

GLOBALIZAÇÃO E INDÚSTRIA CULTURAL NO MEU COTIDIANO: o relato de uma prática educativa para o 9º ano do Ensino Fundamental

Thiago Manhães Cabral
thiagomanhaescabral@gmail.com

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Professor das Redes Municipais de Educação de Ilhabela/SP e Vinhedo/SP.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1384-8740>

RESUMO

A prática educativa apresentada neste texto teve como objetivo desenvolver a construção de conceitos e do pensamento espacial inerentes à temática da globalização numa perspectiva geográfica. Buscamos construir, a partir de conhecimentos prévios e da experiência tecnológica dos estudantes com as redes sociais, os conceitos de *empresa transnacional*, *propaganda*, *indústria cultural*, *consumo de massa*, *redes geográficas* e, finalmente, *globalização*. Metodologicamente, os estudantes foram mobilizados a construir um mapeamento, por meio dos *modos de raciocínio* e *ferramentas de representação* do pensamento espacial (Jo e Bednarz, 2009), das redes de consumo e propaganda atuantes em suas redes sociais, registrando em seguida, suas descobertas e as características de sua produção cartográfica individual, que foi capaz de mobilizar a construção de conceitos geográficos.

PALAVRAS-CHAVE

Globalização, Propaganda, Redes Sociais, Fluxos, Pensamento Espacial

**GLOBALIZATION AND CULTURAL INDUSTRY IN MY DAILY LIFE:
the account of an educational practice for
the 9th grade of Elementary School**

ABSTRACT

The educational practice presented in this paper aimed to develop the construction of concepts and spatial thinking inherent to the theme of globalization from a geographical perspective. We tried to build, from previous knowledge and the students' technological experience with social networks, the concepts of transnational company, publicity, cultural industry, mass consumption, geographic networks and, finally, globalization. The students were mobilized to construct a mapping, through the reasoning modes and representation tools of spatial thinking (Jo and Bednarz, 2009), of the consumption and propaganda networks acting in their social networks, registering afterwards, their findings and the characteristics of their individual cartographic production, which was able to mobilize the construction of geographic concepts.

KEYWORDS

Globalization, Publicity, Social Networks, Flows, Spatial Thinking

Introdução

Um mapa não é um produto, mas um meio para pensar. Construimos e desenhamos mapas para que apareçam coisas que de outra forma não veríamos ou que teríamos dificuldade em correlacionar. Ele é um instrumento do raciocínio, e de um tipo de raciocínio: o geográfico. [...] O pensar geográfico não é um monopólio dos geógrafos. Ele está aberto a todos. Mas os geógrafos deveriam valorizar e reconhecer essa forma de pensar como uma maneira de descobrir coisas novas sobre os fenômenos. [...] Uma vez que essa ideia seja reconhecida em sua importância, relevância e alcance, deveríamos ensiná-la em todos os cursos de geografia, de qualquer nível, desde o primário até a universidade. Precisamos ensinar as pessoas a pensar geograficamente. [...] Se nós não ensinamos as pessoas a pensar geograficamente, como nos queixaremos depois que a geografia não é uma ciência valorizada? Ela não é uma ciência valorizada porque nós não ensinamos as pessoas a verem coisas novas a partir desse raciocínio [o geográfico].¹

Perante os desafios colocados pela era da tecnologia para a juventude e para a prática docente, a relevância desse debate torna-se central para a educação escolar de crianças e adolescentes. Numa visão geográfica, a evolução tecnológica é, sobretudo, mediada pelo papel das tecnologias na construção não só das dinâmicas socioespaciais, mas também de nossos hábitos de consumo e circulação no/pelo espaço geográfico. Em outra frente, recorrentemente a prática docente e as gestões escolares se veem diante do dilema sobre o uso dos celulares em salas de aula. São inegáveis o valor e a utilidade das tecnologias digitais para construir conhecimento numa perspectiva contemporânea da

¹ Transcrição de trecho da palestra proferida pelo Professor Dr. Paulo César da Costa Gomes na ocasião da aula inaugural do ano letivo de 2020 no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jl_GQKeNXjc&t=3652s. Acesso em 04/07/2022.

educação, mas ainda há tabus sobre a questão nos ambientes escolares, principalmente com relação ao uso de celulares.

Este trabalho dialoga com o princípio da construção de conhecimento geográfico a partir das tecnologias digitais, em especial com relação àquelas que são mais acessíveis aos estudantes (o celular e as redes sociais), a partir do planejamento e da execução da situação de aprendizagem aqui proposta. Num contexto geral, este texto é o relato de uma prática educativa baseada na temática da *globalização* como objeto do conhecimento (BNCC, 2017). Tal experiência teve lugar nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental (anos finais) da Escola Municipal Eva Esperança Silva, na cidade de Ilhabela (SP). Pretendemos, ao longo do texto, apresentar o processo de elaboração, execução e os principais resultados da prática educativa, ou seja, as etapas que são fundamentais ao planejamento, à avaliação e à reflexão docente sobre a práxis numa perspectiva pedagógica e geográfica.

Num aspecto mais central, a prática educativa apresentada neste texto teve como objetivo desenvolver a construção de conceitos e do pensamento espacial inerentes à temática da globalização numa perspectiva geográfica. Mais precisamente falando, esta prática educativa buscou, a partir da situação de aprendizagem que será aqui apresentada, construir, a partir de conhecimentos prévios e da experiência tecnológica dos estudantes com as redes sociais, os conceitos de *empresa transnacional*, *propaganda*, *indústria cultural*, *consumo de massa*, *redes geográficas* e, finalmente, *globalização*. Tal objetivo se realiza precisamente a partir de um percurso didático-metodológico que revela, por meio dos *modos de raciocínio* e *ferramentas de representação* do pensamento espacial (Jo e Bednarz, 2009), as redes de consumo e propaganda atuantes nas redes sociais dos estudantes. Para este texto, portanto, os pressupostos do *spatial thinking* (pensamento espacial) – *conceitos espaciais*, *modos de raciocínio* e *formas de representação* – são acionados como metodologia fundamental do planejamento, execução e avaliação da situação de aprendizagem proposta.

