ESPAÇO EM REVISTA
ISSN: 1519-7816

A PAISAGEM COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO

Miguel Castro
Instituto Politécnico de Portalegre. Portugal
Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território – Un. Coimbra
miguelcastro@ipportalegre.pt

Resumo
Nunca, na história humana, a velocidade da mudança foi tão rápida; incerteza e imprevisibilidade, em futuros contextos profissionais, e sociais estão a tornar-se menos claras. A educação está numa encruzilhada, no que diz respeito às propostas de aprendizagem, o que pode permitir que os alunos vivam num contexto volátil permanente. Para isso, as organizações educacionais mundiais insistem na necessidade de que o discente não se concentre apenas no domínio cognitivo, mas inclua capacidades sociais e desenvolva o pensamento crítico e a criatividade. Mesmo diante da imprevisibilidade, sabemos que mais ou menos transformada a paisagem é um recurso sempre presente. Propomos a sua observação, a fim de estimular o pensamento crítico em crianças e jovens. A atitude em relação à realidade deve ser questionadora e proativa; desse modo, confrontar a criança com a paisagem, perguntar coisas a respeito da mesma e propor intervenções no espaço, não apenas desenvolve aspetos geográficos, mas também uma postura crítica. Alguns dados sobre uma experiência realizada em jardins de infância enfatizam e reforçam a assertividade e o potencial didático da paisagem para a formação integral das crianças.
Palavras-chave: Paisagem. Pensamento Crítico. Didática da Geografia. Educação.

THE LANDSCAPE AS A PEDAGOGICAL RESOURCE IN THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING

Abstract
Never in human history has the velocity of change been so fast; uncertainty and unpredictability in future professional and social contexts are becoming less clear. Education is at a crossroad, regarding the learning proposals, which may enable students to live in a permanent volatile context. For this, world educational organizations insist on the need that learning should not focus only on the cognitive domain, but should include soft skills and make a clear statement in critical thinking and creativity. Even in the face of unpredictability, we know that more or less transformed, the landscape is an ever-present resource. We propose its observation in order to stimulate critical thinking in children and young people. The attitude towards reality must be questioning and proactive; in this way, confronting the child with the landscape, asking things about it and proposing interventions in space, not only develops geographic aspects but also a critical posture. Some data about an experience carried out in kindergartens emphasize and reinforce the assertiveness and didactic potential of the landscape for the integral formation of children.
Keywords: Landscape. Critical thinking. Didactics of Geography. Education.

Introdução

> Are you concerned about education? I am. One of my deepest concerns is that while education systems around the world are being reformed, many of these reforms are being driven by political and commercial interests that misunderstand how real people learn and how great schools actually work. As a result, they are damaging the prospects of countless young people (ROBINSON; ARONICA, 2015, p. 1).

Sendo professor há 33 anos. Gosto de "ensinar", e acredito que o conhecimento científico é a melhor ferramenta para combater os principais problemas do planeta. É certo que o Saber não transforma diretamente o mundo, mas permite que se tomem decisões assertivas que terão consequências no bem-estar das populações e no desenvolvimento dos países. Mas nem tudo se pode resumir a conhecimentos baseados nos frutos da investigação científica.

As capacidades relacionais, os valores pelos quais nos regemos, a forma como construímos o nosso quotidiano, não podem ser diretamente atribuídos à ciência; porém, sem ela e sem a espontânea curiosidade e capacidade de aprendizagem do ser humano, a nossa forma de estar no mundo seria infinitamente diferente. É uma relação simbiótica - o conhecimento torna os seres humanos mais capazes de se relacionarem positivamente e quanto maior a sua capacidade de relacionamento e de estar em comunidade, maior necessidade do Saber, tão necessário para o bem comum.

É devido a esta relação de interdependência entre o Saber e o Ser, que gosto de refletir na evolução dos sistemas de ensino, pelo menos ao longo do século XX, do qual tenho as memórias vivas de 3 décadas como professor. Os sistemas educacionais sempre foram a fundação do desenvolvimento das sociedades. Mais fechados ou elitistas, ou mais abertos e democráticos, o conhecimento depende da forma como aprendemos e nos preparamos para aprender. Desde cedo se compreendeu que o conhecimento estritamente empírico, resolvia problemas momentâneos, mas não asseguram a melhoria das soluções e não conseguem explicar o porquê de realizar as operações.

Se os primeiros Homo Sapiens não tivessem refletido nos primeiros e toscos martelos de pedra, não teriam conseguido evoluir na construção desta ferramenta básica e atualmente ainda veríamos os carpinteiros batendo com pedras toscas nos inocentes e incipientes pregos.

No olhar rápido pelos últimos 100 anos, podemos constatar, de forma grosseira, duas fases pelas quais os sistemas de ensino passaram: na primeira, o ensino estava no centrado no professor; na segunda, a pedagogia centrou-se no aluno. Mudanças bem vincadas ocorreram nas pedagogias e nas didáticas. Na primeira fase, o conhecimento era transmitido pelo

professor numa lógica *top/down*.

A partir da segunda metade do século XX, a escola democratizou-se - não se pretendia apenas ensinar, transmitindo conhecimento. O objetivo começou a ser a Educação em sentido global, de preparação dos alunos para enfrentarem a realidade com conhecimentos, mas também com outras capacidades sociais.

Esta mudança de atitudes refletiu-se numa nova linguagem; a educação tornou-se um processo de ensino/aprendizagem, mais tarde designado por ensino e aprendizagem; atualmente, a ênfase está centrada na aprendizagem.

Os alunos são incentivados a descobrir e a construir o seu próprio conhecimento, a partir da resolução de problemas reais, em colaboração com os colegas e, naturalmente, com o professor. Nos tempos mais recentes, a alteração nas escolas está relacionada com o ambiente digital, que induz a um contexto de aprendizagem completamente novo.

