrei melhor desses, bom é aqui foi mais legal foi ímpar Nossa criatividade, trabalho em equipe, a parceria e gargalhar com os colegas. (ESTUDANTE 1A, 2022).*

Nesse primeiro texto, o aluno começa explicando qual o objetivo das Instalações e depois procura relacionar esse tipo de avaliação com os assuntos que foram estudados e representados na Instalação. Ele conseguiu descrever bem o que seus signos representavam, mostrando que conseguiu aprender com isso.

*O período que estudamos a Globalização e o projeto das Instalações foi muito interessante pois é um método diferente de ensino.*

*O tema da minha equipe foi muito interessante pois foi o que fizemos no cotidiano. Nosso tema foi a economia na Globalização. Usamos como objeto base uma rede, para representação de tudo, e os nossos objetos para representar economia foram: um cofre em formato de botijão de gás; bexiga; embalagem de mercadoria importada e milho.*

*O café representou o banco financeiro e o aumento das coisas.*

*A bexiga apresentou a inflação que interfere em compras e vendas.*

*A embalagem que representa a importação de produtos de um país para outro.*

*E o milho representa a fonte financeira de agricultores do Brasil.*

*(ESTUDANTE 17B, 2022).*

Aqui o aluno falou mais sobre a Instalação em si, quais objetos utilizou e seus significados. Um ponto importante a destacar foi a seguinte fala: “foi muito interessante pois foi o que fizemos no cotidiano”, ou seja, mostra que os alunos

conseguiram relacionar bem o conteúdo da Globalização com a realidade em que vivem, e ainda afirmou que isso tornou mais interessante o estudo, e consequentemente mais fácil de aprender.

A ideia das Instalações é justamente essa. Pegar objetos do cotidiano, que possam ser utilizados como signos, com novos significados, para representar o conteúdo estudado de maneira concreta, simples, mas ao mesmo tempo estimulando a criatividade e o pensamento crítico do aluno.

*Nós realizamos várias pesquisas, pedimos ajuda a professora Andressa, pois estávamos com muitas dúvidas. Abre o fez Soure nos ajudou com uma música chamada “Parabolicamará”.*

*Nós usamos vários objetos, um deles era o candeeiro para representar a pobreza nos tempos atuais e no passado. Também usamos dois anéis, para representar aliança entre os países nos meios econômicos. Também trouxemos uma latinha de refrigerante para representar o consumo e o comércio e uma pedra como representação da resistência (dureza) da Ucrânia na guerra contra Rússia. E por fim, para fazermos a Instalação dos objetos, penduramos todos em uma rede e em cada aula que se passava, ficava mais nítido e claro o nosso aprendizado, pois íamos perdendo as nossas dúvidas. O nosso tema principal chamava-se “a geopolítica na Globalização”.  
(ESTUDANTE 7C, 2022).*

Já esse aluno conseguiu associar o conteúdo com uma das ferramentas didáticas utilizadas nas aulas, que foi a música, mostrando a importância de outros formatos de leitura para os alunos, que os auxiliem a abrir suas mentes e compreender o que, muitas vezes, está nas entrelinhas. Ele também falou um pouco sobre os objetos que sua equipe utilizou na Instalação e associou bem o seu conteúdo com os conflitos do contexto mundial na atualidade, que foi tema da sua apresentação.

*Na nossa Instalação a gente trabalhou sobre a economia e a inflação, usamos alguns objetos interessantes para representar, como por exemplo a etiqueta de roupa para representar o comércio das grandes marcas nacionais e internacionais, usamos o pacote de arroz com cédulas para representar a alta no preço do arroz e dos alimentos que teve um alto aumento durante a pandemia, usamos também uma calculadora para representar economia e os fluxos do comércio no mundo, entre outros objetos.  
Foi muito bom, foi uma experiência nova pra gente, é uma forma diferente e mais divertida de aprender, achei superlegal, o projeto das Instalações ajudou muito no processo de aprendizagem da gente, porque trabalhamos em grupo tendo assim uma aprendizagem melhor. Deu pra aprender com as Instalações que a Globalização está em tudo, está*

*nas pessoas, nas redes, na economia, nos fluxos e em muitas outras coisas, deu pra aprender também que a Globalização é um processo de expansão do capitalismo, em escala planetária, e tem como pontos positivos mercados mais competitivos e a inflação bem controlada, maior fluxo de capitais investimentos entre os países maior desenvolvimento tecnológico. Em meu ponto de vista as Instalações são uma boa forma de avaliação, porque os alunos aprende mais pois vão trabalhar em equipe, vão ter criatividade pensar e criar objetos para fazer suas Instalações, o professor trabalhar de uma forma melhor e diferente, tendo assim uma melhor aprendizagem.*  
(ESTUDANTE 8A, 2022).

Assim como esse aluno, muitos conseguiram relatar em seu texto conceitos bem fundamentados, de forma clara, reafirmando seu aprendizado através de suas palavras. Trazendo do meio global para o contexto local, é possível verificar que as representações foram fixadas em sua mente como forma de conhecimento. Os objetos utilizados foram os mesmos de outro aluno citado anteriormente porque fizeram parte da mesma equipe. É interessante analisar como a mesma Instalação pode proporcionar diferentes formas de aprendizado para cada aluno.

*Lembro dos objetos que a minha equipe usou, os objetos eram:  
Um cofrinho, iria representar o banco financeiro aumento do valor do botijão de gás e dos alimentos, nos mercados. Uma rede, era um objeto principal da Instalação, representou todas as redes de Instalações que estão envolvidas na Globalização.  
Uma bexiga, representou a inflação.  
O milho representou a economia.  
Em uma sacola da shein representou a importação porque vem de outros países.  
Essas foram os objetos que a gente usou na nossa Instalação.  
Gostei bastante desse modo que Andressa usou com a matéria, assim fica bem melhor de aprender.*  
(ESTUDANTE 16B, 2022).

Também tiveram alunos que focaram mais em descrever os objetos que utilizaram em sua Instalação, explicando seus significados e as representações que simbolizavam.

*No primeiro bimestre a gente estudou sobre a Globalização, nesse bimestre ainda aprendemos, sobre a economia, a DIT, as revoluções industriais e a divisão do trabalho atual.  
Ao realizar a Instalação, ao que me lembre, os itens que havia lá, tijolo, um litro de óleo, a nota falsa, ambos representavam tópicos importantes sobre a Globalização e os acontecimentos sobre a humanidade.*

*No primeiro bimestre, o que mais estudamos foi a Globalização, o capitalismo, sobre o desenvolvimento científico e tecnológico, os fenômenos da atualidade, as projeções e os consumos e a cultura da Globalização. No dia da equipe, decidimos quais e se temos os objetos, no dia da reunião, nós pelo grupo que lá estávamos decidindo quais os objetos iríamos levar, nesse se organizamos e já sabíamos quem levaria os objetos. Entre os bimestres, nós estudamos sobre consumismo, e a poluição e os prejuízos em torno da Globalização. Aprendemos sobre as conferências da ONU e no final aprendemos também sobre os problemas ambientais que estão ocorrendo.*  
(ESTUDANTE 12C, 2022).

E para finalizar as análises dos textos feitos um mês após a realização das Instalações, esse aluno conseguiu abordar sobre temas importantes que foram estudados ao longo do bimestre inteiro, além de citar alguns dos objetos utilizados. Falou sobre as etapas que a equipe enfrentou para a construção das Instalações e finalizou falando um pouco mais sobre a Globalização e seu estudo.

Portanto, como foi dito anteriormente, para que o aluno possa aprender, é necessário que faça associações dos conhecimentos dotados de uma linguagem que traga seu contexto social, com exemplos do seu cotidiano e que seja prático. Os símbolos e signos das Instalações promovem justamente essa linguagem de associações com palavras que eles já conhecem, que fazem parte da sua realidade, para representar de forma concreta novos conceitos que estão sendo aprendidos.

## **Resultados e discussões**

Após as Instalações foi feita uma entrevista para que os alunos relatassem melhor a sua experiência, e foi visto que o que mais ajudou na construção do seu conhecimento foram os exemplos que se relacionavam com o seu cotidiano de forma prática, serem estimulados a pensar em signos que representassem conceitos que aprenderam nas aulas sobre Globalização e finalmente a montagem das Instalações como um todo. Os alunos também relataram a dificuldade de compreender o processo e de realizar as pesquisas, mas no final deu tudo certo.

Certamente dificuldades e certas situações aparecem no caminho, mas com a vitória de cada batalha se adquire um novo conhecimento, uma nova experiência. A escola que se quer é forte, preparada, disposta e capaz, e é essa a escola que o Brasil deve ter. A escola deve estar preparada para enfrentar as diversidades existentes e as condições que lhes forem determinadas, prezando sempre pela melhoria de todos. Então, limites e possibilidades podem ser observados durante o percurso.

Logo a associação do conhecimento por meio de símbolos e signos das Instalações Geográficas só foi possível no momento em que os alunos que fizeram parte do processo de aprendizagem, relacionando suas experiências cotidianas com o conteúdo estudado e trazendo objetos que também fazem parte do seu contexto de vida para representar aquilo que foi estudado e conseqüentemente aprendido sobre a Globalização.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

LAMPREIA, Carolina. **O processo de desenvolvimento rumo ao símbolo: uma perspectiva pragmática**. V. 60, n. 2. Rio de Janeiro: Pepsic, 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672008000200012](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672008000200012). Acesso em 11 de jan. 2020, 12:32:53.

PINO, Angel. **A interação social: perspectiva sócio-histórica**. IDÉIAS, São Paulo, n. 20, p. 49-58, 1993.

RIBEIRO, Emerson. **Processos Criativos em Geografia: Metodologia e Avaliação para a Sala de Aula em Instalações Geográficas**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas — USP, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-02072014-132435/pt-br.php>. Acesso em 29 de abr. 2018 às 11h34min.

RIBEIRO, Emerson. **Processo metodológico para as Instalações Geográficas: por outra formação de novos professores**. In: Jussara Fraga Portugal; Simone Santos de Oliveira; Solange Lucas Ribeiro (Org.). *Formação e Docência em Geografia narrativas, saberes e práticas*. 1ed.Salvador: EDUFBA, v. 1, p. 379-396, 2016.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 1998.

# Tessituras do processo criativo na Instalação Pedagógica: assombros, vivências e transformações

Francisca Sandra de Sousa<sup>1</sup>  
Luis Pessoa de Araujo Junior<sup>2</sup>

## Puxando fios

*“Instalação pedagógica  
Causa medo, assombração,  
As vivências, as leituras,  
Tecem imaginação.  
Do processo criativo  
Aflora transformação”*



No cenário epistêmico das linguagens visuais, as instalações emergem para associar perspectivas práticas que se estendem em novas direções, agindo e envolvendo as possibilidades da expressão humana através da comunicação. Ao induzir a experimentação no processo de diferentes maneiras, mudam-se as estratégias de criação, estabelecendo correntes e modos de interação com os produtos artísticos. Isso favoreceu a aproximação e exploração de vertentes e reflexões no tocante às artes. Esses sentidos integrativos e ativos constituem avanços no que concerne aos

- 
- 1 Universidade Regional do Cariri, Programa de Pós-Graduação em Educação, Projeto Memórias do Compra Fiado. Pedagoga e Mestranda pela Universidade Regional do Cariri (URCA), graduada em Matemática pela mesma instituição, especialista em Ensino de Matemática pela Universidade Vale do Salgado (UVS), professora efetiva e formadora da rede municipal de ensino de Brejo Santo, CE.
  - 2 Mestrando do programa Profissional em Educação, Universidade Regional do Cariri, possui Licenciatura em Geografia pela Universidade Regional do Cariri-URCA, Segunda Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa. Coursou Pós-Graduação em Gestão Educacional e Criatividade na Solução de Desafios pela FIP, Especialização em Psicopedagogia, FAVENI. Tem experiência na área de educação, cultura e corporeidade, atuando principalmente nos seguintes temas: Práticas e metodologias de ensino.

proponentes e seu público, que outrora esteve apenas como pessoa distante, para visitar e apreciar.

Do universo imaginativo nascem desejos, emoções e perspectivas sedimentadas ao longo das relações sociais, um reflexo dos acontecimentos experienciados e da capacidade humana de criar e dar novos sentidos. Segundo Tedesco (2007, p. 20) “[...] A arte não era mais só para ser vista, passou a ser experimentada, vivida. A consciência desse outro modo de perceber a arte influenciou as poéticas dos artistas, os observadores e a crítica [...]”. Assim, reformulam-se os rumos, que em outro tempo estiveram individualizados e apreciativos, para uma arte integrativa. O cenário artístico ganha vivacidade ao agregar a afinidade do criador e espectador para interagir e abrir zonas de argumentação.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (FREIRE, 2011, p. 43).