Contexto e cotidiano escolar, aporte teórico-metodológico e fundamentos curriculares

Para o 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, o Currículo Paulista traz no programa da disciplina de Geografia algumas habilidades associadas à compreensão da globalização como conteúdo escolar e/ou fenômeno histórico-geográfico que possui diferentes características no mundo. Temáticas como a revolução técnico-científica, o

advento da informação na transformação das relações socioeconômicas mundiais, assim como a compreensão da lógica das redes e fluxos internacionais de pessoas, mercadorias, capitais, serviços e informações são inerentes à construção de conhecimento geográfico escolar nessas etapas da aprendizagem.

Diante desse cenário, uma questão imediatamente se colocou: como desenvolver um assunto de tamanha complexidade a partir das relações de vivência e da própria experiência tecnológica dos estudantes, principalmente no contexto pandêmico, que, por si só, afetou não somente a dinâmica do funcionamento das escolas públicas, mas também a própria dinâmica da aprendizagem desses sujeitos? Estávamos diante de um problema concreto, que diz respeito ao retorno desses estudantes aos estudos após dois anos de escolas públicas fechadas ao ensino presencial, sendo necessário, nesse contexto, (re)construir junto aos estudantes as diversas habilidades defasadas e/ou não desenvolvidas. Ainda era latente, nesse contexto, uma questão social grave na realidade da educação pública brasileira no contexto da pandemia, que dizia respeito ao fato de que muitos estudantes não dispunham de acesso à internet e aos dispositivos tecnológicos necessários à conexão banda larga (celular, computador, notebooks, tablets etc.) e estavam voltando ao espaço escolar com enormes dificuldades de readaptação à rotina de estudos².

Por isso, a decisão sobre o caminho didático-pedagógico a ser percorrido envolveu, necessariamente, a construção de conceitos a partir da sistematização dos conhecimentos prévios de estudantes e no desenvolvimento de habilidades que partissem de operações cognitivas de diferentes complexidades, como veremos oportunamente.

De forma não menos importante, ressaltamos que essa situação de aprendizagem teve uma duração total de 16 horas/aula, pois optamos por desenvolver uma atividade que demandasse um longo e contínuo exercício de sistematização, tendo em vista que, no momento da retomada das atividades presenciais em 2021, o alunado comparecia na unidade escolar organizado em sistema de rodízio, em três grupos alternados (de no máximo 10 alunos por dia em cada turma). Desse modo, diante da situação em que encontraríamos cada grupo de estudantes uma vez por semana no máximo, seria necessário, portanto, desenvolver um trabalho que, por um lado, garantisse a autonomia discente em realizá-lo, e por outro, exigisse uma continuidade na sistematização de conhecimentos ao longo do bimestre. Ressaltamos, ainda, que a atividade foi repetida no ano letivo de 2022, ainda em contexto pandêmico, mas já com 100% de frequência dos

² Aliás, nesse aspecto reside outro desafio posto a todos os docentes de ensino fundamental no contexto pandêmico: (re)ensinar o hábito de estudar às crianças e jovens.

alunos em sala de aula. Assim, neste texto são apresentados os resultados de todo esse conjunto de ações desenvolvidas em dois anos consecutivos.

No campo teórico-conceitual, ressaltamos que nossa abordagem em torno dessa discussão está intelectualmente fundamentada, primeiramente, na obra de Milton Santos, principalmente na forma do livro *“Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal”* (2001). O autor, especialmente na primeira obra ora citada, ressalta duas facetas principais da globalização: como *fábula* e como *perversidade*. Enquanto fábula, tal fenômeno é apresentado pelo autor como “um mercado avassalador dito global, apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças globais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido. [...] Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado” (SANTOS, 2001, p. 19), tendo como elemento basilar de sua sustentação aquilo que o autor chama de “novo encantamento do mundo”, a partir da tirania da informação e do dinheiro (SANTOS, 2001), que tem na publicidade um aspecto crucial de sua sobrevivência. Para Santos,

Esse imperativo e essa onipresença da informação são insidiosos, já que a informação atual tem dois rostos, um pelo qual ela busca instruir, e um outro, pelo qual ela busca convencer. Este é o trabalho da publicidade. Se a informação tem, hoje, essas duas caras, a cara do convencer se torna muito mais presente, na medida em que a publicidade se transformou em algo que antecipa a produção. Brigando pela sobrevivência e hegemonia, em função da competitividade, as empresas não podem existir sem publicidade, que se tornou o nervo do comércio (SANTOS, 2001, p. 39-40).

A partir desse entendimento no momento do planejamento de nossas ações, iniciamos a situação de aprendizagem a partir da sensibilização dos estudantes à temática da globalização, tendo como ponto de partida duas de suas premissas principais: o consumo e a publicidade das empresas. Assim, três perguntas sensibilizadoras foram expostas aos estudantes:

1. *Você faz uso de redes sociais? Sabe em quais países elas surgiram?*
2. *Você já teve a experiência de procurar por algo para comprar na internet e, imediatamente após esse momento de pesquisa, passou a ser bombardeado de propagandas desse produto?*
3. *Qual o seu interesse maior na internet ou na TV? O que você costuma buscar ou acessar?*

Em termos do *planejamento* da sequência didática, aqui proposta na forma de prática educativa, nos fundamentamos nos princípios do *spatial thinking* (pensamento espacial), especialmente na forma dos escritos de Castellar (2017) e Duarte (2016). Também serão pertinentes a essa discussão as contribuições de Cavalcanti (2019) e de Ascensão e Valadão (2017).

Castellar (2017, p. 210) defende o pensamento espacial como uma “categoria geográfica importante para ler mapas e interpretar situações do cotidiano”, corroborando com o argumento de que o cotidiano pode ser analisado ou interpretado geograficamente através de situações-problema mediadas pela linguagem cartográfica. Duarte (2016) reforça esse debate, quando defende a prerrogativa da *consciência da espacialidade das coisas* por meio do *pensamento geoespacial*, segundo ele alcançável por meio da educação geográfica. O debate proposto por Castellar (2017) e Duarte (2016) tomam como base o *Spatial Thinking*, um campo de pesquisas operante no cenário educacional norte-americano que sustenta o conhecimento em torno da aprendizagem espacial por meio da dimensão cotidiana, envolvendo processos de raciocínio segundo a neurociência.