O espaço educativo, fruto da omnipresença digital está em profunda mudança. As escolas não estão apenas a modificar as suas salas de aula, introduzindo tecnologias. Diferentes formatos de mesas de trabalho adequadas a um ambiente de aprendizagem colaborativo, organizações de espaço onde não existe um único centro (tradicionalmente o quadro ou a tela de projeção), mas múltiplos espaços dedicados a diferentes tarefas que as novas didáticas introduzem.

Todos os espaços escolares, de lazer bem como os lares de cada aluno são espaços de aprendizagem. Todas estas são áreas passíveis de construção de trabalhos escolares, ou seja, espaços de aprendizagem. O mundo digital permite esta mudança e transformou definitivamente o paradigma: do livro didático ao laptop, da biblioteca da escola, onde o paradigma era "Gutenberguiano", para o digital, atualmente. A tecnologia permite um novo ecossistema interconectado e de fácil acesso ao conhecimento, com alguns riscos, certamente, mas com infinitas possibilidades de sucesso.

> Será pronto difícil que haya alguna escuela sin navegadores, ordenadores ni videojuegos, pero no parece disparatado que una utilice realidad virtual, pero otra no, una tabletas, pero otra portátiles, etc., y, en ese sentido, podremos decir de ellos que son instrumentos a elegir. Pero lo que debería estar fuera de discusión es que no podrán ser excluidos de la escuela todos esos instrumentos, porque el conjunto de ellos no es un instrumento sino un entorno; o mejor dicho, el entorno, el ecosistema en que ya se desenvuelve básicamente la información y la comunicación y, por consiguiente, el aprendizaje (FERNANDEZ ENGUITA, 2018, p. 170).

Fernandez Enguita dizia, num congresso em 2018, que a mais popular inovação usada pelos professores foram as apresentações eletrónicas. O PowerPoint, segundo este autor, é

ainda mais repreensível que o antigo quadro. No quadro, o professor explanava e explicava o seu raciocínio, apresentando-o aos alunos - o que seria enriquecedor e de maior complexidade.

Atualmente, após um clique, tudo aparece escrito, com imagem, e reduz o papel do professor a verbalizar (ou ler) o que está escrito sem apresentar o processo que o levou a chegar ao conteúdo do slide. Exagero ou não, a verdade é que quando entramos numa sala de aula, a grande inovação é o PowerPoint, o Prezi ou o Emaze e a possibilidade de os alunos trabalharem com laptops.

Não obstante a omnipresença do digital, o outro salto essencial na educação está intimamente ligado a novas metodologias e ao foco da aprendizagem. As novas metodologias baseiam-se na aprendizagem por projetos, ligados ao mundo real, que os jovens podem observar no seu quotidiano. A partir de resolução de problemas e da elaboração de projetos podemos desenvolver a criatividade, o pensamento crítico e desenvolver capacidades sociais, necessárias para se poder lidar com uma realidade volátil e em constante mudança. Esta atitude educativa não deixa de fora os conhecimentos científicos fiáveis e sólidos; antes pelo contrário, resolver problemas só pode ser realizado a partir de uma sólida base científica.

Numa recente formação de professores foi-me posta a questão: o que é mais importante na educação: valorizar o conhecimento e os aspetos cognitivos, ou desenvolver capacidades socias e o saber fazer? - A questão foi concluída com uma frase sarcástica, “qualquer dia ensinamos as crianças a nadar, mas nunca lhes ensinamos o oceano onde o fazem!”.

Este raciocínio baseia-se numa falsa questão. A mudança no sistema de ensino não deve valorizar o cognitivo sobre as capacidades de “viver e sobreviver” de forma interventiva no mundo. A ciência não evoluiria sem raciocínio critico ou sem criatividade. Treinar jovens para saberem o que já foi confirmado não é, por certo, a forma de os preparar para a realidade.

O contrário também não se deve sobrepor ao conhecimento; a “escola da vida” pode ajudar-nos a conseguir sobreviver, mas nunca nos torna agentes de mudança, mas antes do imobilismo. Fora da nossa realidade da prática diária, não conseguimos agir, ficamos presos ao imediato sem a perspetiva da alteração do real.

A Educação não pode ser mutuamente exclusiva em relação à ciência e à realidade. O objetivo é simultaneamente permitir que os jovens aprendam a nadar, sabendo o oceano em que o fazem. Podem inclusivamente olhar a paisagem e perceber o que está errado ou certo na ação humana para com o ambiente natural, ou transformado pelo Homem.

Segundo Robinson e Aronica (2015), a escola ainda privilegia o conhecimento académico como um sinal de verdadeira inteligência. No entanto, apesar da sua importância e valor, é apenas um tipo de inteligência, entre uma grande variedade. A inteligência é expressa de maneiras muito diversas e é criativa, não apenas académica. O erro é a sobrevalorização de um tipo de inteligência sobre outro, ou sobre uma miríade de capacidades essenciais.

> […] real intelligence is what you use in academic studies: children are born with different amounts of this intelligence, and so naturally some do well at school and some don't. The ones who are really intelligent go on to good universities with other academically bright students. Those who graduate with a good university degree are guaranteed a well-paid professional job with their own office. Students who are less intelligent naturally do less well at school. Some may fail or drop out. Some who finish high school may not go any further in education and look for a lower-income job instead. Some will go on to college but take less academic, vocational courses and get a decent service or manual job, with their own toolkit (ROBINSON; ARONICA, 2015, p. 8).

Este ponto de vista pode parecer exagerado, mas na maioria dos casos é o que acontece. Os criativos e os que não aceitam cegamente o que lhe é apresentado têm fracas prestações escolares; felizmente, começam a ter sucesso fora do sistema educacional, no novo ambiente digital, que valoriza não apenas aspetos cognitivos, mas também capacidades necessárias no século XXI.

Aqueles que permanecem apenas no meio académico, provavelmente não serão capazes de se adaptar tão facilmente, e não terão tanta espontaneidade para viver na nova sociedade onde a única certeza é a incerteza do futuro. O sistema educacional parece começar a adaptar-se:

> In the last forty years, the population of the world has doubled from less than three billion to more than seven billion. We are the largest population of human beings ever to be on Earth at the same time, and the numbers are rising precipitously. At the same time, digital technologies are transforming how we all work, play, think, feel, and relate to each other. That revolution has barely begun. The old systems of education were not designed with this world in mind. Improving them by raising conventional standards will not meet the challenges we now face (ROBINSON; ARONICA, 2015, p.14).