Nas instalações podemos identificar a função artística, manifestando valores estéticos em formas, matéria, processos e expressões, e a função educadora, explorando os potenciais corporais, territoriais, cognitivos e perceptivos, que dialogam constantemente, evidenciando o movimento que organiza e desmantela narrativas, mesmo que o proponente tenha seu pensamento fundamentado, pois sempre existem novas fronteiras para permear. Com as apresentações, novos olhares dialogam, cada contato/conversa encaminha pontos de vista e possibilitam questionamentos que nos levam a estar abertos a agregar e ressignificar nossos signos, ampliando as suas bases iniciais. Cabe destacar o quão envolvido em plasticidade, moldando e adaptando-se às situações problemas, mesmo sendo algumas criações, atos estáticos. Os sons, as sensações e as emoções não podem ser controladas, e nem devem ser podadas, pois não cabe a arte ser opressora e sim dinâmica e viva.

O termo Instalações para o professor pesquisador tem ainda o sentido de dar forma a algo ou materializar o conteúdo estudado, pesquisado, por signos e símbolos conhecidos, com o objetivo de apresentar e expressar algum sentimento, sua visão de mundo, crítica aos paradigmas, é uma forma de expressão artística, que atende no nosso caso, um conteúdo geográfico (RIBEIRO, 2013, p. 20).

Nesse percurso aglutinam-se signos e significados materializando, agregando valores estéticos decorrentes da oxigenação do proponente, sujeito transmissor e inspirador pelas histórias vividas, saberes e valores culturais. Esse exercício é fruto do pensamento reflexivo e dialético que constrói, reorganiza e se apropria de novos sentidos representativos.

Para a criação temos uma forma, um conteúdo, que exige recursos e condições para o momento do devir, esta forma, antes de se realizar passa pela sensibilidade, pelo toque, pelo intelecto, pelo ato de intuir que se faz presente no cotidiano que muitos intelectuais desprezam, é preciso ter um olhar mais preciso para o cotidiano para o vivido (RIBEIRO, 2011, p. 63).

Ao agregar signos a uma base comum para contar uma história, o aluno estabelece nesse ato a aura energética dos significados, movimento de defesa e representação do pensamento singular, fruto de intensas camadas de pesquisas e exploração. Inúmeros baús são abertos, até que os elementos sejam escolhidos e representem a tese. Assim, no próximo engenho de palavras, trataremos do espetáculo didático, vivenciado na disciplina de Educação e Criatividade na qual a instalação era atividade indutiva para materialização de experiências.

## Tecendo as narrativas do processo

*Traços*  
*Expressão*  
*Signo*  
*Sentido*  
*Imaginação*  
*Transformação*  
*União*  
*Razão*  
*Assombro*  
*Sensação*



A disciplina optativa Educação e Criatividade começou em meio a expectativas e curiosidades. Alguns a escolheram pelo objeto de estudo do projeto de pesquisa proposto para o Mestrado em Educação e outros(as) pelo seu título, que junta educação com criatividade, elo almejado em espaços de aprendizagem desde tempos imemoriais.

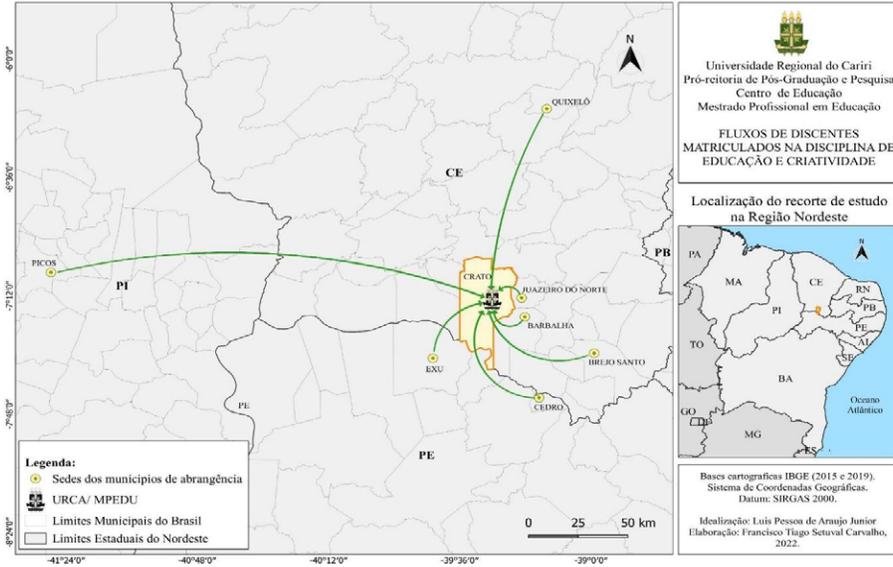
As primeiras aulas foram leves e criativas fazendo jus ao nome da disciplina, embaladas por música, poesia, traços e sensações. Aos poucos foi ficando meio densa, ao adentrar na Fenomenologia do Espírito de Hegel, atravessar as teorias de Lukács, pegar embalo na leveza dos processos de criação de Fayga Ostrower e ainda rever a infância pela ótica de Vygotsky. Entre textos, slides, seminários, leituras e feitura, apreciadas em obras de arte de dentro e de fora de nossas vidas através das apresentações realizadas por nós e pela turma, o processo de imaginação, aflorou mais ainda, como em criança, nas vivências externas propostas pelo professor Emerson Ribeiro nos arredores da universidade, ampliando a visão de que a aprendizagem não acontece somente entre quatro paredes. Está para além da sala de aula e acorda brincadeiras, histórias de vida, diversão, lembranças da infância e da criança adormecida em nós.

Até então o percurso foi criativo e educativo, até mesmo, nas dificuldades. Durante a caminhada fomos sendo dirigidos pelas produções acadêmicas e pelo olhar geográfico e artístico do professor da disciplina para a possibilidade de ver as coisas por diferentes ângulos, o usual e o de revestres, a subir e descer escadas de costas, entre improvisação e reações, mudando a perspectiva do olhar e do sentir.

Pensar a aprendizagem pautada em desconstrução é um desafio, principalmente devido à forma como o sistema educacional brasileiro avalia ao longo dos anos. Uma avaliação quantitativa que objetiva dar uma nota subjetiva para medir o que se aprende. Então quando nos deparamos com uma proposta de desaprendizagem de um modelo de educação tradicional e corriqueiro, a construção de um novo modo de aprender assusta, causa assombro. O que se sente inicialmente, é o temor de não ser capaz. É essa a primeira impressão que se tem quando se ouve a palavra instalação na perspectiva de criação, imaginação, signos e sentidos para além do usual na educação.

Desconstruir e desaprender para aprender de um novo modo antes de chegar à proposta de apresentar uma instalação geográfica, digo uma instalação pedagógica a partir do objeto de nossa pesquisa como avaliação, foi desafiador, nos fez percorrer todo um caminho traçado, observar por outros ângulos, imaginar formas e diferentes maneiras de representá-lo é o que “chamamos atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo” (Vygotsky, 2009, p. 11) não importando se a criação traz algo do mundo real, ou simplesmente do imaginário da pessoa, do que lhe afetou ou que sua memória seletiva escolheu guardar.

Trouxemos para as vivências propostas as experiências de territórios de três estados distintos e de diferentes municípios. Cada pessoa com suas peculiaridades, singularidades e também semelhanças. Encontramo-nos em diversas brincadeiras de infância narradas pelos colegas em lembranças de escola, histórias de vida e de atuação na sala de aula e também em pontos comuns dos projetos de pesquisas. O mapa ilustra a diversidade de lugares que se encontraram em um só espaço de aprendizagem: a universidade e a pesquisa, a arte e a imaginação, o assombro e a criação, a vivência e a transformação.



**Elaboração:** Francisco Tiago Setuval Carvalho.

Há um conselho africano muito narrado nas palavras de seus contadores de histórias tradicionais, que quando não se sabe para onde ir, pare, lembre-se de quem você é e o que o trouxe até aqui e saberá seguir em frente. Antes, ainda, devemos esclarecer que uma lousa serviu de base comum para a instalação, pois é um dos objetos mais usados na sala de aula pelos participantes da turma do Mestrado em Educação que compõem o trabalho. O título da nossa instalação pedagógica foi (L)Ousa (O)Usada, fazendo um trocadilho com ousar na lousa, ousar na atuação docente, expressando a criatividade eminente em instalações, em contrapartida às diversas lousas usadas sempre da mesma maneira; e a lousa ousada mostrando como a imaginação está para além de práticas repetitivas. Agora, sabendo de onde vêm as instalações que foram realizadas, sigamos para conhecer algumas delas.

## Instalando histórias

*“Desde o dia que nascemos,  
Pela vida transformado,  
Estamos em travessia,  
Entre presente e passado,  
Trazemos pras narrativas,  
O que por nós é lembrado”*



O objeto dessa pesquisa traz como tema, para a instalação, as histórias de vida de professoras(es) de uma comunidade rural do Cariri cearense com um recorte para Escola de Memória e Memória de Escola. Se a vida é uma escola e aprendemos nela, o que escolhemos guardar na memória do que vivemos? E se fôssemos criar uma escola baseada nas memórias de quem nela estuda e trabalha, como seria essa escola? Seria a escola da memória ou a memória na escola?

O tema é o objeto de pesquisa de uma professora que cresceu em um lugar em que a escola e a coletividade são bem valorizadas. O que as(os) professoras(es) desse lugar guardaram na memória seleta de suas vidas para narrar e ressignificar a experiência de formação profissional? É o que se pretende obter como resposta na pesquisa a que se proponho e o que quer suscitar em quem vai observar a instalação. O que você leva da memória que guardou do que vivenciou coletivamente no ambiente rural ou urbano, no quintal de terra ou nas calçadas, nas brincadeiras e acontecimentos de sua vida para a sua formação?

Os elementos da instalação estão descritos abaixo e a escolha foi influenciada por outro processo de formação desenvolvido na área de narração oral. A escrita de um cordel para ser apresentado em um intercâmbio de narração artística a ser vivenciado em Portugal trouxe elementos para a instalação: **Tapete de retalhos** (Representando o espaço de aprendizagem da comunidade onde vive as(os) professoras(es) pesquisadas(os), suas casas, os terreiros bem varridos cheios de animais e rodeados de árvores, que oferecem sombra e alimento; e ao mesmo tempo, o chão da sala de aula, onde o convívio e intercâmbio de saberes acontece de fato. Um pedaço de cada lugar onde podemos aprender ao longo da vida); **Matrizes de xilogravuras** (A madeira representa o coração da comunidade onde vai acontecer a pesquisa de campo que é um espaço ocupado por dezesseis jatobazeiros que lá cresceram e a tudo testemunham: as chegadas e saídas para a cidade, seja para estudar ou comprar suprimentos para atender as necessidades das pessoas; os encontros e desencontros; as festividades tradicionais e religiosas; as vitórias e derrotas no futebol; as conversas e planos da vida comunitária e a luta por melhores condições sociais); **Imagens esculpidas nas matrizes das xilogravuras do cordel** (Os lugares tradicionais de aprendizagem da comunidade: *Casa próxima aos pés de jatobás* — onde a pesquisadora morou por vinte anos e que nunca deixou de povoar suas memórias de infância. *Casa de taipa*: Morada de diversas famílias do Nordeste, inclusive a da pesquisadora, que na simplicidade, usa os recursos do seu entorno para criar e viver. *Símbolo da agricultura familiar*: Responsável pelas semeaduras, colheitas e debulhas de grãos e palavras dos moradores da comunidade Compra Fiado, que alimentam a tradição e conhecimento de seus moradores. *Família*: Semeadores do campo e de sonhos que pavimentaram a trajetória dos filhos(as). Exemplo de força e coragem, luta e proteção. *Roda de histórias*: Momento especial para quem ali vive. Ir para a casa de alguém, conversar, ouvir

e contar histórias, planejar o trabalho coletivo, trocar experiências e brincar. A menina representa a professora que narra e que aprende na escola para a vida e na vida para a escola. **Árvore genealógica:** Carrega toda a ancestralidade do lugar e do antepassado das pessoas e das vivências que carregamos na memória que selecionamos guardar para a vida e para a vida; **Baú:** As pessoas guardam memórias individuais que em comunidades rurais como a aqui citada, se entrelaçam no imaginário das pessoas, permeando o coletivo do lugar. **Cordel:** O que lembro, sou. O texto traz a narrativa da memória biográfica da professora pesquisadora que a mesma carrega para as experiências de vida pessoal e profissional.



#### FICHA TÉCNICA

**Instalação Pedagógica:** (L)ousa (O)usada

**Título:** Escola de memória e memória da escola

**Tapete de retalhos:** O espaço de aprendizagem (as casas, os terreiros), o chão da sala de aula. Um pedaço de cada lugar onde podemos aprender ao longo da vida.

**Matriz da xilogravura:** A madeira representa por dezesseis jatobazeiros que cresceram na comunidade onde vai acontecer a pesquisa e a tudo testemunham.