Ascensão e Valadão (2017), em publicação preocupada com a construção de conhecimento de professores, recorrem às teorias da aprendizagem de forma a sustentar que o *raciocínio espacial geográfico* seja parte do processo de construção das situações de aprendizagem pelo professor, em que se asseguram as operações cognitivas de formação de conceitos. Para os autores, é por meio dos conceitos geográficos que ocorre a interpretação da *espacialidade dos fenômenos* (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2017, p.11). Todo fenômeno pode, segundo os autores, ser lido a partir de sua dimensão espacial, e é para o desenvolvimento de tal compreensão que a educação geográfica tem lugar na educação básica.

Em termos da fundamentação curricular acionada para a construção desta situação de aprendizagem, a rede municipal de educação de Ilhabela atua, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, em consonância aos pressupostos do *Currículo Paulista*, o documento curricular organizado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP) que sistematiza as habilidades de diferentes disciplinas a serem desenvolvidas ao longo da escolarização. O quadro 1 apresenta as habilidades acionadas na construção, no desenvolvimento e no processo de avaliação final dos resultados obtidos pela situação de aprendizagem.

Quadro 1: Habilidades do Currículo Paulista envolvidas na situação de aprendizagem

(EF08GE09) Identificar, comparar e analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países dos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).

(EF09GE05) Analisar fatos e situações referentes à integração mundial econômica, política e cultural e comparar as características e fenômenos dos processos de globalização e mundialização.

(EF09GE14A) Selecionar, elaborar e interpretar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.

Fonte: Currículo Paulista (2019)

Metodologia: um passo a passo da atividade

A situação de aprendizagem relatada neste texto é iniciada a partir da sensibilização dos estudantes para o atual momento em que as pessoas, em especial os jovens, fazem uso do celular e das redes sociais durante grande parte de suas rotinas. Tomando como ponto de partida tal experiência tecnológica (o uso do celular e o acesso constante às redes sociais), os estudantes são provocados, então, a refletir sobre o volume de propagandas e empresas que atravessam suas experiências diárias nas redes.

Esse primeiro momento de aproximação com a temática não aborda qualquer recorte conceitual ligado à globalização como objeto do conhecimento. Parte-se apenas dos conhecimentos prévios e da experiência diária dos estudantes junto às redes sociais. Nesse momento, a primeira sistematização que se fez possível foi o debate que diz respeito ao fato de que um enorme número de propagandas e empresas nos atravessam diariamente nas redes sociais, e que tais circuitos do marketing digital estão direta ou indiretamente ligados aos nossos hábitos ou anseios de consumo, pois, afinal, “quem não passou a ser bombardeado de propagandas de um produto nas redes sociais após tê-lo procurado na internet?”³

Após esse momento inicial de aproximação com a temática, o segundo momento da atividade consiste no procedimento de que os estudantes preenchem uma tabela com informações de ao menos 20 anúncios que apareceram em suas redes sociais. Vale ressaltar que para o caso dos estudantes que passassem por alguma situação de vulnerabilidade social que os impedisse de ter acesso a um aparelho celular, à internet e/ou às redes sociais, foi ofertada a oportunidade de capturar anúncios na televisão, ou

³ Novamente ressaltamos um dos questionamentos propostos aos estudantes para sensibilizá-los para a temática.

mesmo a realização do trabalho nas dependências do laboratório de informática, que é parte dos recursos disponibilizados pela unidade escolar. Isso posto, uma réplica da tabela utilizada nesse momento da situação de aprendizagem é apresentada no quadro 2.

Quadro 2 – Modelo de tabela utilizada na situação de aprendizagem

Rede social acessada ou site visitado	Produto anunciado	Empresa e sua principal localização no mundo (nome e país sede)	Qual é a atividade principal da empresa?	Busquei por esse produto, mencionei o desejo de comprá-lo ou procurei por essa empresa na internet?	O produto oferecido tem alguma relação com algum outro que eu já tenha comprado?
				<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
				<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
				<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO

Fonte: Produzido pelo autor (2021)

A sistematização de uma tabela é parte fundamental da situação de aprendizagem aqui desenvolvida, pois envolve, no campo da cognição, a habilidade de selecionar, elaborar, interpretar, sistematizar e correlacionar dados, dimensões que são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de pensamento numa perspectiva científica, da qual a escola é parte indispensável quando também assume, perante a sociedade, um papel fundamental de sistematização do conhecimento científico, artístico e cultural que se traduz em diferentes disciplinas escolares (ou componentes curriculares). Ressalta-se que essa fase da situação de aprendizagem ainda não traz as dimensões conceituais da globalização como processo histórico-geográfico, haja vista que ainda estamos situados, nesse momento da atividade, no campo da experiência direta dos estudantes com as redes sociais, as propagandas e as informações que essas dinâmicas pudessem revelar por meio da produção individualizada das tabelas.

No momento de preencher suas tabelas, os estudantes foram provocados, primeiro, a identificar os produtos ou serviços oferecidos. Na terceira coluna da tabela, deveriam ser assinaladas as empresas responsáveis pela veiculação das propagandas nas redes sociais utilizadas como fontes de pesquisa, assim como seus países-sede. A quarta coluna da tabela se ocupa em descrever a atividade-fim de cada uma dessas empresas.

Por fim, as duas últimas colunas revelam os processos subjetivos (intenção real, desejo inconsciente ou propensão à aquisição do produto) e as relações entre a propaganda de um produto em específico e os hábitos cotidianos de consumo dos estudantes.

Nesse momento do trabalho, estão sendo necessariamente explorados os processos de *entrada* do pensamento espacial. Jo e Bednarz (2009) concebem o pensamento espacial como operação cognitiva que envolve três componentes fundamentais: os *conceitos espaciais*, as *ferramentas de representação* e os *modos de raciocínio* (National Research Council, 2006). A partir dessa perspectiva, as autoras buscam desenvolver os níveis de complexidade envolvidos na construção de operações do pensamento espacial. Tais níveis – de *entrada*, *processamento* e *saída* – envolvem, portanto, diferenciadas habilidades e competências da cognição humana a partir do espaço geográfico, e estão sistematizadas em Duarte (2016, p. 183-184).