Uma das consequências visíveis que advém do modo de vida, fruto da nova configuração da sociedade (ainda em construção), é o pendor mais bottom-up das transformações. Fora das instituições tradicionais surgem movimentos inorgânicos e organizações sociais, pouco relacionadas com as tradicionais divisões em classes e organizações com fundações na Revolução Francesa e na Revolução Industrial do século XIX.

O modus vivendi atual reflete-se na educação, ela mesma em transformação e tentando

enquadrar em si os novos paradigmas. Porém, nesta transição, ainda não se consegue equilibrar as necessidades dos que já nasceram na realidade digital, com linguagens pós-modernas de vida, com as dos docentes que continuam presos a estereótipos e forma de olhar o mundo, incompatível com a realidade óbvia desta segunda década do século XXI. Existe, no entanto, um fio condutor em todos os estudantes; todos têm ambições e buscam uma vida de acordo com o seu ambiente de crescimento. Não é natural que eles não gostem do mesmo tipo de música que eu? Ainda que considerem as minhas escolhas musicais boas, ampliam os seus gostos para outros ritmos e formas de expressão musical.

É um processo natural. Ou já nos esquecemos da nossa adolescência e juventude? Sobre esse tipo de abordagem, Marc Prensky tem uma atitude muito interessante, expressa num artigo de 2001:

> These differences go far further and deeper than most educators suspect or realize. "Different kinds of experiences lead to different brain structures" says Dr. Bruce D. Berry of Baylor College of Medicine. As we shall see in the next installment, it is very likely that our students' brains have physically changed – and are different from ours – as a result of how they grew up. But whether or not this is literally true, we can say with certainty that their thinking patterns have changed (PRENSKY, 2001, p. 3).

O autor vai mais longe e sobre a construção de sistemas educacionais, afirma, de forma sarcástica, que o problema é que quem constrói os sistemas atuais são "migrantes digitais" (nascidos antes da digitalização do mundo) e não "nativos digitais" - aqueles que nasceram na era digital e para quem essa tecnologia é natural. Para esses "nativos", existem infinitas possibilidades de uso das ferramentas digitais. Há claramente uma lacuna linguística e uma diferença entre a maneira de aprender dos nativos e a dos emigrantes digitais. Essa lacuna impede a comunicação eficaz entre professor e aluno.

> It's very serious, because the single biggest problem facing education today is that our Digital Immigrant instructors, who speak an outdated language (that of the pre-digital age), are struggling to teach a population that speaks an entirely new language. This is obvious to the Digital Natives -school often feels pretty much as if we've brought in a population of heavily accented, unintelligible foreigners to lecture them (PRENSKY, 2001, p. 3).

O novo ambiente leva a inseguranças dos professores. Coloca-se em questão a autoridade da ciência como a conhecemos. Ainda precisamos de livros e "papéis" para sustentar as nossas posições científicas. Como professores do século XX, tentamos explicar e fazer com que os nossos alunos aprendam e manipulem informações, esquecendo que eles já têm as ferramentas para obter informações, o que implica uma profunda alteração no nosso papel. Aprendemos uns com os outros e esta postura colaborativa é que confere significado ao

real. Aprender primeiro e pôr em prática mais tarde não é o caminho dos "nativos digitais"; aprendem fazendo e apoiando simultaneamente as suas ações no conhecimento científico, muitas vezes baseadas em centenas de artigos que consultam, analisam e leem.

Nós, "emigrantes digitais", lemos lentamente em computadores, tablets e telemóveis; precisamos de imprimir, reler, sublinhar e anotar ideias em centenas de cópias. Mas nada disso é preocupante, mas sim bastante desafiador. Adaptarmo-nos a um novo paradigma educacional, que a digitalização transformou, é uma aprendizagem indispensável.

> First, our methodology. Today's teachers have to learn to communicate in the language and style of their students. This doesn't mean changing the meaning of what is important, or of good thinking skills. But it does mean going faster, less step-by step, more in parallel, with more random access, among other things. Educators might ask, "But how do we teach logic in this fashion?" While it's not immediately clear, we do need to figure it out.
> Second, our content. It seems to me that after the digital "singularity" there are now two kinds of content: "Legacy" content (to borrow the computer term for old systems) and "Future" content.
> "Legacy" content includes reading, writing, arithmetic, logical thinking, understanding the writings and ideas of the past, etc. – all of our "traditional" curriculum. It is of course still important, but it is from a different era. Some of it (such as logical thinking) will continue to be important, but some (perhaps like Euclidean geometry) will become less so, as did Latin and Greek. "Future" content is to a large extent, not surprisingly, digital and technological. But, while it includes software, hardware, robotics, nanotechnology, genomics, etc., it also includes the ethics, politics, sociology, languages and other things that go with them. This "Future" content is extremely interesting to today's students. But how many Digital Immigrants are prepared to teach it? (PRENSKY, 2001, p. 5).

Sendo professor, tento proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem próximas da realidade dos seus quotidianos e não da que vivi nos anos de 1980 (quando me formei e não havia computadores disponíveis para os alunos comuns). Esforço-me, apesar das lacunas de um "emigrante digital", para que os meus alunos se sintam parte da revolução, que mais ou menos rapidamente, a educação sofrerá.

> Although education is now a global issue, it is inevitably a grassroots process. Understanding that is the key to transformation. The world is undergoing revolutionary changes; we need a revolution in education too. Like most revolutions, this one has been brewing for a long time, and in many places it is already well under way. It is not coming from the top down; it is coming, as it must do, from the ground up (ROBINSON; ARONCA, 2015, p. 21).