**Imagens esculpidas na matriz:** Os lugares tradicionais de aprendizagem do cotidiano na comunidade.

**Baú:** Representa a memória coletiva que as pessoas guardam.

**Cordel:** O que lembro, sou. Narrativa da memória autobiográfica da professora pesquisadora.

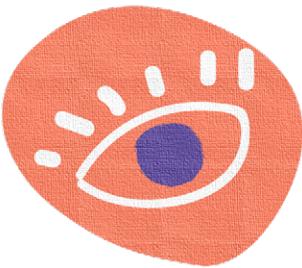
**Fonte:** Francisca Sandra de Sousa.

Entender o conceito de instalação e o objetivo da criação pedagógica através da relação com o objeto de pesquisa foi essencial para a sua realização. Exigiu diálogo, imaginação e criatividade e foram pré-requisitos para a montagem. No caso da disciplina do mestrado em educação, precisava estar pautada em estudos teóricos que deram base filosófica para a escolha de seus elementos. Além disso,

como a instalação se dá num processo colaborativo, esta vai ganhando significado a partir da mediação do professor e do diálogo com os pares, o que fortalece o vínculo e aguça a imaginação em todo o processo criativo partilhado e vivenciado.

Durante a realização da instalação pedagógica que aconteceu na Praça da Sé, na cidade do Crato, olhos curiosos observaram e ouvidos se puseram à escuta. As palavras que descrevem o momento são curiosidade, estranhamento, possibilidade, apreciação, criação, ressignificação, conhecimento, partilha e oralidade. Na hora em que a instalação é montada, a atenção do público passante é aguçada pelo movimento, pela mobilização, pelos símbolos e signos apresentados. O estranhamento pelo espaço ocupado e a curiosidade faz as pessoas se aproximarem, observarem, ouvir, partilhar sobre a instalação e seus elementos. A oralidade é pulsante. Há uma troca de saberes e narrativas. Explicar através dos elementos escolhidos e da relação entre eles, o objeto de pesquisa, nos possibilitou ressignificar a própria pesquisa, validar sua realização, perceber a sua relevância e ainda, ampliar maneiras de avaliar o conhecimento proposto de forma criativa, dinâmica e participativa, de modo que, levar a proposta para o seu fazer pedagógico em sala de aula, o que aprendeu com todo o processo, desde o estudo teórico até a realização das atividades de apreciação e criação nas aulas acaba sendo um convite. Ver o mundo, a aprendizagem, a criatividade e a avaliação com outros olhos é o que se leva da experiência de realizar a instalação pedagógica. Olhar de quem enxerga as múltiplas formas de avaliar para além da ideia de medir e sim de construir conhecimento e transformar vivência em aprendizagem.

## Lambendo, colando e aprendendo



*“Códigos, fetiches para o olhar.  
O ato de educar em papel é exibido,  
Nas caminhadas urbanas  
Expressando o escondido.  
Narrando vidas e culturas para se expressar,  
Estampar ideias, aguçando o sentido.  
Cola, pincel e lambe-lambe”*

Entre andanças pelas vias da cidade, o corpo interage com o espaço absorvendo informações transcritas entre letras, sons, contatos e barreiras. O movimento marca o desabrochar entre o contar dos passos na vida cotidiana, agregando experiências e sensações em ambiências carregadas de geografia, parte de memória representada em códigos e em significados apropriados e explorados pela sociedade.

Nos desvios do olhar, aquele papel fixado entre paredes, muros e outdoors fisgam a atenção, gerando inquietações pedagógicas de como aquele impresso, que transborda referências, estéticas e diálogos, distancia-se da escola mesmo que seja propício para práticas educativas em um ambiente democrático. Assim emerge a proposta de analisar as funções didáticas incumbidas no cartaz lambe-lambe, objeto esse que representa meio de comunicação epistêmico, ressignificando e oportunizando manifestações da expressão cultural de diversas sociedades.

A proposta da pesquisa em vigência está endossada na perspectiva de análise sobre os objetos elaborados e fruto de um rico e deliberativo trabalho pedagógico que materialize elucidações desse debate em uma obra lambe-lambe, de maneira que seus resultados, posteriormente, sejam expostos em ambientes de circulação urbana, seguindo o intuito de acessibilidade e democratização dos saberes escolares para o território da cidade em proposições da educação libertadora, investigativa e criativa.

No devanear da disciplina de educação e criatividade, surge a atividade de representar a pesquisa através de elementos carregados de simbologias, partindo de pontos tocantes pertencentes ao seu objeto de estudo. Entre encontros compostos por narrativas cotidianas, apropriação de literaturas reluzem dignos debates entre os discentes e docentes, que possibilitaram o exercício da reflexão acadêmica resultando em símbolos a serem trabalhados e definidos. Exercício fundamental para instigar o processo criativo, apresentando divergentes olhares e valores estéticos, afetivos e reflexivos. Nessa escrita cabe apresentar o percurso de composição da Instalação Pedagógica, tendo por base a proposta da prenuencia dissertação a ser apresentada no programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA).

Através do enredo investigativo, objetiva-se apresentar o nicho das possibilidades presentes nas artes, nas intervenções e no cartaz urbano, bem como refletir sobre tal objeto, visando desconstruir os resistentes muros da escola, transbordando e relacionando as esferas do desenvolvimento humano, ação em que o sujeito ocupa a periferia, compartilhando o conhecimento, aglutinando escola e comunidades para reconhecimento, pertencimento e defesa do direito à cidade e à cidadania.

Entre insight, conflitos e escolhas os símbolos foram aflorando e expandindo, dos quais agora poderemos discorrer. Representando as travessias entre o singular e o coletivo, o *Ziper* assume o lugar da restrição ao preservar enigmas, essências do ser, dos desejos e das emoções, presentes no cotidiano. Essa ferramenta pode estar em uma mochila, bolsas, roupas e em estojos, fluindo diariamente no trânsito do urbano.

Na cidade o Lambe encontra-se em diferentes ambientes, esses que acolham e dialoguem com a intenção do criador para chegar às pessoas, assim os *Parafusos* são retratados como “poste”, suporte de elementos que interligam lugares/pessoas.

A *tela* são as “barreiras” enrijecidas de controle do Estado, reflexo no chão escolar e em paisagens abraçadas pelas “florestas de pedra”, impondo limites, vigilância e segregando os transeuntes. Esses obstáculos, são ressignificados através dos artistas urbanos tornando a rua, em galeria comunicativa, canais e espaços da expressão e das conexões, que diluem.

A inquietação do “Si” em sociedade, fermenta o campo das ideias necessitando transbordar-se pela comunicação, *Língua/Lambe* exprime o espaço de fala “o grito”, canal da comunicação (verbal e não verbal), resultado da produção crítica e cri(Ativa), do pensador, impressa no papel, onde envolvendo-se pela cola ao lambe a superfície em um ato de libertação no urbano.

A relação da Arte Lambe no Urbano parte do princípio da coletividade no cotidiano, o desejo de dividir a ideia com o tempo, os transeuntes e o território. Esse movimento encena-se através da composição dos itens, *Bolinha de gude/Espelho/Cílios*, o pensamento refletido, dialético e imagético. O olhar que foi capturado/seduzido no tempo, percorre as bagagens cognitivas, agrupando os distintos sabores do cotidiano, para abrir as portas do debate.

Esse ato aqui provocado busca a participação pública através das Instalações Pedagógicas, para reflexão e aprimoramento do objeto, a fim de aglutinar debates, intenções e entendimentos sobre o que está colocado e aquilo capturado pelo visitante. Na imagem e ficha técnica a seguir, observamos o momento prático da atividade, em que os elementos simbólicos formaram uma instalação e o público esteve para a presenciar.



### FICHA TÉCNICA

#### Instalação Pedagógica: (L)ousa (O)usada

**Título:** O Cartaz Lambe-lambe como dispositivo pedagógico: Diálogo entre a comunidade e a arte urbana para construção da aprendizagem.

**Zíper:** Representa os “enigmas” do indivíduo, essências do ser, dos desejos e das suas emoções, presentes no cotidiano.

**Parafusos:** Representa o “poste” como suporte de elementos que interligam lugares/pessoas.

**Tela:** Representa as “barreiras” enrijecidas de controle do Estado, que impõe limites e vigilância às conexões.

**Língua/Lambe:** Representa o “espaço de fala”, canal da comunicação que se apropria do Lambe.

**Bolinha de gude/Espelho/Cílios:** Representa o pensamento refletido, dialético e imagético

**Fonte:** Luis Pessoa de Araujo Junior.

O ato encenado da montagem e apresentação da presente Instalação Pedagógica, ocorreu ao final da tarde do dia 23 de junho de 2022. Data especial para os católicos em festejos aos Santos juninos. O local escolhido, uma praça, cartão postal da cidade de Crato-CE, sede da Universidade Regional do Cariri.

Em um primeiro momento, calhou-se a investigar um local para organização das peças que compõem a obra. Coube a um banco de madeira ao centro servir como palco para ser instalada, abrindo espaço para recepção dos curiosos/aprendizes. Esses transeuntes, tímidos em primeiro passo, foram convidados pelo elaborador a conhecer essa metodologia pedagógica, que representava um projeto de pesquisa através de signos e significâncias. Ao desenrolar do tempo, os porquês eram diluídos no percurso da fala, entre uma e outra pessoa cabia explicar o que era esse “Lambe” que seria colocado na cidade e os motivos da devida escolha.

Entre os visitantes estavam senhoras do lar, professoras(es), artistas locais, estudantes, contadoras de história e crianças brincantes. As expressões eram perceptivas através dos olhares, do corpo e em alguns casos que não contava com o uso da máscara era possível observar a face como todo. Estranhamentos, dúvidas, interesses, satisfação, inquietação, observâncias sobre outros ângulos, fotos, surpresas, dentre outras tantas emoções foram representadas, sendo perceptível que com a explicação, um simples objeto ganha um nicho de possibilidades, integrando-se com o enredo para suprir a narrativa do projeto em pesquisa.

Cabe aqui manifestar que com o processo de materialização através de símbolos e suas significâncias, o contato com as pessoas leva à plena reflexão sobre o objeto estudado, suas capacidades e outras possibilidades de experimentação, transmitidos por frases, respostas e trocas. Os objetivos ganharam novos horizontes, observa-se a partir da capacidade de cativação para a proposta e como essa chega às pessoas. O exercício da reflexão antes, durante e após a atividade introduz, neste estudo, anseios de como acolher nesse objeto, o seu papel educativo

e representativo da sociedade e suas carências, aplicando-os para o debate nos lugares de trânsito, bem como na comunidade escolar.

A língua confeccionada com cola e tinta lambia as ideias que seriam colocadas nas vias de circulação; os parafusos que assumirão o papel de postes representarão as espirais da criatividade onde circularam pelo vasto e ilimitado campo das abstrações, sendo essa ponte para a comunicação entre as pessoas. A tela refletia a chão, sem paredes, a sala de aula como lugar dos debates para a aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, bem como expressava as quadras e a observância do Estado vigilante. O espelho com os cílios abria portas para o amplo campo imagético do raciocínio. As bolinhas de gude encontravam os olhares atentos e curiosos na cidade. O zíper ao mesmo tempo que guardava os enigmas, agia na militância subversiva de compartilhar o coletivo, transbordando os anseios da sociedade.

Pode-se entender que a Instalação atingiu e interferiu na maneira de relacionar-se com o objeto, agregando elementos adquiridos durante o exercício. Como atividade artística, esteve flexível e quanto ao ato pedagógico, educou-se e alimentou-se do espírito da dúvida, dos sabores do diálogo e de um constante compartilhamento dos saberes.

## Entre retalhos, fuxicos, grades, pedras e cervejas, as considerações finais



*“O percurso até aqui trilhado  
jamaís será o mesmo.  
Nem para quem conosco caminhou,  
nem para os que percorrerem  
os novos caminhos traçados  
a partir dessa trilha”*

Após quatro meses da realização da instalação pedagógica acima descrita, escolhemos trazer considerações acerca da tessitura e do processo criativo vivenciado, a partir de relatos de colegas da turma, para que, ao final, você mesmo, leitor(a), possa elencar as transformações proporcionadas no percurso. Para isso apresentamos a transcrição das narrativas que foram recolhidas através de áudios, por considerarmos que, pela oralidade, estes se dariam de forma mais espontânea. A cada depoente a pergunta feita foi: Para você, como foi a experiência de realizar a instalação pedagógica?”. E para que não haja constrangimentos, optamos por dar nomes de artistas brasileiras(os) aos depoentes.