Segundo o autor, Jo e Bednarz (2009) constroem a taxonomia dos modos de raciocínio com base em trabalhos da Neurociência e da Psicologia Cognitiva, que concebem a aprendizagem como resultado das operações de *entrada* (quando são acionadas competências direcionadas a resgatar conhecimentos prévios, vivências, experiências e saberes do senso comum, ou mesmo outras informações da memória mais sistematizadas), de *processamento* (quando as informações internalizadas no momento da entrada são tensionadas sob o crivo da análise, comparação, classificação e explicação, que exigem do aluno uma capacidade mais complexa de sistematizar e organizar ideias) e *saída* (quando o aluno será capaz de produzir e criar novas informações, conhecimentos e práticas, seja a partir da sistematização de informações presentes nos dois níveis anteriores, seja a partir do juízo crítico a respeito delas). O quadro 3 é a sistematização das operações cognitivas envolvidas em cada um desses modos de raciocínio.

Quadro 3: Modos de Raciocínio e pensamento espacial, segundo Jo e Bednarz (2009)

ENTRADA	PROCESSAMENTO	SAÍDA
Nomear	Explicar	Avaliar
Definir	Analisar	Julgar
Listar	Estabelecer a causalidade	Prever
Identificar	Comparar	Prognosticar
Reconhecer	Contrastar	Hipotetizar
Recitar	Distinguir	Especular
Recordar	Classificar	Planejar
Observar	Categorizar	Criar
Descrever	Organizar	Projetar
Selecionar	Resumir	Inventar
Completar	Sintetizar	Imaginar
Contar	Inferir	Generalizar
Corresponder	Fazer analogias	Construir um modelo
	Exemplificar	Aplicar um princípio
	Experimentar	
	Sequenciar	

Tradução e Organização: Duarte (2016, p. 184)

Nessa atividade em específico, os alunos são, num primeiro momento, provocados a *identificar, selecionar e listar* informações necessárias ao preenchimento da tabela, considerando um critério em específico (as propagandas nas redes sociais). Destacam-se, nesse momento inicial da sequência didática proposta, quatro operações cognitivas situadas no nível de entrada dos modos de raciocínio previstos em Jo e Bednarz (2009) – *identificar, selecionar, listar e completar*. A construção da tabela com as propagandas e suas informações a serem preenchidas em cada linha partem, portanto, de conhecimentos prévios, experiências, além dos hábitos ou anseios próprios de consumo e atuação nas redes sociais.

A partir da sistematização da tabela, os alunos foram provocados, num segundo momento da atividade, a localizar no mapa-múndi mudo (figura 1) os países-sede das empresas transnacionais que atuam com a propaganda de massa a partir das redes sociais. Para esse momento da atividade, os alunos contaram com o mapa-múndi presente na última versão do Atlas Geográfico Escolar (IGBE, 2018). Após a localização de cada país, os alunos foram orientados a criar uma legenda pautada na *variação de cores* (MARTINELLI, 2016), localizando e pintando os países em diferentes cores.

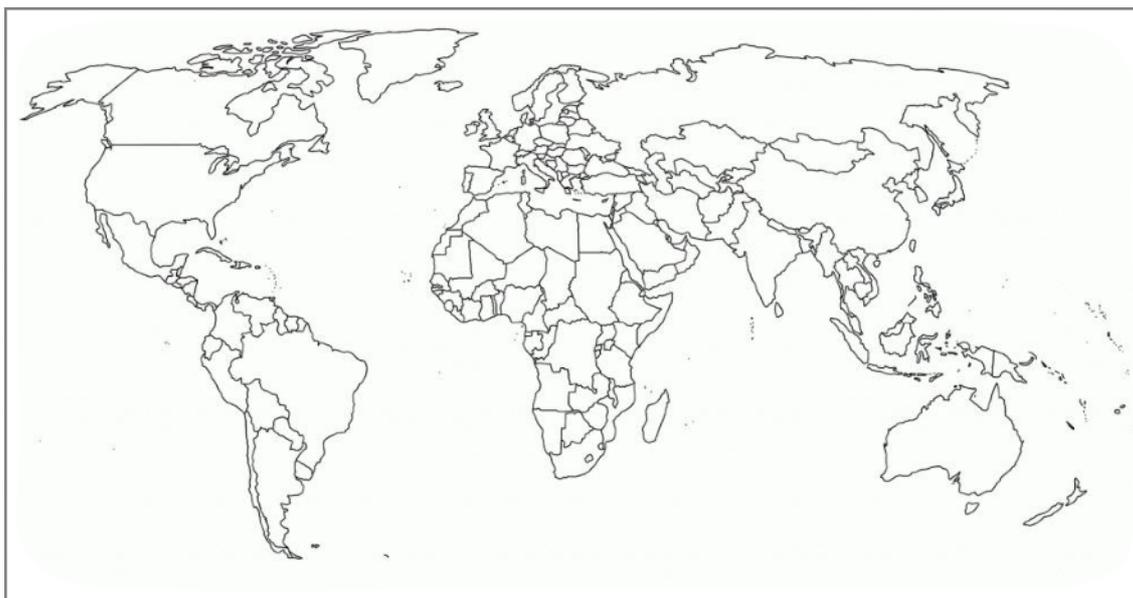


Figura 1: Mapa-múndi mudo, utilizado na atividade de construção individualizada do mapa de fluxos
Fonte: Produzido pelo autor (2021)

Um terceiro momento da atividade pauta-se no estabelecimento das localizações, nos países, das empresas-sede emissoras de propagandas nas redes sociais dos estudantes. Para cada ocorrência de propaganda registrada, os alunos deveriam registrar um ponto dentro do país-sede da empresa. Os alunos foram também instruídos, nesse momento da atividade, a apontar o Brasil e/ou Ilhabela no mapa-múndi mudo como referência de suas localizações.