Os alunos aprendem resolvendo problemas com que se deparam na sua vida. Discutem e colaboram com colegas e professores. O professor é responsável pela criação de um ambiente aprazível, de conseguir despertar e desenvolver o pensamento crítico, a experimentação, a tentativa sem o receio de falhar, de apontar vários caminhos, de oferecer

escolhas, de indicar fontes e conhecimento sólido, de incitar à criatividade; em suma, o professor é um facilitador de aprendizagens e o recurso mais valioso para os alunos, desde que consiga falar a sua linguagem, ou seja, desde que consiga chegar e imiscuir-se no universo dos estudantes, sem nunca deixar de ser um pilar e um valorizador dos processos e produtos que conduzem à aprendizagem.

A escola terá que apresentar novas formas de pensar, desenvolver novas aptidões, introduzir novas ferramentas de trabalho, desenvolver capacidades de comunicação. Só desta forma poderá formar cidadãos interventivos e participativos nas suas comunidades.

O professor deve ir para além do estrito cumprimento do currículo. O docente que pretende ensinar tudo acaba por conseguir lecionar muito pouco. Apelar à memorização poderá ter como desfecho alunos com saber académico forte, mas na maior parte dos casos, sem criatividade, com um sentido crítico reduzido e com falta de capacidades suficientemente sólidas para se adaptar ao mundo em constante e rápida mudança, onde, para além do conhecimento teórico, é necessário intervir na comunidade, resolver problemas e mobilizar os outros para ultrapassar dificuldades colaborativamente.

Se olharmos para o que é sugerido para preparar os estudantes do século XXI, a UNESCO, a OCDE e a Comissão Europeia não apontam para uma grande quantidade de conteúdos. As capacidades plasmadas nos documentos orientadores são: criatividade, iniciativa, pensamento crítico, capacidade de tomar decisões, capacidade de gerir e selecionar informações, avaliação de risco e assertividade de opções.

O objetivo final da educação será munir os alunos de um extra suficientemente eficaz para cuidar de nossa casa comum - o planeta. No século IXX, o mundo mudava lentamente, o conhecimento e as metodologias pareciam continuar indefinidamente semelhantes. Atualmente, pedimos aos alunos para serem cidadãos no mundo, para o entenderem e proativamente o conduzirem.

O projeto, a paisagem, o pensamento crítico e a banda desenhada

O projeto que pretendemos implementar é apoiado em investigações que realizámos em jardins de infância, com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico, em idades precoces, através da observação da paisagem. Os resultados positivos reforçaram a nossa percepção de que a paisagem é uma ferramenta poderosa para a introdução de conceitos geográficos no jardim de infância e no 1º Ciclo da Educação Básica.

Assim, propusemo-nos levar a cabo um projeto mais amplo, centrado na observação direta e indireta de paisagens. Acreditamos que a introdução da Geografia, e de alguns de seus conceitos básicos, podem ser apresentados no 1º Ciclo do Ensino Básico através desta ferramenta omnipresente e de fácil acesso.

A experiência implica o acesso e manipulação de novas tecnologias e, essencialmente, a aplicação de pedagogias ativas, que permitam às crianças descobrir os conceitos geográficos, ligando o meio local a uma perspectiva mais alargada e global. Associada a esta visão queremos que a sala de aula sofra uma mudança. A maioria das escolas portuguesas não está estruturada para proporcionar aos alunos ambientes de aprendizagem desafiadores. A sala deve permitir que os alunos desenvolvam atividades e projetos de incentivo à criatividade e pensamento crítico, habituando-os a trabalhar em colaboração entre si e com os adultos. O objetivo é tornar a aprendizagem um caminho divertido para a ciência, mas também uma maneira de as crianças evoluírem como seres humanos e futuros cidadãos intervenientes.

O objetivo é a observação da paisagem; avaliá-la de forma crítica, apontando possíveis usos do espaço em três vetores: a funcionalidade do espaço, possíveis melhorias e mitigação dos problemas detetados. Pretendemos apresentar às crianças atividades que cruzem paisagem, pensamento crítico, Banda Desenhada e realidade local.

A Paisagem

A importância da paisagem na Geografia é consensual. Todos concordam que uma das bases desta ciência está centrada nesse conceito; a maneira como o abordamos não é tão unânime.

A metodologia e a atitude em relação à paisagem estão incorporadas na posição teórica do geógrafo, que olha e analisa o que observa. Tradicionalmente, a geografia define a paisagem como uma parte do território que se pode abarcar com a vista. Porém, diante da mesma realidade, cada pessoa descreve-a e faz a sua leitura e interpretação, de acordo com a sua própria visão do mesmo espaço. Podemos encontrar duas grandes escolas de abordagens teóricas à paisagem. A primeira, que considera o espaço socialmente construído e onde as várias tensões sociais são refletidas, inerentes ao uso da terra, que advém da maneira como os homens estruturaram a sociedade. Este ponto de vista está ligado a escolas radicais ligadas a uma análise marxista da sociedade e do território.

> Quase ao mesmo tempo, o conceito de Território (algo que remete de imediato para a ideia de um espaço geográfico socialmente apropriado, regulado e

> construído) veio provocar uma nova inflexão no percurso da Geografia. O radicalismo inicial, de raiz marxista e politicamente empenhado, traz a Geografia para o campo sociológico, centrando a explicação do Território como produto/construção social, lugar de confronto, de tensões, de conflitos de uso e de apropriação e transformação (DOMINGUES, 2001, p. 57).

A segunda abordagem advém das escolas humanistas e culturalistas. Estas escolas afirmam que o conceito de paisagem é produto da cultura, mas também de uma experiência individual; vem dos sentidos, da maneira como cada um sente e se liga a um espaço. A paisagem é uma realidade pessoal, que cada um constrói interiormente; é portanto, subjetiva. Cosgrove e Yi-Fu-Tuan construíram uma posição em relação à paisagem, que a torna uma experiência pessoal baseada na realidade vivida de um espaço.

> Este tipo de abordagem encontra-se basicamente entre os autores das correntes ditas da Geografia das Representações, ou mais no cerne da Geografia Humanista, correntes que aproximam a geografia das tendências fenomenológicas e existencialistas também em expansão noutras ciências sociais. (SALGUEIRO, 2001, p. 45).