*“Quanto a proposta, no início, achei que não conseguiria fazer nada criativo, achei que não teria habilidades para desenvolvê-la... Mas um fator muito importante foi a acolhida dos colegas... Quando terminei de montar minha instalação eu já estava muito feliz... Ao chegar na praça, senti aquele frio na barriga, e logo recebi a visita do meu orientador que viu a instalação e achou uma riqueza ainda maior do que eu tinha visto... Então para mim, essa instalação pedagógica trouxe um aprendizado muito grande porque eu passei a compreender que eu posso ir muito além do que o que eu estava fazendo, e que eu tenho sim criatividade. O que eu preciso é sair da minha zona de conforto e todas as vezes que eu for dar uma aula, que eu passar alguma coisa para os meus alunos, eu posso fazer de uma forma diferente, não precisa ser sempre igual, né? Eu entendi que tudo é possível e que a gente pode sim fazer melhor do que a gente está fazendo. O processo de criação foi gratificante” (Tarsila do Amaral).*

*“A realização da instalação de início foi impactante. Assim, é... causou estranheza a forma como foi colocada a instalação, como ela é apresentada. É complicado desconstruir. No primeiro momento eu resisti... Então, a instalação foi um convite a pensar de uma forma, fora da caixa. Impactar... E foi isso. Eu tive uma visão mais aberta e mais crítica do meu objeto de estudo, que é a comunidade, as histórias orais temáticas. E pude avaliar com maior profundidade, sabe, aquilo que eu estou tratando. A minha visão ficou mais apurada... Inclusive eu fiquei pensando nessa proposta dentro das escolas, porque ainda hoje está reverberando em mim. Então, como isso iria reverberar nos alunos?... Eu me senti desafiada a quebrar os paradigmas... Eu acredito que bagunçou minha cabeça, mas foi uma bagunça boa” (Carolina Maria de Jesus).*

*“Inicialmente, quando eu comecei a ouvir esse nome, instalação, eu fiquei me perguntando o que seria essa instalação, quais os benefícios, os desafios... De antemão, a cabeça ficou confusa mesmo. Mas, antes de vivenciar a instalação, nós passamos por um processo de estudos teóricos, árduos... mas enfim, foi uma disciplina que nos deu a oportunidade de ver o processo de criatividade... Então assim, o meu olhar, depois de vivenciar todo esse processo em relação a instalação pedagógica é um olhar de que a nossa criatividade, ela pode ser posta em prática de diversas maneiras... A instalação pedagógica, no caso, já é utilizada no Ensino Superior,.. mas também pode ser utilizada em outros níveis da Educação Básica... Para mim, foi uma experiência muito positiva e penso em um dia, em sala de aula poder usar com meus alunos.” (Chiquinha Gonzaga)*

*“Logo quando o professor apresentou a proposta, nos primeiros dias fiquei bem curioso... A cada encontro que antecedeu a apresentação eu fui podendo rever muitas coisas, significados, e inclusive, que não*

*existe apenas uma única maneira de expressarmos o nosso tema, o nosso objeto de pesquisa... temos outras ferramentas que vão estar colaborando com o processo. E, no dia da apresentação, a partir da intervenção de algumas pessoas visitantes, eu pude realmente assim, ressignificar. E fiquei tão conquistado pela instalação pedagógica educacional, que hoje eu já tenho a proposta também de executar, mesmo que de uma maneira mais simplificada, mais acessível à educação básica, de modo especial Ensino Médio., pois é uma experiência que me marcou, que me significou e que me possibilitou abrir horizontes que até então, eu ainda não havia percebido.” (Ariano Suassuna)*

*“Quanto a instalação pedagógica... eu posso falar é que o processo de construção da instalação a partir dos nossos projetos de pesquisa foi um momento desafiador, mas também ele foi recompensador. Afinal de contas, transformar o que tava no campo das ideias em algo tangível, materializado, físico, não é uma tarefa fácil... E aí, é difícil se desprender do que a gente tinha de seguro. Mas também é libertador. É saber que você tem o poder de criar e recriar algo. E aí, quando a gente foi levar as instalações para exposição... a gente pode perceber também muitas posturas e reações diferentes naquele momento... E aí, cada percepção e sensação, ela é única, né? Mas a gente entende no todo do processo, e depois, refletindo sobre cada pergunta, cada conclusão, cada troca ou até a falta de atenção de alguém... a gente percebe que as obras que foram criadas para instalação pedagógica, elas cumpriram o seu papel de tocar, de questionar, criar e recriar sentidos e significados em cada indivíduo, cada um se apropriou de uma forma e cada um também entendeu de uma forma... e o bacana é não ter um ponto certo ou errado, mas que cada um absorva a mensagem, leve consigo e para sua vida essa percepção, essa experiência que foi captada (Ana Mae Barbosa).*

Em todos os relatos o assombro inicial se faz presente. Em seguida, de acordo com a compreensão da proposta, a apropriação das leituras e a mediação do proponente, as ideias vão assentando e vamos nos conscientizando de que é necessário desconstruir o que está no senso comum e transpor do plano das ideias a materialidade do objeto de pesquisa para apresentar na instalação. Vale ressaltar que mesmo depois de um tempo significativo da realização da mesma, os depoentes demonstram total clareza quanto a metodologia usada na vivência, o que valida a relevância da atividade criativa proposta nas instalações geográficas e pedagógicas e aponta inúmeras possibilidades para aplicação da mesma em sala de aula. Foi unânime nos relatos a abertura ao uso da instalação, a sua replicação adaptada na atuação docente dos seus participantes.

*“Tudo está em estado de mudança.  
Não somos mais os mesmos,  
nos processos criativos.  
Sempre em construção.  
Tudo é movimento.  
Tudo é contínuo.”*

## Referências

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a. 158 p.

TEDESCO, Elaine. **Instalação**: campo de relações. Revista Práxis, v. 1, p. 19-24, 2007.

RIBEIRO, Emerson. **A Criatividade em Geografia, Prática Pedagógica e Avaliação**: Lanternas Geográficas, Geosaberes, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 61-74, 2011.

RIBEIRO, Emerson. **Processos criativos em geografia**: metodologia e avaliação para a sala de aula em instalações geográficas. 2014. 212 f. Tese (Doutorado em Ciências) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Editora Ática, 2009.



# Pandemia da Covid-19 representada nas instalações geográficas

*Anael Ribeiro Soares<sup>1</sup>*  
*José Itallo Silva Ribeiro<sup>2</sup>*

## Introdução

Com base nos estudos de Ostrower (2007), criatividade pode ser definida como a capacidade de resolver situações-problemas para as quais não se tem obtêm soluções convencionais, sendo necessário recorrer à inovação e a originalidade através da imaginação, de associações, insights, à luz de um processo criativo. Considerando que a criatividade não é uma habilidade inata, podendo ser desenvolvida através de diversos estímulos, por que, apesar das estratégias didáticas criativas à disposição hoje dos educadores, o ensino de Geografia ainda está preso à camisa de força do aulismo, cujo modelo didático hegemônico é a aula expositiva?

Há muitos caminhos para responder tal questão. Um deles aponta para ideia de que a resistência em abordagens mais criativas se deve sobretudo ao modelo educacional tradicional. Tantos os educadores quanto aos educandos estão condicionados a esse modelo no qual recorre-se a memorização, descrição, transmissão acrítica de conteúdos programáticos, reforçando a passividade durante o processo pedagógico.

Acrescente que, no contexto da educação básica, em razão da demanda por resultados, privilegiam-se as avaliações externas em detrimento do acompanhamento periódico do processo de ensino-aprendizagem. Assim, diante desse contexto, a aula que deveria ser o momento da criação e da teatralidade, como defende Sousa

- 
- 1 Graduado em licenciatura plena em Geografia pela Universidade Regional do Cariri (URCA), mestre em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP), professor da rede pública estadual de ensino do estado do Ceará.
  - 2 Graduado em Geografia pela Universidade Regional do Cariri (2017). Atualmente é professor da rede pública estadual do Ceará.

Neto (2008), limita-se a um exercício burocrático e impessoal. Eis que o tradicionalismo nos deixou esse legado que gradativamente se fez entrave paradigmático.

A rigor, parafraseando Vesentini (2000), o sistema escolar, desde sua gestação, durante o irromper da modernidade, foi concebido como aparato ideológico e político com vistas a atender a reprodução de uma sociedade industrializada cujo sustentáculo central era (e ainda é) seu modo capitalista de produção. À medida que o capital veio a aperfeiçoar suas forças produtivas, mediante a invenção de novas técnicas graças à ciência, consubstanciada a racionalização da produção, exigências cada vez maiores recaíram sobre a competência da escola. Tal movimento é, simultaneamente, contínuo e contraditório, nos acompanhando até os dias atuais. Contínuo porque não cessa, independentemente da existência ou não de crise, mas contraditório em razão das resistências de atores, pesquisadores, intelectuais, para os quais a escola deve, acima de tudo, libertar e não domesticar.

Ainda que reconheçamos iniciativas que se propõem a lançar mão de novas metodologias no ensino de Geografia, a despeito dos pontuais avanços, continuamos a nos esbarrar nos entraves tradicionais daquilo que se entende por geografia escolar tais como acriticidade, transmissão de ideias, métodos mnemônicos, pressupostos [neo]positivistas. Para Kaercher (2007, p. 71) “[...] o movimento de renovação da Geografia brasileira tem quinze anos, mas seu sopro renovador ainda está distante da maioria das salas de aula de primeiro e segundos graus”. Embora o autor tenha chegado a essa conclusão na primeira década deste século, mais de uma década se passou e as mudanças não foram tão profundas quanto gostaríamos enquanto educadores críticos.

Dentro desse panorama, o quadro de insatisfação, de educadores e educandos, só tem se adensado porque consta uma incompatibilidade entre o “porquê” e o “como” a escola ensina e tudo que o mundo

em desassossego impõe e dispõe. Com efeito, na aula, significados únicos obscurecem a capacidade transformadora da ciência e da descoberta; os temários são previsíveis, assimiláveis, repetitivos, tediosos, reduzidos; a reprodução substitui a relação criativa e suprime os estímulos não-verbais; a hora/aula é uma ação murcha, semântica de angústia, uma fala/ouvir encadeados, asséptica geometrizável. Com exceções, a aula fica congelada em programas, currículos e livros didáticos. Universo recluso: aljube (SOARES, 2001, p. 37).

Apesar de muito arraigado na educação básica é preciso notar que esse modelo tem sido confrontado a partir de novas metodologias. O sopro de renovação na Geografia brasileira tem erodido — ainda que lentamente — a carga de tradi-

cionalismo sedimentada historicamente. Essas metodologias agregadas à aula de geografia se colocam como uma espécie de rasgo, fissura, naquilo que vem (im) posto verticalmente conforme a lógica do Estado; seria um “ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência as políticas impostas” (GALLO, 2008, p. 75). E isso tem tornado a sala uma trincheira a partir da qual se opera a criatividade, o diálogo, a crítica, o novo.

Parece-nos que esse “novo”, na linha do pensamento Freiriano, ainda que com métodos distintos, sinaliza acima de tudo para “[...] modificação do conteúdo programático da educação, mas também com o método ativo, dialogal, crítico e criticizador” (FREIRE, 2021, p. 141). Ribeiro (2011), cuja temática de pesquisas versa sobre a interface Geografia e criatividade, nos diz que relacionar a geografia com a arte é uma ruptura palpável para a

superação do cotidiano, é nas profundezas do pensamento criativo, do ato insano aos olhos do estabelecido que a criação se realiza, é nesse contexto que se apreende a geografia. Encontramos no espaço a resistência, na escola, na universidade, na sala de aula, no movimento das práticas pedagógicas [...] (RIBEIRO, 2011, p. 69).

Esse autor propôs a aplicação de uma metodologia por meio da qual a criatividade é potencializada e a arte meio de expressão e representação de um conteúdo geográfico. Trata-se da instalação geográfica, que “[...] no ensino de Geografia integrada aos conceitos geográficos e ao currículo, pode apresentar um eixo importante para processos de ensino e aprendizagem” (RIBEIRO, 2016, p. 47). Podemos considerar instalações geográficas “uma forma de representação de um conteúdo geográfico pesquisado e trabalhado criativamente com signos e símbolos aplicado sobre materiais produzidos ou não pelo homem” (RIBEIRO, 2016, p. 12).

O intuito do texto é apresentar o processo criativo e os resultados de uma instalação geográfica realizada por alunos do terceiro ano do Ensino Médio da escola EEMTI Almiro da Cruz, localizada em Barbalha, cidade do sul do Ceará. A temática representada não versa apenas sobre a pandemia da Covid-19, mas especialmente sobre a relação dela com a ciência geográfica. Considerando-se que a instalação foi produzida ainda no contexto da pandemia, no momento em que as aulas presenciais foram retomadas, graças ao avanço da vacinação, mais especificamente no início de 2022, as contradições presentes no cotidiano nacional também foram objeto de reflexão e problematização na criação das instalações geográficas.

O vinil foi escolhido como objeto em comum nas instalações em virtude de sua natureza dialética: o lado a e lado b. O confronto entre ambos produz a síntese expressa na relação dialógica no momento da apresentação. Contudo, há outro motivo pelo qual o vinil foi selecionado; no vinil um dos lados (lado

a) geralmente recebia mais atenção dos produtores musicais de que modo que o outro (lado b), que acabava por ser desprezado ou negligenciado. Nas instalações, o lado a é aquilo que transparece e o lado b, aquilo que tende ficar oculto, no sentido de não ser contemplado.

**Foto 1** - Construção da instalação geográfica com vinil



**Fonte:** autores, 2022.

Assim, a partir da reflexão das contradições em torno do surgimento, disseminação e políticas de controle da pandemia, buscou-se instigar a criticidade e problematização através de instalações geográficas trabalhadas com base no vinil, explorando sua ambivalência.