Um quarto momento da sequência didática envolve o estabelecimento da ligação entre os pontos definidos nos países-sede das empresas transnacionais e o ponto no mapa que determina a localização do Brasil ou a localização aproximada de Ilhabela. O resultado dessa ligação será um *mapa de fluxos individualizado*, considerando, principalmente a partir das informações que aparecem nas colunas 5 e 6 do quadro 1, que as propagandas atuantes nas redes sociais dos estudantes se articulam aos seus próprios interesses de consumo ou buscas realizadas na internet. As figuras 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 mostram as diferentes produções cartográficas dos educandos, que revelam os caminhos percorridos pela informação e a propaganda dos países-sede das transnacionais até a tela do celular dos estudantes, por meio do uso contínuo das redes sociais.

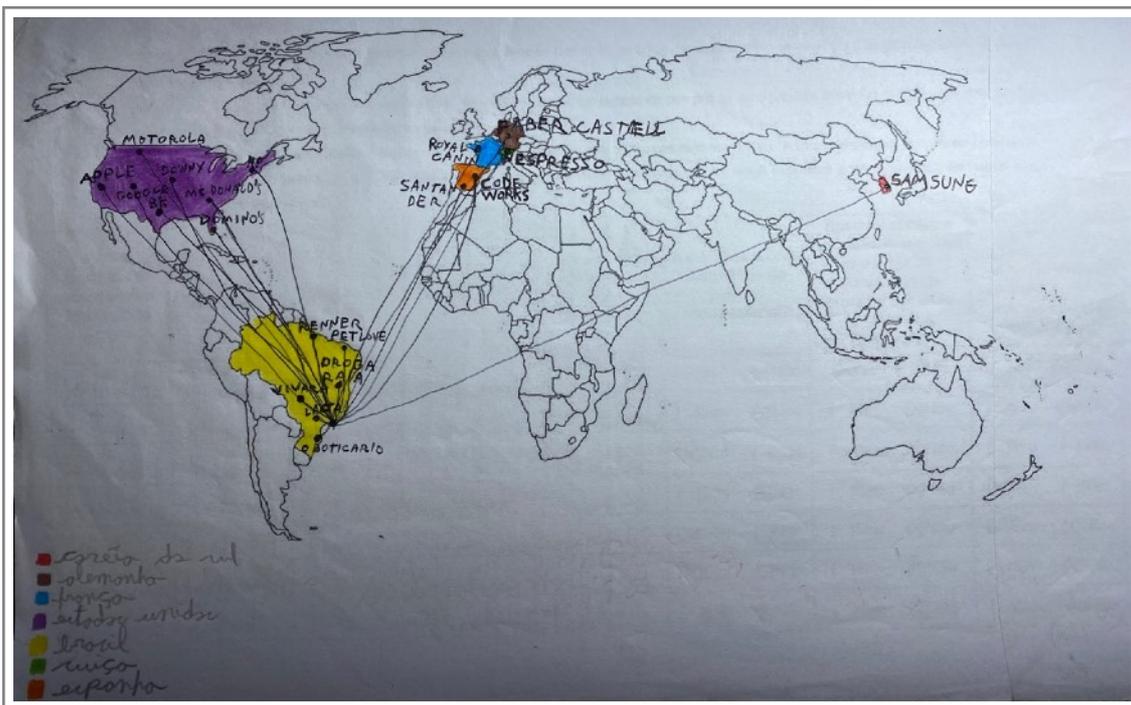


Figura 2: Mapa Individual I
Fonte: Acervo pelo autor (2021)



Figura 3: Mapa Individual II
Fonte: Acervo pelo autor (2021)

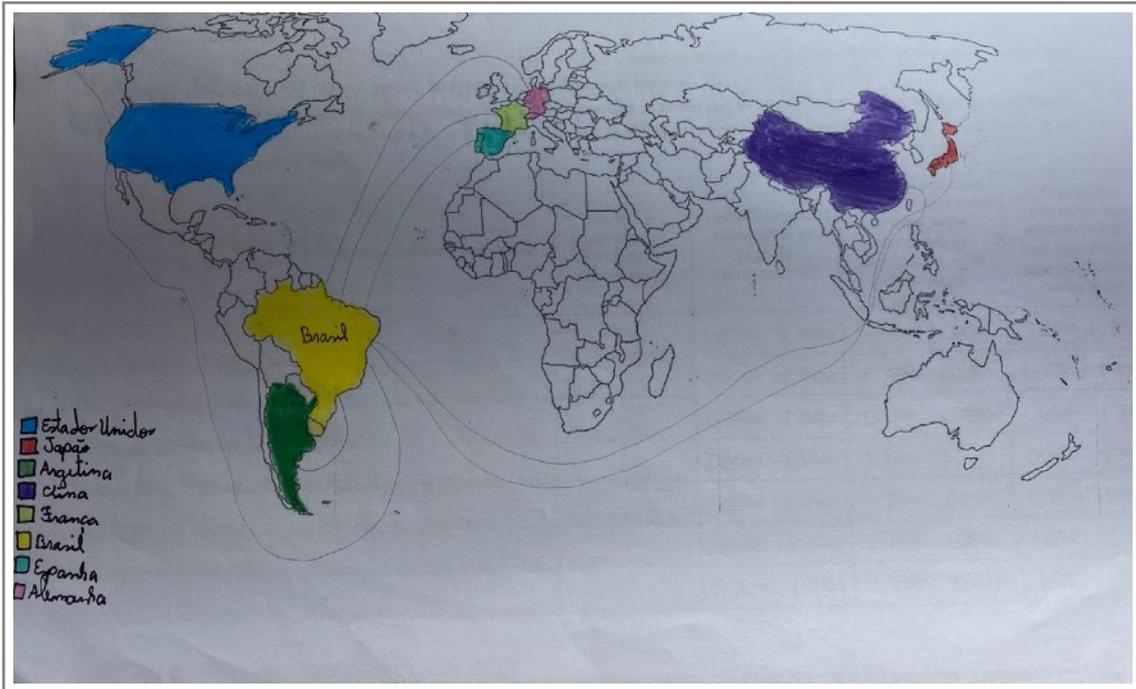


Figura 4: Mapa Individual III
Fonte: Acervo pelo autor (2021)