Assim, por exemplo, Cosgrove (1984 citado por SALGUEIRO, 2001, p. 45), diz que a paisagem é "[...] o mundo exterior mediatizado pela experiência subjetiva dos homens, portanto um modo de ver o mundo", enquanto para Tuan (1979 citado por SALGUEIRO, 2001, p. 45) trata-se de "[...] uma imagem integrada, construída pela mente e pelos sentidos"

Mais próximos desta última perspetiva, não negamos a importância da construção social e coletiva da paisagem; no entanto, acreditamos que o significado do que vemos é marcadamente construído pelas experiências vividas num espaço específico e pela visão quase impressionista que nos assalta quando confrontados com um determinado espaço.

É quase irónico que o conceito de paisagem, derivado da expressão plástica (pintura do século dezesseis) se tenha tornado tão central e tão polémico na Geografia atual. Neste contexto concreto, a visão "impressionista" está mais de acordo com a visão infantil; as crianças vivem a paisagem olhando.

As ligações que estabelecemos com o espaço não está apenas ligada ao sentido da visão; fazemos uma imagem da realidade observamos através de sons, cheiros, luz e a experiência vivida nesse local.

> As múltiplas pesquisas sobre a paisagem têm feito ressaltar a importância de novas dimensões, que vão para lá da simples apreensão visual ou da resultante das relações entre o Homem e o Meio. Por um lado, têm valorizado a importância de outros sentidos na apreensão das paisagens (o olfato, o ouvido, o tacto) e, por outro lado, como o notaram Phillipe e Geneviève Pinchemel, têm sido reveladas nas "novas paisagens" outras dimensões valorativas, para além da «paisagem como quadro da vida»: paisagem-património, paisagem-valor de identidade, paisagem recurso (PINCHEMEL; PINCHEMEL, 1992

citado por GASPAR, 2001, p. 85).

Todas estas características transformam a paisagem numa ferramenta poderosa para a educação e o desenvolvimento do pensamento crítico. Como J. Dewey escreveu:

> Exercise of observation is, then, one condition of transformation of impulse into a purpose. As in the sign by a railway crossing, we have to stop, look, listen. But observation alone is not enough. We have to understand the significance of what we see, hear, and touch. This significance consists of the consequences that will result when what is seen is acted upon (DEWEY, 1938; 1997, p. 68).

Pensamento Crítico

O desenvolvimento do pensamento crítico na educação já fez um longo caminho. Em 1938, Dewey escreveu sobre pensamento reflexivo e experiências significativas para construir um novo paradigma na educação. Provou que as crianças que têm a possibilidade de viver e lidar com aprendizagens significativas e associadas a problemas reais, se tornam mais intervenientes e críticos face à realidade.

> This view would be more credible if any systematic effort, beginning with early education and carried on through the continuous study and learning of the young, had ever been undertaken with a view to making the method of intelligence, exemplified in science, supreme in education. There is nothing in the inherent nature of habit that prevents intelligent method from becoming itself habitual; and there is nothing in the nature of emotion to prevent the development of intense emotional allegiance to the method (DEWEY, 1938; 1997, p. 83).

Grosso modo, podemos distinguir duas formas de abordar o pensamento crítico na educação; uma escola defende que este tipo de pensamento está mais ligado ao raciocínio lógico. Outra corrente vinca a psicologia cognitiva, ligada à prática educativa. Esta perspectiva, ligada ao construtivismo e sócio-construtivista, defende que as atividades de aprendizagem surgem da interação entre o meio, os recursos didáticos e as pessoas - professores e crianças. Estas relações são destacadas como uma das chaves da educação atual.

Dewey escreveu, "apesar de todo o pensamento resultante em conhecimento, em última análise, o valor do conhecimento está subordinado ao uso do pensamento […]" (DEWEY, 2007, 139). As contribuições da psicologia do desenvolvimento para a educação com autores como Piaget, Vygotsky ou Bruner são uma importante base sólida para abordagens educacionais; todavia, gostaríamos de introduzir, como ferramenta didática para o desenvolvimento do pensamento crítico, as narrativas (ou histórias), como propõe Kieran Egan.

Em contextos educacionais, Egan (1992) afirma que selecionar narrativas de acordo

com os estágios de desenvolvimento educacional das crianças é uma forma muito eficaz, de desenvolver o pensamento crítico, mas também de introduzir conceitos complexos.

Anteriormente conduzimos investigações em jardins de infância focadas no desenvolvimento do pensamento crítico a partir da observação da paisagem. A complexidade da análise geográfica por vezes esquece os conceitos de base como a paisagem; no pré-escolar, faz sentido começar pelo básico. Observar o espaço, compreendê-lo e analisá-lo com olhos críticos deve ser uma atitude estimulada desde cedo. Estas capacidades vão ser essenciais para o seu desenvolvimento e crescimento enquanto crianças e a base para adultos participativos.

A observação cuidada do espaço fornece informações e conduz a caminhos de intervenção. Yi-Fu Tuan, em "Topofilia" (1979, p. 160) escreveu: "A Geografia Humanista busca uma compreensão do mundo humano através do estudo das relações das pessoas com a natureza, seu comportamento geográfico, bem como seus sentimentos e ideias sobre espaço e lugar.".

O objetivo do estudo foi compreender o potencial da paisagem na educação cívica e geográfica de crianças em idade pré-escolar. Preparámos uma ficha de observação da paisagem e distribuímo-la a crianças de vários jardins de infância de Portalegre, em Portugal. Para além da ficha, os professores fizeram a observação indireta da paisagem, por meio de fotografias, apresentando realidades claramente positivas ou negativas. As conclusões retiradas desta experiência foram baseadas nas notas de campo e respostas à ficha de observação da paisagem.

Analisámos as respostas por sexo e idade, pela adjetivação usada pelas crianças sobre os espaços observados, bem como pelas suas sugestões de intervenção. Esses dados foram recolhidos em dois momentos: o primeiro durante a observação direta da paisagem; o segundo na sala de aula, através de fotografias.