## **A pandemia da Covid-19 e a crise ambiental**

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a pandemia do novo coronavírus. Apesar dos estudos sobre quando o coronavírus realmente surgiu entre humanos não estejam consolidados, é consensual entre os especialistas que o coronavírus provocou uma epidemia iniciada na província de Waham, na China, em dezembro de 2019. Com muita celeridade a epidemia evoluiu para uma pandemia, exigindo medidas de controle de fluxo para reduzir a contaminação, tendo em vista a inexistência de vacina inicialmente. Assim, no mundo, até o momento, a pandemia foi responsável por mais de seis milhões de mortes. No Brasil o número se aproxima de setecentos mil no fim de 2022.

A história da humanidade se confunde, de certo modo, com a história das pandemias, mas o que se tem notado é que as doenças com potencial pandêmico

têm se tornado uma tônica nas últimas décadas. A maior parte das doenças e pandemias virais que vieram à tona nas últimas décadas (EBOLA, ZIKA, AIDS) tem uma origem animal, isto é, são doenças que advêm do contato, mas também do consumo de animais selvagens.

Existem milhares de patógenos hospedados em chimpanzés, morcegos, entre outros animais que nós não conhecemos. A biodiversidade é fundamental para conter a superpopulação de algumas espécies, pois quanto mais espécies maior a competição por comida entre elas e mais predadores para controlar o aumento da população de espécies com potencial de provocar novas pandemias.

Entretanto, a caça ilegal de certas espécies consideradas exóticas na gastronomia, sem controle sanitário, a destruição de habitats a partir do desmatamento e avanço predatório de práticas extrativistas e agropecuárias, resultando na diminuição da biodiversidade, tudo isso tem sido composto um estopim para o surgimento de pandemias.

A destruição de habitats de espécies animais aumenta o convívio entre os seres humanos e os agentes patógenos. Por outro lado, a criação de animais de forma intensiva a partir da agropecuária, confinando e aglomerando grande número de aves, porcos, gado, também atrai os patógenos. Portanto, as pandemias mais frequentes têm uma relação direta com a crise ambiental que estamos vivenciando. É isso que argumenta Santos (2020) ao dizer que

A pandemia do coronavírus é uma manifestação entre muitas do modelo de sociedade que se começou a impor globalmente a partir do século XVII e que está hoje a chegar à sua etapa final. É este o modelo que está hoje a conduzir a humanidade a uma situação de catástrofe ecológica. Ora, uma das características essenciais deste modelo é a exploração sem limites dos recursos naturais. Essa exploração está a violar de maneira fatal o lugar da humanidade no planeta Terra (SANTOS, 2020, p. 23).

Visando estabelecer essa correlação, não muito transparente para maioria dos trabalhadores e estudantes, uma das equipes problematizou nosso modelo de sociedade baseado na depredação do meio ambiente em favor do acúmulo e da reprodução de capital. Após a elaboração da pesquisa sobre o tema e a teia de ideias chegou-se à seguinte proposta: no lado A, a produção de bens representada por um livro cujas páginas eram folhas de árvores, contrastando, do outro, com galhos secos e um peixe morto, simbolizando a crise ambiental em curso. Tanto o livro quanto o peixe já estavam presentes no cotidiano dos estudantes.

O livro porque é parte do material escolar e um recurso didático frequentemente utilizado enquanto o peixe se faz presente nas pescarias de estudantes da co-

munidade, uma vez que se trata de uma escola inserida num contexto muito mais agrário que urbano, embora a realidade do corpo discente seja bem diversificada.

**Foto 2** — Instalação geográfica correlacionando pandemia e crise ambiental



**Fonte:** autores, 2022.

À medida que os alunos e educadores da escola, ao se aproximarem, sentiam com algum incômodo o odor do peixe em decomposição, não demoravam a perguntar do que se tratava. Então a equipe interpelava o público acerca da relação entre pandemia e meio ambiente, destacando que os bens que estavam sendo usufruídos naquele momento constituíam a parte final de uma cadeia econômica que se inicia com a exploração dos recursos naturais, desencadeando uma gama de problemas ambientais devido ao caráter predatório e mesmo colonial que caracteriza a expansão capitalista.

De fato, como nos coloca Marques (2015) em seu estudo rigoroso, capitalismo e o colapso ambiental são duas faces de uma mesma moeda. A crise ambiental de nossos dias é consequência direta da expansão do capitalismo. A razão de ser do capitalismo, o que o mantém vivo, é exatamente a busca incessante por crescimento, pela expansão, visando garantir as taxas de lucro, profundamente monopolizadas. Portanto, a “[...] crise sanitária e a crise ecológica estão intimamente associadas, são inseparáveis, e resultam da dinâmica de expansão ilimitada do capitalismo” (LÖWY, 2021, p. 49).

## Pandemia e globalização

Diferentemente de outras pandemias, por que a da Covid-19 se difundiu tão rapidamente pelos territórios? Embora a resposta esteja associada à maneira como um vírus se dissemina, através do ar, daí sua alta transmissibilidade, há que se considerar o contexto de um mundo profundamente globalizado, favorecendo a transmissibilidade maior devido ao aumento de fluxos variados. Essa pandemia tem o DNA da globalização, como indicou Denis Castilho (2020) em seu estudo.

Através de uma sobreposição de mapas, esse autor observou que as áreas mais atingidas, com maior número de casos, foram as cidades globais, exatamente devido ao intenso fluxo de pessoas através das viagens aéreas. Ou seja, alegoricamente, em sua difusão inicial, o vírus passeou de avião. As viagens aéreas, o fluxo intenso de pessoas, uma das várias implicações da globalização, levando a maior conexão entre os lugares graças aos novos meios de transporte, permitiu que o vírus se disseminasse rapidamente pelo mundo.

**Foto 3** — Instalação geográfica correlacionando pandemia e globalização



**Fonte:** autores, 2022.

Para compreender isso, durante algumas aulas, o fenômeno da globalização foi abordado em suas várias dimensões (econômica, política, cultural, ambiental). O conceito de compressão espaço-tempo, elaborado por Harvey (2016), foi explo-

rado através de mapas por meio dos quais foi possível explicitar a correlação entre os avanços nos meios de transportes/comunicação e a percepção de encolhimento do planeta (encurtamento das distâncias) sob um contexto de acumulação flexível. Para Harvey (2016, p. 218), “o capital continua a dominar e o faz, em parte, graças ao domínio superior do espaço e do tempo.”

Na instalação acima (Foto 3), no lado A, os alunos buscaram representar o fenômeno da compressão espaço-tempo, usando para isso um celular, enquanto meio de comunicação, e um relógio como símbolo do tempo. A referência utilizada por eles foi a canção de Gilberto Gil, Parabolicamará, a qual recorremos para fins de transposição didática:

Antes mundo era pequeno Porque Terra era grande  
 Hoje mundo é muito grande Porque Terra é pequena  
 Do tamanho da antena Parabolicamará  
 Ê volta do mundo, camará  
 Ê, ê, mundo dá volta, camará  
 Antes longe era distante. Perto só quando dava  
 Quando muito ali defronte  
 E o horizonte acabava  
 Hoje lá trás dos montes dendê em casa camará  
 (Gilberto Gil, Parabolicamará)

Evidentemente, se o capital não tem mais fronteiras, por outro lado elas nunca estiveram tão sólidas para os habitantes do sul global. As desigualdades socioespaciais recrudescem à medida que a riqueza gerada a partir da exploração da mais-valia dos trabalhadores da periferia capitalista e dos recursos naturais expropriados é drenada para o centro da economia capitalista.

Embora tenhamos ouvido por diversas vezes que o coronavírus nos colocou no mesmo barco, a verdade é que devido à desigualdade socioespacial, os mais pobres foram mais impactados, sem direito ao isolamento social, a um serviço de saúde, ao distanciamento, aos produtos necessários para higienização e até mesmo a água potável.<sup>3</sup> Além disso, frente a um vírus pouco conhecido cientificamente, a desinformação e as *fake news* circularam de forma muito rápida pelos no-

3 Segundo dados da ONU Habitat, 1,6 mil milhões de pessoas não tem habitação adequada e 25% da população mundial vive em bairros informais sem infraestruturas nem saneamento básico, sem acesso a serviços públicos, com escassez de água e de eletricidade. Vivem em espaços exíguos onde se aglomeram famílias numerosas. Em resumo, habitam na cidade sem direito à cidade, já que, vivendo em espaços desurbanizados, não têm acesso às condições urbanas pressupostas pelo direito à cidade. Sendo que muitos habitantes são trabalhadores informais, enfrentam a quarentena com as mesmas dificuldades acima referidas. Mas além disso, dadas as condições de habitação, poderão cumprir as regras de prevenção recomendadas pela OMS? Poderão manter a distância interpessoal nos espaços exíguos de habitação onde a privacidade é quase impossível? Poderão lavar as mãos com frequência quando a pouca água disponível tem de ser poupada para beber e cozinhar?

vos meios de comunicação, especialmente as redes sociais (Facebook, Instagram, WhatsApp). Medidas sanitárias como o uso de máscara até a necessidade de isolamento social foram colocadas em xeque por uma avalanche de desinformação.

**Foto 4** — Instalação geográfica correlacionando pandemia e globalização



**Fonte:** autores, 2022.

Considerando esse contexto, o lado b da instalação expressou o quanto as redes sociais potencializaram as *fake news* e teorias da conspiração sem que houvesse uma efetiva política de combate institucional à desinformação por parte das corporações. Por isso, a imagem de Mark Zuckerberg aparece em destaque como representante dos detentores dessas corporações, mas de olhos vendados, alheio à desinformação.

Temos notado que o contexto geopolítico atual evidencia uma tensão em curso entre dois grandes blocos capitaneados por duas potências globais, a saber: o bloco atlantista, liderado por Estados Unidos, e o bloco Eurasiano, liderado pela aliança sino-russa, em especial na figura da China, conforme aponta Martin (2018). Apesar da posição contrária da China a uma estratégia bipolar nessa nova (des)ordem global, preferindo adotar um discurso a favor da multipolarização, uma dualidade é inegável (SOUZA; GUIMARÃES, 2021).

Nesse contexto de tensão, uma nova forma de conflito desponta, a chamada guerra híbrida, na qual os embates se dão para além de ações bélicas, mas também ganha contornos econômicos, políticos, cibernéticos, entre outros. O modelo que se tornou notório na disputa de narrativas durante a Guerra Fria entre os veículos de propaganda estadunidenses e soviéticos assume agora outras formas com o avanço tecnológico atual e o advento das mídias sociais.

Autoridades mundiais como Donald Trump e Emanuel Macron referiam-se a pandemia como uma guerra contra um inimigo invisível, isso aliado a expressões como “vírus chinês”. Manifestações dessa natureza criaram um forte desconforto diplomático, demonstrando o crescimento da sinofobia durante o contexto pandêmico, além das referências a medicações não comprovadas cientificamente, as quais foram contempladas no vinil a fim de enfatizar o movimento anti-ciência. Concordamos com Santos (2022) quando o mesmo argumenta que

[...] as democracias estão cada vez mais vulneráveis às *fake news*, teremos de imaginar soluções democráticas assentes na democracia participativa ao nível dos bairros e das comunidades e na educação cívica orientada para a solidariedade e cooperação, e não para o empreendedorismo e competitividade a todo o custo (SANTOS, 2022, p. 7-8).

No Brasil, em particular, esse movimento anti-ciência se mostrou institucionalizado. O governo federal, sob o comando de Jair Messias Bolsonaro, por diversas vezes se colocou contra as medidas sanitárias, estimulando ele mesmo a desinformação, fenômeno esse contemplado também nas instalações geográficas que foram criadas.

## **A pandemia no Brasil sob o governo de Jair Bolsonaro**

Já tivemos uma epidemia tão avassaladora quanto essa que agora estamos por conhecer. Em 1918, a gripe espanhola, estima-se, infectou cerca de 27% da população mundial e foi responsável pela morte de milhões (entre 17 milhões e 100 milhões, os números divergem), uma letalidade potencializada pelo contexto histórico da época (Primeira Guerra Mundial).

O Brasil não saiu ileso daquela epidemia, a população também contraiu o vírus, o que resultou aproximadamente em 35 mil mortos segundo estimativas. Medidas sanitárias de restrição social também foram tomadas e, assim como hoje, impôs-se a necessidade de isolamento social.

O cenário é outro, sem dúvida, mas é outro em todos os sentidos: por um lado, tivemos e temos mais capacidade técnico-científica de combater de forma mais contundente o vírus, canalizando esforços para o desenvolvimento de medicamentos e da própria vacina. Por outro, nunca estivemos tão integrados de modo que até mesmo cidades médias, bem como as mais interioranas, também não escaparam do contexto pandêmico.

Os efeitos da pandemia e da crise econômica decorrente dela que temos visto se proliferar tem um grau de refração profundamente desigual. E isso não é apenas porque a sociedade capitalista é desigual, é também — eis aí uma variante por vezes escamoteada — porque o espaço produzido por ela é igualmente desigual, inclusive do ponto de vista de assistência médica-sanitária e da infraestrutura que a pressupõe.