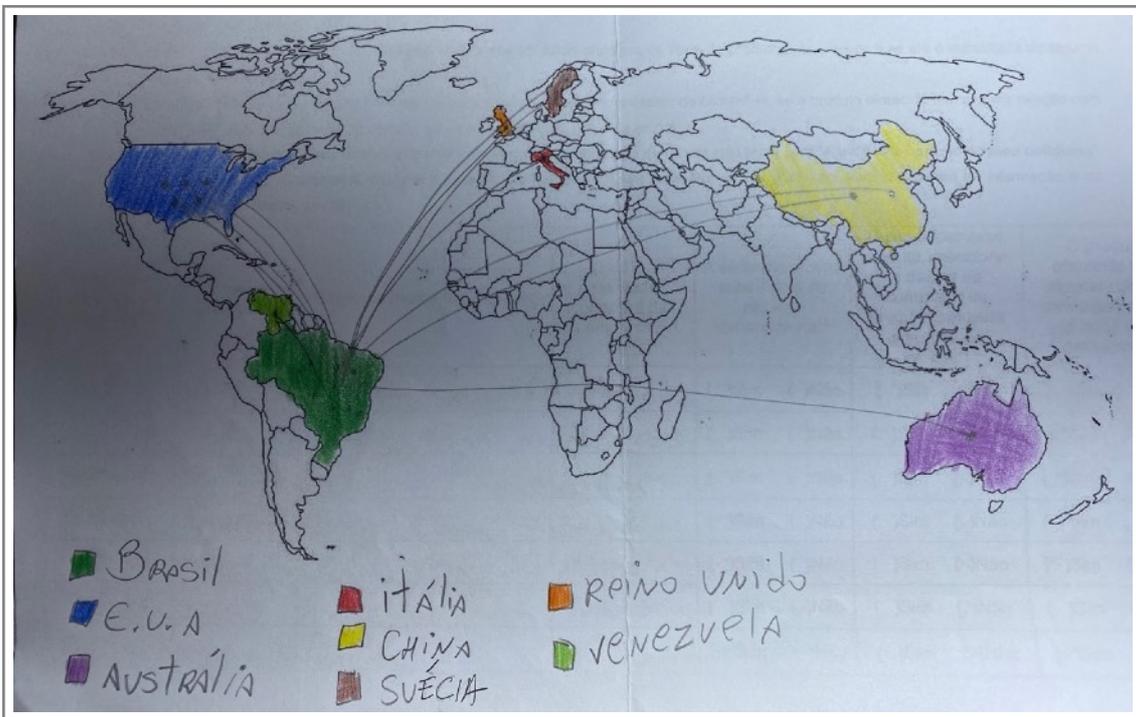


Figura 5: Mapa Individual IV
Fonte: Acervo pelo autor (2021)



Figura 6: Mapa Individual V
Fonte: Acervo pelo autor (2021)

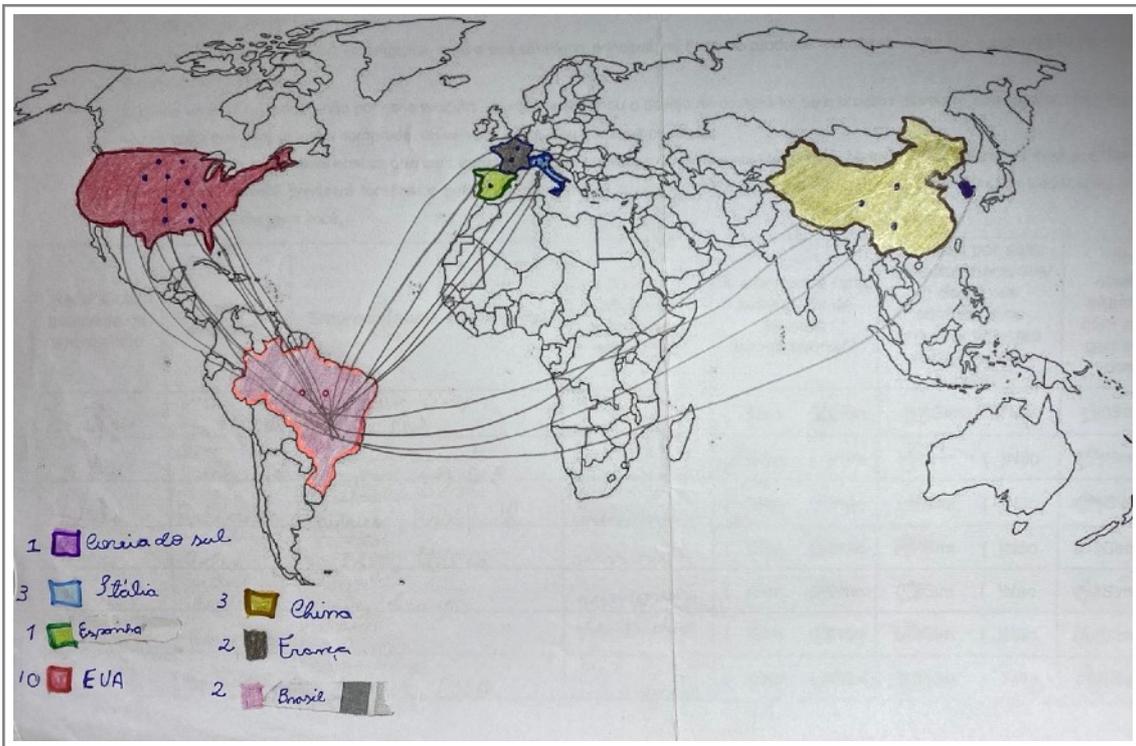


Figura 7: Mapa Individual VI
Fonte: Acervo pelo autor (2021)