As questões postas para análise da paisagem foram simples: O que vês? Foi construído pelo homem ou pela natureza? Qual é a utilidade/função do espaço? Quais as condições em que se encontra?

Estas questões foram repetidas dias depois, na sala de atividades, através da observação das fotografias. As respostas foram registadas e comparadas com as dadas alguns dias antes, com o objetivo de consolidar o olhar crítico sobre a paisagem e também para tentar perceber se houvera alguma evolução no olhar crítico das crianças.

Os resultados finais foram extremamente positivos. As crianças participaram,

envolveram-se nas atividades e conseguiram olhar para o espaço próximo não apenas de maneira mais atenta, mas também mais interventiva; apontaram os problemas e sugeriram transformações, baseadas nas suas análises pessoais.

Sem dúvida, podemos afirmar que a observação da paisagem é uma base para o desenvolvimento do pensamento crítico nas crianças. Todas as respostas à primeira pergunta, independentemente da idade, sexo ou procedência (rural / urbana) das crianças, foram assertivas. No entanto, não descreveram a paisagem como um todo.

No primeiro grupo de respostas, as crianças mencionaram apenas subgrupos de paisagem, como árvores, casas, carros, carros estacionados, nuvens ou afloramentos rochosos. As respostas mostraram os detalhes que chamaram a atenção de cada uma delas. Mobiliário urbano, pássaros, campos de futebol, flores, um café, uma ponte, portas de casas, árvores partidas, bocas de incêndio, paredes, etc.

Na segunda questão, relativa à responsabilidade pela origem da paisagem, foram encontradas diferenças de acordo com a idade das crianças. O mais novo (3 e 4 anos) considerou os elementos naturais obra da natureza e não mostrou dúvidas sobre as construções humanas na paisagem.

Contudo, a maioria das respostas das crianças de 5 e 6 anos, dependendo da paisagem observada - um jardim ou um campo cultivado - revelou que embora os elementos fossem de origem natural, eram “construções” humanas.

Em todas as idades, o gênero feminino parece ter dado mais importância aos aspetos estéticos e de harmonia dos conjuntos. Porém, mais de 60% das respostas masculinas também revelaram preocupações estéticas e focaram uma organização espacial coerente. Em relação à questão da função e uso do espaço, as crianças identificaram claramente a sua serventia, embora enfatizassem e marcassem a perspectiva lúdica dos lugares. Independentemente de morar no campo ou na cidade, as crianças quase sempre atribuíram uma função lúdica e de lazer às áreas, até mesmo escolhendo os jogos mais apropriados para serem praticados - bolos de barro e folhas, esconde-esconde e corrida. Também foram mencionados os aspetos de lazer e da vida familiar - almoçar, estar nas esplanadas, caminhar, socializar e conviver. Nas respostas rurais, o espaço foi observado de maneira mais utilitária.

As crianças projetaram uma utilização mais prática do espaço e da função económica - pastagem para gado, hortas e pomares e armazéns de alfaias agrícolas. Na última pergunta, sobre o estado de preservação do espaço, as crianças enfatizaram os aspetos positivos da paisagem, apontando também os que eram pouco cuidados, ou que precisavam de

intervenção, provando que a paisagem ajuda as crianças a treinar a atenção. Além das propostas, acrescentaram hipóteses de intervenção para criar espaços com capacidade de prática de atividades lúdicas, tais como a instalação de casas de madeira, insufláveis, animais, mais árvores e flores, para proporcionar um ambiente mais agradável.

A conclusão central é o potencial que o uso de um recurso omnipresente, económico e acessível - a paisagem - pode representar como ferramenta para uma educação não apenas de conceitos e conteúdos cognitivos, mas também para preparar as crianças a fazer intervenções críticas e ter uma atitude ativa e construtiva como futuros cidadãos. As crianças foram estimuladas a adotar uma atitude reflexiva e suas opiniões foram apreciadas e valorizadas. Dois objetivos foram alcançados: fornecemos aos alunos e à escola ferramentas para interpretar o ambiente e trouxemos a realidade concreta para dentro da escola, tornando-a mais significativa para as crianças.

Banda Desenhada – uma ferramenta didática para o estudo da paisagem

A Banda Desenhada é considerada a 9ª Arte. É uma forma narrativa que combina desenho/pintura com um texto mínimo na área de um pequeno quadrado ou retângulo para contar uma história. Todos gostamos de histórias; gostamos de ler romances, ver cinema, assistir a séries ou ouvir uma boa narrativa de um acontecimento. A Banda Desenhada tem esta característica e não escolhe idades. O lema da revista Tintin é elucidativo deste fenómeno "Dos sete aos setenta e sete", referindo-se à idade dos potenciais leitores.

> Todo o texto narrativo, independentemente do(s) Sistema(s) semiótico(s) que possibilita(m) a sua estruturação, se especifica por nele existir uma instância enunciadora que relata eventos reais ou fictícios que se sucedem no tempo – ao representar eventos, que constituem passagem de um estado a outro estado, o texto narrativo representa também necessariamente estados -, originados ou sofridos por agentes antropomórficos ou não, individuais ou coletivos, e situados no espaço do mundo empírico ou de um mundo possível (SILVA, 1988, p. 597-598).

Esta forma de arte tem múltiplas definições possíveis, que refletem uma posição teórica em relação à Banda Desenhada. Nesse contexto, escolhemos a definição proposta por Reis e Lopes (1994, p. 45):

> A banda desenhada constitui uma modalidade narrativa de extensão variável, cujo fundamental suporte expressivo é a imagem gráfica, acompanhada ou não por um texto verbal e elaborada de acordo com específicos procedimentos técnicos, destinados a incutir no conjunto de signos icónicos que integram o

> relato a sua narratividade própria […].

Excluindo a expressão Banda Desenhada, a mesma definição poderia continuar válida para o Cinema; talvez por esta proximidade, muitas histórias aos quadradinhos encontram transposição para o grande ecrã.