Nesse contexto, embora seja repetido nos noticiários que a pandemia tem um caráter universalizante, colocando os ricos, a classe média e os pobres no mesmo barco, o fato é que cada segmento social desse se encontra num barco em condições bem diferentes. O barco dos pobres brasileiros, amontados nas periferias e favelas, está à deriva, aliás, há muito tempo.

Com uma altíssima densidade demográfica, sem cobertura de rede de saúde pública qualificada, tampouco rede de saneamento básico, a ausência quase que completa do Estado, exceto em matéria de repressão, os espaços dos pobres brasileiros condicionaram ainda mais a disseminação do vírus.

Pelo que temos notado, a trajetória do vírus iniciou-se pelos aeroportos junto com a alta classe, se espalhou pelos bairros mais nobres, chegando em sequência à classe média. Os pontos luminosos, mais dinâmicos do ponto de vista de fluxos, inclusive de pessoas as quais Santos (2008) chamou de homens rápidos, foram os primeiros a serem atingidos. Basta lembrar que 22 membros da comitiva do presidente brasileiro em direção aos Estados Unidos foram contaminados no início da pandemia.

O que vimos no Brasil ao longo de dois anos de pandemia foi um governo praticando uma necropolítica,<sup>4</sup> isto é, exercendo um poder arbitrário de decidir quem deve morrer, quem é descartável, assumindo uma roupagem assustadoramente utilitarista. É preciso que fique claro que o vírus tem uma letalidade maior entre aqueles que fazem parte do grupo de risco, especialmente idosos, mas o Estado e a lógica do mercado que impera nesse cenário perverso do mundo globalizado abreviaram a vida de muitos deles que poderiam, gostariam e deveriam ter o direito de viver junto dos seus.

---

4 O conceito foi desenvolvido por Mbembe (2018) a partir dos estudos foucaultianos.

As orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) para que os países restringissem a mobilidade do fluxo de pessoas como forma de achatar o máximo possível a curva ascendente de contágio - a fim de evitar o colapso nos sistemas de saúde e, conseqüentemente, reduzir a taxa de mortalidade - foi considerada a única medida eficiente, somada ao uso de máscara e distanciamento social.

Embora o governo brasileiro, na figura de Jair Bolsonaro, tenha sugerido outras saídas sem comprovação de sua eficiência, tal como o isolamento vertical, confinando apenas os grupos de risco, desde o início da pandemia no Brasil o Ministério da Saúde, cuja direção cabia inicialmente a Henrique Mandetta, determinou o isolamento social através do fechamento de estabelecimentos comerciais e interrupção das atividades produtivas considerados não essenciais. Mas vimos que não houve sintonia entre as orientações do Ministério da Saúde e as condutas e falas proferidas pelo presidente, criando uma divergência interna, motivo pelo qual Henrique Mandetta foi demitido em meados do mês de abril de 2020.

Demitir o ministro da saúde numa conjuntura tão crítica, sob o pretexto de que o mesmo ignorava os impactos do isolamento social na economia, não foi só apenas uma irresponsabilidade, mas uma mostra clara de negligência. Jair Bolsonaro, por diversas vezes, desprezou a gravidade da pandemia, indicando que o vírus teria o potencial de provocar uma simples “gripezinha” em pessoas saudáveis, argumento sem nenhum fundamento científico.

Não havia dúvidas quanto à necessidade da rede de proteção social para assegurar uma renda básica para a população mais vulnerável, caso contrário, o confinamento seria impraticável, porém o auxílio de seiscentos reais concedido pelo governo federal<sup>5</sup> não fora só insuficiente como também a maneira encontrada para liberá-la em agências bancárias, em torno das quais se formam filas e aglomerações, foi mais um indício de que não havia efetivamente preocupação com a vida dos mais pobres. Acrescente-se ainda a demora para a liberação do auxílio, que embora fosse emergencial, obrigou muitos pobres a esperar por uma semana e dormir em filas para conseguir obtê-lo, expondo-se ao contágio.

Além disso, o governo se posicionou contra os interesses nacionais retardando ao máximo a compra e distribuição de vacinas e equipamentos médicos. Isso ficou evidenciado na chamada crise do oxigênio em Manaus-AM e na omissão em responder a empresa Pfizer, a qual, mediante o histórico positivo do Brasil no processo de vacinação em massa e interesses de divulgação da vacina, ofertou 70 milhões de vacinas em agosto de 2020, conforme executivo da empresa e a CPI da Covid-19 demonstrou.

---

5 A proposta do governo federal era de apenas duzentos reais, mas o congresso brasileiro propôs um aumento do auxílio para seiscentos reais.

Em contrapartida houve um alinhamento aos posicionamentos atlantistas de ataque à China, principal parceiro comercial do Brasil, gerando assim forte constrangimento diplomático.

Além disso, Jair Bolsonaro foi contrário a diversas medidas sanitárias recomendadas pela OMS: o uso de máscara, distanciamento social e *lockdown*. Em meio a pandemia, com número diário de mortes elevado<sup>6</sup>, o presidente promoveu aglomerações e se recusou a usar máscara. Em vez de comprar vacina quando lhe fora oferecida,<sup>7</sup> o presidente preferiu incentivar o uso de medicação sem comprovação científica. Isso foi representado na instalação geográfica abaixo (Foto 5).

**Foto 5** — instalação geográfica representando pandemia sob o governo de Jair Bolsonaro no Brasil



**Fonte:** autores, 2022.

No lado A da instalação, máscara P2F2 recomendada por especialistas por proporcionar mais proteção, um cadeado indicando a necessidade de isolamento social e uma seringa como símbolo da vacina estão em destaque. Tratam-se das medidas recomendadas por epidemiologistas e pela OMS como forma de reduzir a contaminação para que o sistema de saúde pudesse suportar a demanda.

Entretanto, no lado B, os alunos evidenciaram a necropolítica praticada pelo governo de Jair Bolsonaro na pandemia: medicação sem comprovação científica (Ivermectina), máscaras com tinta vermelha simbolizando sangue em analogia às vítimas da pandemia e uma mão impedindo a implementação efetiva do *lock-*

6 Em 08 de abril de 2021, o Brasil registrou 4.249 mortes causadas pelo coronavírus, maior número de mortes diárias durante a pandemia.

7 Tanto a Pfizer quanto o Butantan, responsáveis pelo desenvolvimento de vacinas, confirmaram na CPI da Covid-19, realizado em 2021 para investigar ações e omissões do governo de Jair Bolsonaro, a demora do governo federal para efetivar a compra de vacinas. Fonte: disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/05/28/wajngarten-pfizer-e-butantan-confirmam-demora-do-governo-para-comprar-vacinas>.

*down*. Juntos aos demais estudantes e professores, a equipe expôs a contradição constante na maneira como o governo federal geriu a pandemia, indo de encontro à ciência e sem comprometimento com políticas públicas que pudessem viabilizar o isolamento social, especialmente da população de baixa renda.

## Referências

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018. 80 p.

CASTILHO, Denis. Um vírus com DNA da globalização: o espectro da perversidade. **Espaço e Economia**: Revista brasileira de geografia econômica, n. 17, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 50ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2021.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. David Harvey; tradução: Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. 26 ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2016.

KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. 3ª ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

LÖWY, M. Pandemia e crise ambiental: a alternativa ecossocialista. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 48, p. 48-56, 2021.

MARQUES, Luiz. **Capitalismo e colapso ambiental**. Campinas: Ed. Unicamp, 2015.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

RIBEIRO, Emerson. A criatividade em geografia, prática pedagógica e avaliação: lanternas geográficas. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 61-75, ago./ dez. 2011.

RIBEIRO, Emerson. **Arte e criatividade em geografia**: práticas pedagógicas em instalações geográficas. Fortaleza, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A, 2020.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço e tempo:** globalização e meio técnico-científico informacional. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

SOARES, Maria Lúcia de Amorim. **Girassóis ou heliantos:** maneiras criadoras para o conhecer geográfico. Sorocaba: PM-Linc, 2001.

SOUSA, Neto, Manoel Fernandes de. **Aula de Geografia e algumas crônicas.** 2<sup>a</sup> ed. Campina Grande: Bagagem, 2008.

VESENTINI, José William (Org.). **Para uma Geografia Crítica na escola.** 5 ed. São Paulo: Ática, 2000.



# Instalações geo(foto)gráficas: uma proposta de metodologia com a cianotipia

Emerson Ribeiro<sup>1</sup>

Glauco Vieira Fernandes<sup>2</sup>

## Sobre relacionar a realidade com a vivência dos sentidos

*“[...] un camino alternativo para pensar la educación de la mirada: más que transmitir un modo de mirar, como docentes podríamos brindar a nuestros alumnos claves para aguzar los ojos de modo tal que puedan descubrir y construir otros modos de mirar, incluso muy diferentes a los nuestros” (HOLLMAN; LOIS, 2015, p. 52).<sup>3</sup>*

Esta pesquisa nasceu como uma tentativa de dialogar com as linguagens e metodologias na geografia escolar. As possibilidades para a construção de conhecimentos acerca da realidade socioespacial são inúmeras. No mundo atual, no qual vivenciamos a constante e inesgotável partilha e profusão de imagens, apela-se aos sentidos para uma renovação da forma como experimentamos e construímos asserções sobre o mundo contemporâneo. A educação geográfica deve participar desse momento de renovação quando se lança para a aventura do olhar.

O olhar é uma forma de se dirigir à realidade. E todo olhar é intencional, se se entende que lançar a vista para os fenômenos presentes no tempo/espço da

---

1 Professor Adjunto do Departamento de Geociências da Universidade Regional do Cariri e do Mestrado Profissional em Educação. Coordenador do Laboratório Quatro Elementos. E-mail: emerson.ribeiro@urca.br.

2 Professor Adjunto do Departamento de Geociências da Universidade Regional do Cariri. Coordenador do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Espaço Urbano e Cultura. Líder do grupo de pesquisa Imago – CNPq. E-mail: glauco.vieira@urca.br

3 “Uma forma alternativa de pensar a educação do olhar: mais do que transmitir um olhar, como professores poderíamos oferecer aos nossos alunos chaves para aguçar o olhar de forma que possam descobrir e construir outros olhares, mesmo muito diferentes do nosso.” (Tradução livre dos autores)

sociedade é um exercício dos sentidos. Os mesmos sentidos que se deixam afetar pelos variados eventos da realidade são janelas para pensar e ser a realidade.

Noutras palavras, o mundo experimentado pelos sentidos é traduzido em representações mentais (teorias, indagações, reflexões) e em representações do afeto (a dimensão subjetiva e vivencial do espaço e do tempo). As ideias e experimentações sobre o mundo percebido e vivido podem ser amplificadas pelo exercício de metodologias possíveis, que facilitem essa dobradura entre o olhar que intenciona pensar e ser o espaço.

Para a reflexão geográfica, que se debruça sobre a diversificada gama de conteúdos voltados para o ensino da disciplina, a busca renovada de metodologias potencializa esse olhar sobre a realidade. Pensar e ser o espaço/tempo; o espaço enquanto “corpo do tempo” (MOREIRA, 2019), a reflexão da construção geográfica da sociedade ampliada pela dimensão da razão e emoção (SANTOS, 1996).

Nesse sentido, a experiência das *instalações geográficas* — prática metodológica que se baseia na representação de signos e símbolos intencionados pelos elementos presentes na geografia da paisagem, do território e do lugar — nos oferece a possibilidade de enriquecer o olhar reflexivo sobre o meio geográfico. Para o enriquecimento desta prática, agregou-se outra, a da fotografia, especificamente a da *cianotipia* — técnica fotográfica artesanal que se utiliza de recursos fotoquímicos para a impressão de imagens em revelação por contato.

Ambas as experimentações, das instalações e das cianotipias, intencionam olhar sobre a realidade através de um tema gerador. Para esta pesquisa, foi realizada a laboração com o estudo do meio, a partir da temática das atividades terciárias de produção, especialmente as comerciais. Aproveitando o espaço do entorno da instituição de ensino, realizou-se o levantamento dessas atividades, as quais serviram como mote para as distintas representações que resultaram nas instalações geo(foto)gráficas.

O período de realização das atividades coincidiu com o início do primeiro semestre de 2022 do curso de licenciatura em Geografia<sup>4</sup>, durante o retorno às aulas presenciais. As turmas das disciplinas de Estágio Supervisionado IV (estágio nas escolas com regência de aulas) e de Prática de Ensino III (metodologia e linguagem) foram aglutinadas, e trabalharam de forma interdisciplinar sobre o estudo do meio. Por fim, esta atividade culminou na exposição no Pátio do Curso de Geografia, na URCA, durante o evento “BNCC e suas resistências”<sup>5</sup> ocorrido no dia 18 e 19 de agosto de 2022.

4 O curso de licenciatura oferecido para a formação de professor, na Universidade Regional do Cariri (URCA), Departamento de Geociências, Crato-CE.