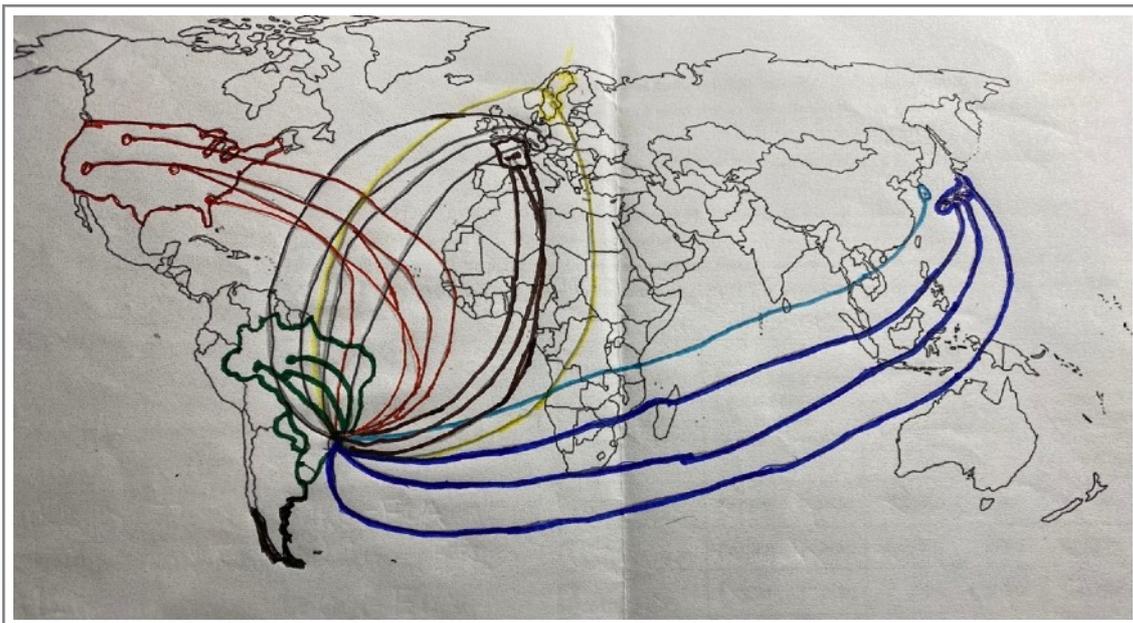


Figura 8: Mapa Individual VII
Fonte: Acervo pelo autor (2021)

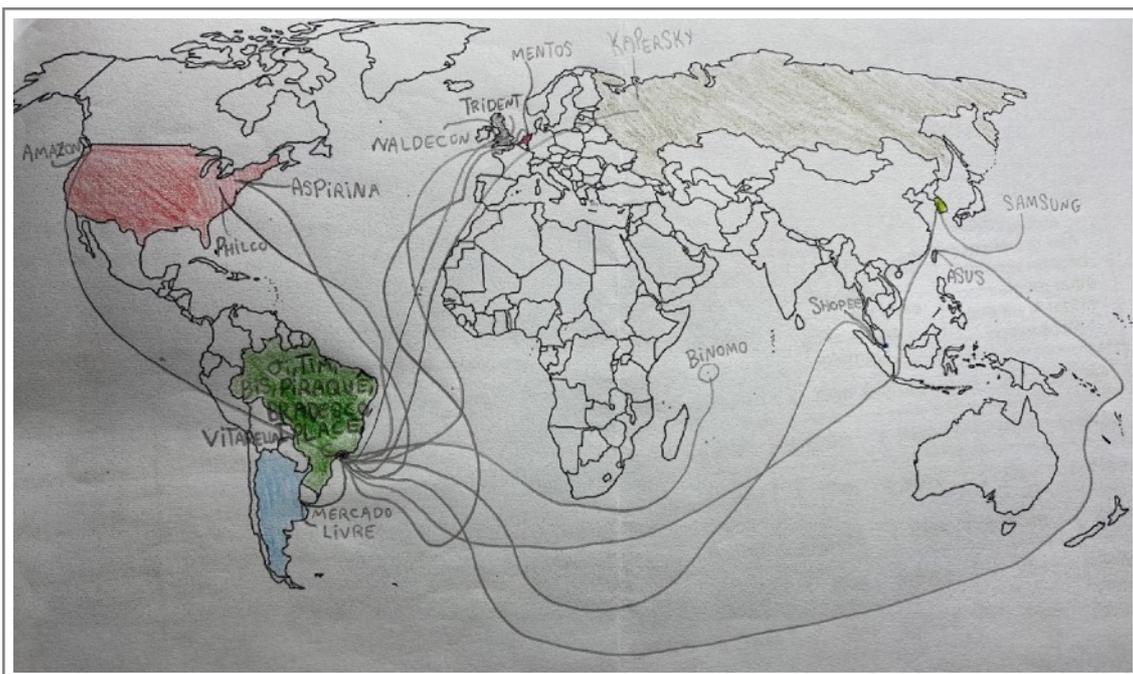


Figura 9: Mapa Individual VIII
Fonte: Acervo pelo autor (2021)

O processo de produção dos mapas individualizados de fluxos da informação e propaganda também aciona, como elemento primordial da produção e sistematização da linguagem cartográfica, os princípios geográficos (quadro 4).

Quadro 4 : Descrição dos princípios geográficos

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: BNCC (2017, p. 358)

Nessa situação de aprendizagem em específico, são necessariamente explorados os princípios geográficos (1) da *localização*, quando os estudantes são instados a localizar não somente os países-sede das empresas emissoras de propagandas no mapa-múndi mudo, mas também a estabelecer suas próprias localizações (Ilhabela e/ou Brasil); (2) da *conexão*, no momento em que a atividade demanda dos estudantes que se estabeleça um elo de ligação entre diferentes áreas geográficas a partir de um critério (os fluxos de propaganda) e de um recurso cartográfico específico (linhas que denotem os fluxos); e finalmente, (3) da *extensão*, de maneira que o mapa finalizado revela a escala planetária dos fluxos de informação e propaganda que são capazes de atingir o cotidiano e os hábitos de consumo de cada dos estudantes por meio das suas redes sociais.

Uma vez estando prontos os mapas individualizados e sistematizados – à luz da cognição discente – os princípios geográficos acionados, parte-se para a última etapa de nossa prática educativa, que trata da construção de conceitos e da síntese dos conhecimentos geográficos produzidos.