> Tanto o romance quanto o filme contam histórias: continuamos assistindo, enquanto continuamos lendo para descobrir o que acontece a seguir, ou quando estamos familiarizados com as convenções do gênero, para descobrir como isso acontece (PULVERNESS, 2002, p. 7).

Aceitamos esta afirmação como verdadeira, e assim sendo, é natural que crianças e jovens gostem e se envolvam neste tipo de narrativas, com enredos de acordo com os seus interesses e idades.

A Banda Desenhada cruza imagem e texto (escrito ou não) de uma forma sedutora e de acordo com o imaginário infantojuvenil, tal como Kieran Egan propõe. Contar histórias através de desenhos é talvez uma das mais antigas formas de transmitir modos de vidas, experiências, ou seja, num sentido lato, cultura. Podemos afirmar que concomitantemente com as tradições orais, os desenhos têm sido outra forma, mais perene, de transmitir cultura, mantendo viva a herança de um povo.

Desde o Paleolítico que se gravam e pintam figuras. Petróglifos foram encontrados onde quer que os humanos tenham vivido e as cenas representadas contam histórias sobre seu quotidiano. Desta forma, não é estranho que a Banda Desenhada tenha sido tão bem aceite nas sociedades mais díspares; se assumirmos que as pinturas rupestres contam histórias e visões do mundo, a Banda Desenhada é a primeira forma de perpetuar a herança coletiva da humanidade.

Tendo esta visão como certa, parece lógico que as escolas se sirvam da Banda Desenhada como motivação para transmitir conhecimento, mensagens e desenvolver capacidades tão importantes como contar uma história, argumentar, escrever, selecionar informação, sintetizar, desenhar e tomar contacto com outras realidades, de uma forma agradável e eficaz; a Banda Desenhada apresenta-se como uma ferramenta didática com infinitas aplicações.

Num passado recente a Banda Desenhada esteve mais ligada a entretenimento e recreação, ganhando a reputação de uma leitura menor. Talvez o caso da Bélgica tenha sido a exceção, onde esta forma de arte teve desde cedo um reconhecimento como instrumento pedagógico e entretenimento cultural. A comprová-lo, grandes nomes (uns mais polémicos

que outros) da Banda Desenhada são de Origem belga: Hergé, Jacobs, Uderzo, Goscinny, Morris, Franquin só para citar alguns dos mais mediáticos.

> Essa inegável popularidade dos quadradinhos, no entanto, talvez tenha sido também responsável por uma espécie de "desconfiança" quanto aos efeitos que elas poderiam provocar em seus leitores […] os adultos tinham dificuldade para acreditar que, por possuírem objetivos essencialmente comerciais, os quadradinhos pudessem também contribuir para o aprimoramento cultural e moral de seus jovens leitores." (VERGUEIRO, 2004, p. 8).

A visão simplista e superficial desta arte está, segundo o nosso ponto de vista, profundamente errada. Um romance ou um conto não são mais válidos que uma história aos quadrinhos; para os usar como recurso didático é necessário ter atenção à qualidade e ao objetivo para o qual os vamos utilizar. Os professores devem ter a noção perfeita do que é melhor ou pior para os alunos e estar bem preparados para fazer uma escolha de qualidade dos livros ou filmes a serem usados no contexto da sala de aula.

O poder da Banda Desenhada (ou pelo menos do desenho acompanhado por texto apresentado em pequenos quadros) como recurso didático é bem conhecido e é usado há décadas. Permite motivação e proporciona às turmas um ambiente de espontaneidade e relaxamento, que predispõe as crianças para aprender com tarefas que as orientem na busca de conhecimento.

Podemos avaliar o poder e eficácia desta ferramenta folheando livros escolares, jornais de informação ou de entretenimento, verificando que esta forma de comunicação nos acompanha pelo menos desde o século XIX. Existe uma quantidade considerável de livros didáticos portugueses, onde histórias curtas em forma de quadrinhos aparecem. Mesmo sob um regime de ditadura rigorosa e cinzenta, o governo português apresentou heróis nacionais e obras clássicas (como a Odisseia ou a Epopeia dos Descobrimentos Portugueses) na forma de quadradinhos.

Ainda que não pudessem ser consideradas como Banda Desenhada, usavam imagens desenhadas, com um texto anexo, dentro de uma sequência de quadradinhos numa mesma página. Acreditamos firmemente que a Banda Desenhada é uma ferramenta didática capaz de mobilizar os alunos do 1º Ciclo da Educação Básica e levá-los a aprender a olhar a paisagem de maneira crítica e criativa.

Como produto final do projeto, os alunos elaborarão pequenas narrativas (desenhadas) recontando excertos das histórias lidas que decorrerão na realidade local que lhes é próxima.

A concretização do Projeto

Convidamos turmas do 3ºe 4º Anos de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico de Portalegre (Portugal) a participar nas atividades de leitura de livros do Tintin e visionamento dos respetivos vídeos. A atividade enquadrou-se no Estudo do Meio e de acordo com as Aprendizagens Essenciais. Apresentámos às crianças atividades lúdicas, que através da paisagem da Banda Desenhada comparada com a realidade regional pudesse resultar numa análise crítica daquilo que observavam. Comentando as paisagens dos livros e comparando-as com fotografias da realidade local, as crianças foram estabelecendo paralelos.

A última tarefa foi o desenho de uma prancha, recontando uma parte das aventuras de Tintin, como se esta ocorresse na paisagem local. A ideia foi valorizar o local, facilitar a integração das crianças no enredo e na narrativa e, simultaneamente, contactar com realidades diferentes, questionar os espaços e pensá-los criticamente. A transposição da ação de uma realidade para outra obriga as crianças a questionar os condicionamentos e as razões para diferentes ocupações dos espaços, estimulando o pensamento crítico face à realidade. Os docentes colaboradores preencheram uma ficha de observação das atividades, adaptada da ficha utilizada na Universidade de Lovaina. Estas informações prendem-se essencialmente com a concentração, motivação e empenho nas atividades, aferindo o grau de concretização, compreensão e interiorização.