5 Disponível em: <http://siseventos.urca.br/site/bncc2022>. Acesso em: 02 dez. 2022.

A escolha da questão socioeconômica ao redor da Universidade Regional do Cariri (URCA), foi uma proposta dialogada e construída com os estudantes. Entende-se que a vivência do espaço traz um elo essencial para a formação geográfica; e, de forma complementar, traz reflexões sobre o meio socioespacial relacionado ao cotidiano. Deste modo, o conteúdo sobre a paisagem experienciada pelo método fotográfico da *cianotipia* em consonância com a abordagem de Instalação Geográfica puderam amplificar as discussões referentes ao estudo do meio.

## **Em busca de novas metodologias e experimentações geográficas: estudo do meio**

Pensar a aula, o conteúdo e os elementos que poderão compor o processo de ensino e aprendizagem podem levar ao ato de conhecer. O conhecimento se dá a partir de um processo sobre o sujeito ou objeto a ser conhecido. Elementos de uma prática pedagógica e metodologias aplicáveis nos levam a compreender o meio onde sujeito e objeto se estabelecem no espaço geográfico. Nesse sentido, propôs-se o exercício do olhar para o conhecer geográfico no contexto de um estudo do meio circunscrito no entorno da URCA.

Importante destacar a importância do estudo do meio para a geografia e como essa abordagem pode contribuir para a formação de professores. Para a apreensão da realidade, o estudo do meio é uma metodologia de ensino interdisciplinar que pretende desvendar os elementos da paisagem, e nesta pesquisa destacamos a questão socioeconômica ao redor da URCA, um espaço em constante transformação.

Essa prática pedagógica interdisciplinar do estudo do meio permite que o professor e aluno se envolvam num processo de pesquisa. Leva-os a descobrir como uma gama de conteúdos já produzidos em várias situações escolares, muitas vezes relacionadas com a vivência, com o cotidiano do aluno, permitindo uma ação no currículo direcionado pelo estudo do meio.

Conduzir o aluno em formação na universidade a dominar elementos da prática e da didática, assim como fazer com que ele descubra uma metodologia que o leve à pesquisa e à reflexão do ensino de geografia, é um dos rudimentos da disciplina de estágio supervisionado. É importante considerar que a prática pedagógica encontra plena expressão no interior de uma teoria curricular aberta, na qual o trabalho educativo das escolas não seja regulado, externamente, por um sistema de avaliação homogeneizadora e homogeneizante, como salienta Lopes e Pontuschka (2009).

A metodologia de ensino que atualmente é denominada, ainda que muitas vezes de forma indiscriminada, de “Estudos do Meio”,

é o resultado do trabalho de inúmeros educadores que, ao longo de várias décadas, se dedicaram a construir práticas de ensino que possibilitassem uma melhor compreensão do mundo e a superação dos desafios socioeducacionais que se lhes apresentavam à época (GOETTEMS, 2006, p. 52).

Importante o desenvolvimento pelos alunos e professor dessa abordagem de cooperação para a pesquisa, pois ela também envolve outros procedimentos, como croquis, fotografia da paisagem, entrevistas, análise dos dados coletados. Para o nosso trabalho, além do registro fotográfico, foi necessária a realização de entrevistas.

No dia 28 de maio, fizemos uma exposição na sala de aula para a realização do estudo do meio que circunda a URCA para verificar os dados socioeconômicos que se mostram na localidade. Aqui estamos falando dos ambulantes, e pequenos comércios, como xerox, cafés, assim como locais dentro da universidade que vendem produtos alimentícios, salgados, sucos e cuscuz, entre outros produtos.

Os alunos se organizaram em grupos, de três a quatro alunos, para a realização das pesquisas socioeconômicas e dos registros e entrevistas necessários para a realização da instalação geográfica pautada na *cianotipia*. A abordagem dos alunos para com os comerciantes se deu após a pesquisa, levantada por eles sobre os dados socioeconômicos do Brasil, Ceará e município do Crato.

Sobre a economia do Brasil, quando relatado sobre o PIB o Brasil cresceu 4,6% em 2021 comparado à queda ocorrida em 2020 de -3,9%. A taxa trimestral de desemprego de 2022 ficou a menor desde 2015. Já a economia do Ceará, Produto Interno Bruto — PIB do Ceará, aumentou para 6,63% em 2021, comparado ao ano de 2020. O resultado foi superior ao do Brasil, que cresceu 4,6%.

Em relação ao Mercado de trabalho, o estado do Ceará registrou um saldo positivo na geração de empregos em maio desse ano, de 7.472 vagas de trabalho, de acordo com os dados do Novo Cadastro Geral de Empregados e Desempregados — CAGED.

Em relação à economia da Região Metropolitana do Cariri A Região que foi criada para reduzir as disparidades econômicas e sociais entre a capital e o interior, como para minimizar o desenvolvimento desigual do triângulo CRAJUBAR, (Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha). Esta expansão urbana pode ser explicada a partir de vários processos econômicos ocorridos na região, no entanto, iremos enfatizar aqui as contribuições das práticas turísticas, educação e da área de saúde, como impulsionadoras deste constante crescimento.

O município do Crato considerada uma cidade média de influência no estado, o faz parte da Região do Cariri cearense, inserido na Região Metropolitana

do Cariri — RMC. Dentro de sua área de influência, a cidade atrai maior parte dos visitantes pela cultura e lazer. Possui uma população de 134 mil habitantes, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE de 2021, vale ressaltar que são dados estimativos, uma vez que não foi realizado o Censo Demográfico no ano de 2020. Crato é o segundo município mais populoso da região do Cariri cearense: 54,5% dos serviços;30% da administração pública;30% da indústria;2,8% da agropecuária.

Diante dos dados levantados pelos alunos no site do IBGE e IPECE 2022, ocorreu no dia 01/07/2022 essa coleta de dados debatidos em sala de aula, e na semana seguinte os alunos realizaram a campo as entrevistas e registraram em fotos. Posteriormente, foram tratados esses dados coletados e as fotografias capturadas. Tais imagens foram escolhidas junto com os dados socioeconômicos e os perfis dos vendedores escolhidos por cada grupo. Dos quatro grupos, expomos apenas um representado pela aluna Milena Santos, da disciplina Estágio Supervisionado IV, abaixo:

**Entrevista 1 — Herdeiro do Rei (interior da URCA)**

<b>HERDEIRO DO REI / PROXIMO DO PÁTIO DA PEDAGOGIA</b>			
<b>Masculino</b>	Ano de nascimento 1959	Casado	Casa própria
<b>Zona rural</b>	Formado em Geografia com especialização	Começou a trabalhar com 6 anos de idade	Já trabalhou de enfermeiro, músico, cozinheiro etc.
<b>Alfabetizados, Pai e Mãe</b>			
Somente ele e a mulher trabalham, na família. Informou que ganha cerca de dois salários-mínimos com as vendas na URCA, trabalhando 16 horas por dia. Seus produtos são lanches, livros etc., e considera sua mercadoria com qualidade.			
Relata que as vendas antes da pandemia eram muito boas, e com a pandemia ficou sem ganho, mas agora é que está começando a se estabilizar. Ele avaliou que as vendas no entorno da Universidade atrapalham as vendas, já que ele e demais comerciantes autorizados a negociar no interior da Universidade têm que pagar água, luz e uma taxa do seu estabelecimento.			
Avalia que o seu local de vendas é ótimo e é considerado o “coração da URCA”.			

**Autora:** Milena Santos, 2022.

**Foto 1** — Herdeiro do Rei (interior da URCA)



**Autora:** Milena Santos, 2022.

**Entrevista 2** — Funcionária Maria (entorno da URCA)

<b>FUNCIONÁRIA MARIA / MIL CÓPIAS</b>			
<b>Feminino</b>	Ano de nascimento 1989	Solteira	Reside com 7 pessoas; Casa própria
<b>Zona urbana</b>	Nível de escolaridade: Ensino Médio	Renda: dois salários-mínimos	Já trabalhou no Terminal Rodoviário
<b>Mãe cursou o ensino Médio e o Pai o ensino fundamental</b>			
Considera o trabalho razoável			
O estabelecimento é próprio Trabalha 8 horas e meia/ considerando um sábado sim e outro não			
Começou a trabalhar com 14 anos Relata que o trabalho não atrapalhava os estudos.			

**Autora:** Milena Santos, 2022.

**Foto 2** - Funcionária Maria (entorno da URCA)



**Autora:** Milena Santos, 2022.

Pelas entrevistas 1 e 2, e com o registro das respectivas fotos 1 e 2, verificou-se a relação intrínseca com os dados coletados anteriormente. As condições sociais dos agentes de produção do espaço econômico, especificamente do comércio local pesquisado, no interior e entorno da URCA, ressonam com a realidade apresentada pelos dados relativos do IBGE e IPECE, especialmente os relacionados ao mercado de trabalho no Ceará e região do Cariri.

## **O tratamento das imagens em cianótipos e a montagem das instalações geo(foto)gráficas**

Realizada a pesquisa, coletados os dados, entrevistas, foram capturadas as imagens dos comerciantes e de seus locais/estabelecimentos de trabalho (em fotografias obtidas através das câmeras de celulares). Essas imagens foram invertidas (em escala tonal cinza), a partir do aplicativo *Negative Image*, disponível no “Google Store”, baixado de forma gratuita.

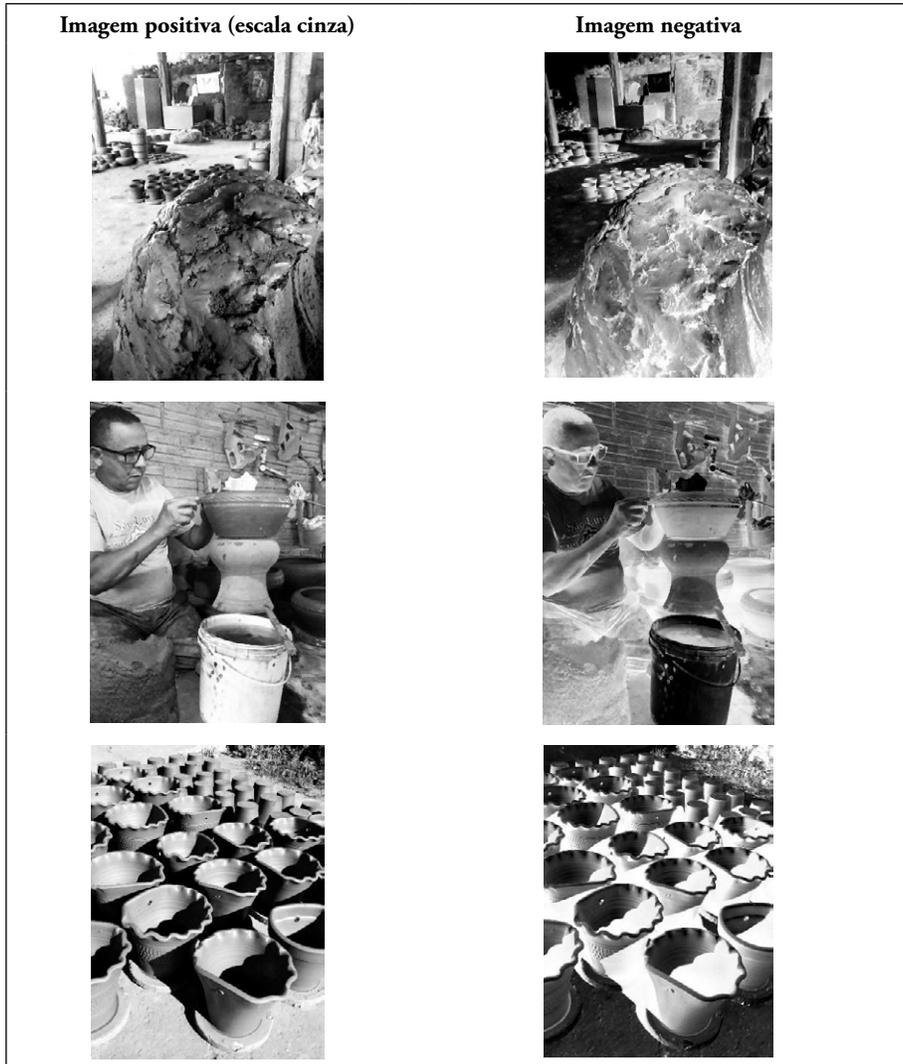
Para essas imagens escolhidas em sala, invertidas em negativo, foi realizada uma ficha técnica explicativa para cada uma delas, tendo em vista o momento que seriam apresentadas na exposição. Os alunos capturaram inúmeras imagens durante a pesquisa a campo, mas cada equipe selecionou um conjunto de três imagens (tríptico) que pudesse destacar a relevância do tema trabalhado.