A escolha de Tintin justifica-se por várias razões; a primeira é que crescemos com essa personagem, aprendemos muito sobre lugares, civilizações e a potencialidades da viagem por uma imensidão de espaços. A segunda razão é a precisão e atenção aos detalhes físicos e humanos que Hergé desenhou nos seus álbuns. Sabemos que o autor não é consensual, não pela qualidade da sua obra, em termos técnicos e estéticos, mas por posições políticas e ideias controversas que por vezes transportou para os seus álbuns.

Os produtos finais, pequenas sequências, variaram em qualidade e tamanho. Todos têm valor intrínseco, mas alguns conseguiram uma síntese mais cabal dos objetivos, outros cumpriram apenas algumas partes do solicitado.

A tarefa de construção de cenários e novas realidades, nas pequenas pranchas de desenho, baseou-se no estudo dos aspetos físicos e naturais da Serra de São Mamede. Inseridas no meio rural e com um contacto diário com o ambiente natural, as crianças têm um background de conhecimentos bastante completo sobre o local.

Os resultados da ficha de observação foram muito positivos, demonstrando que as

crianças estiveram muito empenhadas e concentradas nas suas tarefas, retiraram prazer das atividades e gostaram de aprender e transpor as aventuras de Tintin para a sua realidade.

A imagem é apenas um exemplo de um conjunto mais vasto, onde podemos perceber o todo o processo de raciocínio que levou a transpor a ação da história para o meio local. A escolha do álbum exige conhecimento, tanto das aventuras, como da paisagem local, e facilita a identificação dos alunos com os espaços da história e da sua vila. A consideração e respeito por um património, como cenário de uma aventura, proporcionou aos alunos uma nova visão da sua realidade quotidiana.

Figura 1 - Exemplo de um trabalho de um aluno. Transposição da Escócia para o Alentejo



O objetivo de todo o projeto foi conseguir que as atividades e estratégias didáticas contribuíssem para a educação e perceção espacial das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este desiderato consubstanciou-se na observação direta (local) e indireta (Banda Desenhada) da Paisagem, num processo de questionamento da realidade, estimulando, desta forma, o pensamento crítico sistemático e a construção autónoma do conhecimento. Os resultados deste percurso de aprendizagem permitiriam provar que a paisagem é um instrumento para desenvolver o conhecimento do mundo e para a aquisição e compreensão de conceitos geográficos básicos, em estádios etários precoces.

Um segundo conjunto de objetivo e hipóteses a provar estava relacionado com as metodologias específicas da Geografia e estratégias didáticas, para conduzir os alunos ao

processo de construção do seu próprio conhecimento. Assim, queríamos testar e provar que a Banda Desenhada, sendo uma linguagem familiar às crianças, se constitui como um meio eficaz de ensinar e aprender Geografia.

Concluímos que a paisagem é, de facto, uma ferramenta didática extremamente completa para um vasto leque de temas. Em termos pedagógicos e didáticos, a observação do meio local é potenciadora de múltiplas abordagens, no campo das ciências humanas. Na paisagem, fica registada a dinâmica da natureza e a ação humana. Trabalhar sobre a realidade visível é um exercício integrador de vários campos do saber. O facto de ser um recurso sempre presente, e isento de custos, leva a que a sua utilização escolar possa ser frequente. Quando analisamos a paisagem, podemos apreender e compreender diversos conceitos e retirar dados, que nos ajudam na perceção e entendimento do real. Tendo em conta estas várias facetas, a paisagem deveria também ser utilizada em idades precoces, como instrumento de aquisição de saberes, para desenvolver o potencial de múltiplas aprendizagens. Uma hipótese de desenvolvimento de investigações seria o acompanhamento destas crianças, com atividades e tarefas adequadas ao próximo Ciclo de Ensino, utilizando novamente a paisagem e a Banda Desenhada. O que é essencial e mais relevante, a não perder de vista, é dar às crianças e jovens a possibilidade de aprender com recurso a novas linguagens, tendo presente a PAISAGEM.

REFERÊNCIAS

DEWEY, J**. A escola e a sociedade**: a criança e o currículo. Lisboa: Relógios d' Água, 2002.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J**. Democracia e educação**. Lisboa: Didáctica, 2007.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Touchstone, 1997.

DOMINGUES, Á. **A Paisagem Revisitada**. Finisterra, Lisboa, CEG, v. 36, n. 72, 2001.

EGAN, K. **O Desenvolvimento Educacional**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

EGAN, K. **O uso da narrativa como técnica de ensino**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

FERNANDEZ ENGUITA, M. **Más escuela y menos aula**. Madrid: Morata, 2018.

GASPAR, J. **O retorno da paisagem à Geografia**: apontamentos místicos. Finisterra, Lisboa, CEG, v. 36, n. 72, 2001.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**: on the Horizon. Emerald Publishing,

West Yorkshire, v. 9, n. 5, september/october 2001.

PULVERNESS, A. Film and literature: two ways of telling. In Hilary Jenkins and Michelle Fillery (Ed.) **Literature Matters**. Hawthornes of Nottingham. British Copuncil's Literature Departement, London, n. 32, Winter 2002.

REIS, C.; LOPES, A. C. Banda Desenhada. In: C. REIS; A. C. LOPES. **Dicionário de Narratologia**. Coimbra: Almedina, 1994.

ROBINSON, K.; ARONICA, L. **Creative Schools**: the Grassroots Revolution that´s Transforming Education. New York: Viking, 2015.

SALGUEIRO, T. B. **Paisagem e Geografia**. Finisterra, Lisboa, CEG, v. 36, n. 72, 2001.

SILVA, Vitor Manuel Aguiar e. **Teoria da literatura**. Coimbra: Almedina, 1988.

TUAN, Y. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: DIFEL, 1979.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. In: VERGUEIRO, W.; RAMA, A.; BARBOSA, A.; VILELA, T.; RAMOS, P**. Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.