A impressão das imagens resultantes do processo artesanal fotográfico — *cianotipia*<sup>6</sup> — produz imagens monocromáticas em tonalidade azul, também

6 Apesar de empregada até hoje, a cianotipia deve sua descoberta ao cientista e astrônomo inglês Sir John Herschel (1792-1871). Ao pesquisar um modo mais eficiente para fazer impressões de cartas celestes, em

chamadas “cianótipos”. Para tanto, foi realizada uma oficina para a prática da cianotipia e impressão dos cianótipos. Passamos a resumir as etapas deste processo fotográfico artesanal. Para facilitar a compreensão, apresentamos o passo a passo:

## Etapa 1 — Inversão e preparação do tríptico das imagens em negativos



**Autor:** Equipe “Olaria e oleiro”, 2022.

---

1842, descobre que os sais de ferro podem ser fotossensíveis. A cianotipia constitui o primeiro processo fotográfico a não utilizar a prata como base (GIORGI, 2017).

As imagens originais normalmente estão em cor, e neste primeiro tratamento, foi utilizado o aplicativo *Negative Image* para a conversão das imagens em negativos, em escala cinza. Utilizando qualquer software para edição de imagens, no computador — foi utilizado o *Photoscape* — essas imagens negativas ainda podem ser tratadas para maior ganho de contraste. A qualidade do negativo interfere para melhor definição na imagem resultante na impressão final do cianótipo. Tratadas as imagens negativas, podem agora ser impressas em película transparente. Foi utilizado o suporte “transparência para impressora a jato de tinta”. Recomenda-se que as impressões das transparências contendo os negativos sejam feitas no modo de alta resolução, configurando a impressora nesta opção de impressão.

## Etapa 2 — Fotossensibilização do suporte (papel) para os cianótipos

Foto 3 — Fotossensibilização do suporte (papel)



**Autora:** Milena Santos, 2022.

Nesta etapa, o suporte (papel) que receberá a impressão do cianótipo deve ser emulsionado com uma solução fotossensível. Trata-se da mistura de uma solução A (na concentração a 10% de Citrato Férrico Amoniacal) e de uma solução B (Ferricianeto de Potássio, a 10%), que resultará numa solução C composta pela mistura de partes iguais (1:1) das soluções A e B. Esta solução C é rica em sais de ferro, portanto fotossensíveis aos raios ultravioletas (UV) presentes na luz solar.

Preparada a solução C, em ambiente pouco iluminado, deve-se então, utilizando um pincel, emulsionar (pintar) o suporte em leves pinceladas, sem necessidade de acúmulo do químico fotossensível (solução C) sobre o papel que está sendo emulsionado (Foto 3). Recomenda-se o uso de papel para técnicas úmidas (aquarela) com a gramatura de 300 g/cm<sup>3</sup>. Após de emulsionar o papel com a solução fotossensível, deve-se secá-lo para uso posterior. Isso pode ser feito, op-

cionalmente, com a ajuda de um secador de cabelo. Todo este processo deve ser feito em ambiente pouco iluminado.

### **Etapa 3 - Exposição do “sanduíche” à luz solar**

Esta é a terceira etapa do processo de cianotipia, o momento em que se deve preparar o “sanduíche” para exposição do cianótipo. Este sanduíche é formado nesta ordem: 1. Uma base opaca (pode ser madeira, papel-cartão ou similar); 2. Suporte (papel) emulsionado com a solução fotossensível; 3. Película transparente com a imagem negativa; 4. Cobertura de vidro. Feita esta composição, deve-se fixá-la bem com a ajuda de prendedores ou grampos. O sanduíche deve ser montado em ambiente pouco iluminado.

**Foto 4** — Exposição do “sanduíche” à luz solar



**Autora:** Milena Santos, 2022.

Em seguida, o sanduíche deve ser levado à exposição da luz solar (com a cobertura de vidro para cima) por cerca de dez minutos (Foto 4), em condições de dia ensolarado sem nuvens. Em caso de dia nublado, o tempo deve ser compensado em mais minutos.

### **Etapa 4 - Lavagem e impressão final dos cianótipos**

Na última etapa, finalizado o tempo determinado para a exposição do sanduíche, deve-se desmontá-lo, retirando o suporte (papel) que recebeu a impressão da imagem por contato com o negativo. E, logo em seguida, deve ser lavado em água corrente para fixar a imagem no papel, utilizando a água para dissolver a parte emulsionada no papel que não sofreu a sensibilização pela luz solar. Então, somente a imagem impressa a partir do negativo resultará fixada no papel.

**Foto 5** - Exposição do “sanduíche” à luz solar



**Autora:** Milena Santos, 2022.

Importante observar nessa etapa final uns cinco a dez minutos de lavagem, garantindo assim que todo o resíduo do químico não sensibilizado (durante a exposição) no papel deva ser removido na lavagem (Foto 5). A emulsão não sensibilizada normalmente permanece em cor amarela (que é a tonalidade original da solução C utilizada na etapa de fotossensibilização do papel). Em seguida, no intuito de acelerar a reação de oxidação dos sais de ferro, e adiantando a monocromia azulada do cianótipo, pode-se dar um banho no cianótipo com peróxido de hidrogênio (água oxigenada), em baixa concentração, diluída na água. Importante efetuar uma lavagem final. Concluída toda esta etapa de lavagem, basta pôr o cianótipo para secar, podendo ser estendido em varal com prendedores.

Depois de realizado o processo de cianotipia em oficina com os alunos, as imagens foram expostas na forma de Instalação Geo(foto)gráfica no pátio do curso de Geografia, na Universidade Regional do Cariri. Para a compreensão deste momento final da prática metodológica, buscou-se organizar todo o material produzido em trípticos de imagens, valendo-se das orientações sobre os princípios que orientam a ordenação do pensar/ser geográfico no processo de “instalações geográficas” (Foto 6).

**Foto 6** - Exposição das Instalações Geo(foto)gráficas



**Autora:** Milena Santos, 2022.

## **Instalações Geo(foto)gráficas: em busca de novos olhares sobre o cotidiano**

O envolvimento da prática pedagógica com o estudo do meio traz uma reflexão sobre as instalações Geográficas, metodologia aplicada por meio de signos e símbolos, que segundo Ribeiro é

uma forma de representação de um conteúdo geográfico pesquisado e trabalhado criativamente com signos e símbolos aplicado sobre materiais produzidos ou não pelo homem. Essa instalação pode ser montada na escola/universidade ou para além de seus muros atingindo uma dimensão social (RIBEIRO, 2014, p. 19).

A partir dessa metodologia utilizamos um complemento que são as geo(foto)grafias como possibilidade para dar conta da pulsante transformação da realidade no cotidiano. O jogo da percepção/vivência do meio geográfico entrelaçado com múltiplas linguagens traz uma amplificação para a educação geográfica; da geografia que está em nosso dia a dia. Nestor Kaercher (2003, p. 11) enfatiza que “a Geografia existe desde sempre, e nós a fazemos diariamente. Devemos romper então com aquela visão de que Geografia é algo que só veremos em aulas de Geografia”.

Por outro lado, trabalhar com a linguagem fotográfica, de forma artesanal, agrega à formação docente uma possibilidade para promover o sentido e o processo de representação das imagens como suportes para a reflexão dos temas e conteúdos geográficos. Ou seja, não apenas estabelecer as imagens enquanto figuração ou ilustração do que se diz no texto (ou livro didático), mas participar das elaborações das próprias imagens como geografias possíveis, no sentido de considerar as condições sociais e os efeitos dos registros visuais (a política e a poética das imagens); ou ainda como colocar sob análise nosso próprio modo de olhar as imagens.

Segundo Hollman e Lois (2015), nessa mesma direção, trata-se de uma tarefa que não é simples, mas que como docentes e investigadores temos o compromisso ético de assumir. Ou ainda, uma possibilidade em que o lugar do olhar oferece novos pontos de vista sobre a realidade.

Gomes (2013) evoca o sentido de ponto de vista enquanto exame da espacialidade, onde o “olhar” e o “olhado” potencializam um campo inédito de análise. Ou seja, a partir das etapas que foram desenvolvidas desde a captura de imagens até o desenvolvimento da técnica fotográfica da composição de cianótipos, a paisagem pode igualmente ser entendida como uma composição, ou uma representação capaz de movimentar o jogo de posições entre os elementos que a constituem: formas naturais ou humanizadas, entre outros elementos que a configuram. E nessa dinâmica de reflexão, aproximar o olhar ou várias perspectivas de lançar o olhar sobre o cotidiano é também estabelecer relações com a temática geográfica trabalhada em variados pontos de vista.

## **Para não concluir**

É necessário que a educação geográfica desenvolva a aprendizagem sobre a forma de observar e olhar o mundo, mesmo que na aparente banalidade do cotidiano, muito que se apresente contraditório ou ausente é um enriquecimento para se perceber a presença na ausência ou aquilo que se deixou passar na celeridade da vida moderna.

É preciso desacelerar o olhar para entender o processo de representação a partir dos sentidos que se intencionam nas imagens, e por sua vez no pensar e na dimensão do estético ou da emoção. O olhar que lança geografias sobre a realidade deve ser lento. Entendemos que as linguagens e metodologias de ensino entrelaçadas possam favorecer esse momento “analógico” de se debruçar no conhecimento geográfico a partir do cotidiano hoje tão profundamente e densamente povoado pelas impressões digitalizadas e instantâneas da cultura visual.

## Referências

- FERNANDES, Glauco V.; PEREIRA, Cassio Expedito G. Ensaio fotográfico: uma proposta para a educação geográfica. *In*: SILVA, Antonia C. da; CUNHA, Maria Soares da; PINHEIRO, Francisco Edmar de S.; SILVA, Antonio M. da; OLIVEIRA, Adeliane V. (Org.). **Educação geográfica em movimento**: saberes, práticas e perspectivas. Curitiba: CRV, 2021.
- GIORGI, Fabio. **Manual de cianotipia e papel salgado**: alternativa fotográfica. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2017.
- GOETTEMES, A. A. **Problemas ambientais urbanos**: desafios e possibilidades para a escola pública. 2006. 221 páginas. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo-USP, 2006.
- GOMES, P. C. da C. **O lugar do olhar**: elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- HOLLMAN, V; LOIS, C. **Geo-grafías**: imágenes e instrucción visual em la geografia escolar. 1 ed. Buenos Aires: Paidós, 2015.
- Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará — IPECE 2022. **Farol da Economia Cearense** / Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) / Fortaleza-Ceará: Ipece, 2022.
- IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010.
- IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2022.
- JUSTINIANO, Eduardo F. Técnicas de fotografia. *In*: VENTURI, Antonio B. (Org.). **Geografia**: práticas de campo, laboratório e sala de aula. São Paulo: Editora Sarandi, p. 411-434, 2011.
- KAERCHER, Nestor. A Geografia é nosso dia a dia. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. et al (orgs.) **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 11-21, 2003.
- LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia (Londrina)**, v. 18, n. 2, 2009 - [www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia). Acesso em: 01 out. 2022.
- MOREIRA, Ruy. **Espaço, corpo do tempo**: a construção geográfica da sociedade. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

RIBEIRO, Emerson. **Processos criativos em geografia:** Metodologia e Avaliação para a Sala de Aula em Instalações Geográficas. Tese apresentada ao Departamento de Geografia Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

STEINKE, Valdir A.; REIS JUNIOR, Dante F.; COSTA, Everaldo B. (Org.). **Geografia e fotografia:** apontamentos teóricos e metodológicos. Brasília: Laboratório de Geoiconografia e Multimídia — LAGIM/UnB, 2014.

Editora  
**SER  
TÃO  
CULT**

Este livro foi composto em fonte Adobe Garamond Pro, impresso no formato 16 x 23 cm em offset 75g/m<sup>2</sup>, com 246 páginas e em e-book formato pdf. Março de 2023.



Como proporcionar aos educandos experiências formativas que possibilitem aprendizagem e desenvolvimento? Essa questão tem mobilizado a sociedade em geral há muito tempo e tem demandado dos educadores, gestores e pesquisadores a proposição de metodologias que possam estimular o envolvimento das novas gerações nesse processo.

É na tentativa de encontrar caminhos que a metodologia das Instalações Geográficas foi criada e, nessa busca, foram realizadas experiências nos diferentes níveis de ensino (fundamental e superior) e em áreas distintas do conhecimento, o que levou a pensar as Instalações não mais restritas ao campo da Geografia, e sim, como Instalações Pedagógicas.

Mas o que de inovador o leitor pode encontrar nessa proposta? Ao aliar a criatividade e a imaginação com os conteúdos disciplinares, a metodologia permite um alargamento da experiência formativa que ocorre no espaço escolar e extra-escolar. Ao trabalhar a percepção, a racionalidade e a afetividade por meio de signos e símbolos diante do processo de associação se consegue mobilizar e sensibilizar as crianças, jovens e adultos a uma imersão em que o corpo, a sensibilidade e a mente buscam soluções para as questões propostas, desenvolvendo a criatividade e a criticidade.

Por isso, convidamos professores, pesquisadores e todos que têm interesse em promover uma educação emancipadora a mergulhar nesta obra produzida com o intuito de contribuir para melhorar a educação.

Profa. Dra. M. Dulcinea Loureiro – PMPEDU/URCA