A construção de conceitos e a síntese dos conhecimentos geográficos

A última etapa da situação de aprendizagem se relaciona ao movimento de produção de conhecimento a partir da síntese que sistematiza uma leitura crítica acerca dos mapas individualizados de fluxos de informação e propaganda. Aciona-se, a partir desse momento, a ideia do estudante como mapeador consciente (CASTELLAR, 2017; SIMIELLI, 1999). Nessa perspectiva, “os estudantes leem um mapa, o elaboram ou percebem espacialmente os fenômenos geográficos, assim como entendem o sentido de um mapa temático para o estudo geográfico” (CASTELLAR, 2017, p. 208).

Desse modo, a atividade teve prosseguimento com a entrega de uma ficha a cada estudante. Nessa ficha havia uma *síntese guiada* (quadro 5), previamente organizada pelo professor e que direciona os estudantes a operarem com modos de raciocínio de entrada, processamento e saída, conforme nos sinalizam Jo e Bednarz (2009) no quadro 3. Assim, os estudantes foram provocados a produzir um pequeno texto, de no máximo três parágrafos, que sistematizasse o caminho cognitivo por eles percorrido ao longo da situação de aprendizagem, exaltando as ações executadas (os verbos) e as conclusões ou conhecimentos alcançados.

Nesse momento de síntese, a problematização apresentada aos estudantes foi a seguinte: “*Quais foram as conclusões a que você chegou ao produzir e interpretar o mapa de fluxos das propagandas que te atingiram?*”.

Quadro 5: Ficha-síntese da situação de aprendizagem

Durante a realização do trabalho, Eu identifiquei/listei/selecionei/reconheci _____ _____
Eu organizei/classifiquei/consigo explicar/analiso que _____ _____
Eu criei/avaliei que/sou capaz de julgar que/construo a hipótese de que _____ _____

Fonte: Elaborado pelo professor. Adaptado de Jo e Bednarz (2009)

Uma vez apresentados os procedimentos planejados pelo professor para orientar o momento final da atividade, passemos às produções escritas dos estudantes. A título de exemplificação, apresentamos neste texto apenas 8 relatos de síntese (entre os mais de 100 produzidos), que expressam as conclusões finais de trabalhos cujos mapas também estão sendo apresentados neste texto, em momento anterior. Numa dimensão metodológica, resolvemos, assim, apresentar o ordenamento dos relatos de síntese na mesma sequência numérica dos mapas produzidos (por exemplo, o relato de síntese I é produzido pelo estudante que produziu o mapa 1, e assim por diante).

Relato de síntese I

Eu fiz uma lista de várias propagandas diferentes e percebi que muitos produtos são de outros países. Analisei que muitos desses países são longe do Brasil e que a maioria das empresas tem sede em países ricos, mas quando eu compro e eles chegam a mim, percebo que seus produtos são fabricados em países mais pobres. Criando o mapa, reparei que a maior parte dos produtos anunciados são de empresas dos Estados Unidos, de países da Europa e da China, que oferecem coisas que tenho interesse ou que já tinha pesquisado. Também avalio que a desigualdade social é muito grande, porque boa parte dos produtos tem um alto preço e muitas pessoas nos países pobres não têm condições de comprar.

Relato de síntese II

Listei as propagandas que apareceram nas minhas redes sociais. Com isso, identifiquei quais são os produtos, as empresas que fabricam e seus países de origem. Analisando a tabela que produzi, percebo que as propagandas das empresas internacionais atuam sobre mim. Criei um mapa de fluxos que me ajudou a concluir que as empresas do mundo todo tentam descobrir meus interesses.

Relato de síntese III

Listei as coisas que me ajudam a saber como a indústria faz parte do meu dia a dia. E assim identifiquei que a maioria das coisas que a gente usa vem ou foram pensadas nos EUA e no próprio Brasil. Identifiquei com a tabela que a maioria das propagandas que chegam até mim são de coisas que eu procuro, tenho ou preciso. Além disso, eu também percebi que a maioria das empresas pequenas são de uma empresa internacional. Analisando a tabela, percebi que a maior parte das empresas tem sede em países ricos, e que de um jeito ou outro elas vão fazer parte do nosso cotidiano. Criei um mapa que me mostra os fluxos de onde ficam as sedes das empresas mais comuns no meu dia a dia (Estados Unidos, China, Europa, Coreia do Sul e Japão). Conclui que essas empresas estarão sempre de alguma maneira no meu cotidiano, e que tudo isso tem a ver com a globalização.

Relato de síntese IV

Fiz uma lista de várias propagandas diferentes e vi que muitos produtos são de outros países, super longe do Brasil. Notei a presença dos Estados Unidos, China, Alemanha, Itália, França, Japão e Coreia do Sul no mapa que eu criei, e com ele percebi que quando entro na internet sempre aparece uma propaganda que, muitas das vezes, são do meu interesse.

Relato de síntese V

Entre todas as coisas que percebi, a mais importante foi o domínio sobre minhas ações que possuem as redes econômicas que se manifestam virtualmente. Após o feito de listar as propagandas, saber de onde elas vieram e se possuíam ligação com antigas pesquisas que eu tinha realizado, foi de se perceber rapidamente que a maior parte dos anúncios a mim dirigidos vieram da China e dos EUA, as duas maiores potências no mundo de hoje. Anúncios de empresas do próprio Brasil também foram a mim dirigidos. Considerei interessante perceber isso pelo mapa.

Relato de síntese VI

Bom, identifiquei que o caminho de todos os anúncios passa pela internet. Por eu gostar mais de jogos, acreditava que essas seriam as propagandas que eu mais iria ver, só que as que eu mais vi foram de roupas. É até interessante fazer esse tipo de trabalho, pois meu mapa mostrou um pouco de como funciona o caminho que uma propaganda faz do lugar de onde ela foi pensada até chegar no meu celular.

Relato de síntese VII

Eu listei as propagandas das marcas que apareceram nas minhas redes sociais. Com isso, identifiquei quais são seus países de origem. Analisando a tabela, percebi que as propagandas das empresas internacionais atuam sobre mim. Criei um mapa que mostra como essas propagandas conseguem chegar a nós com facilidade. Achei muito interessante o fato de que temos acesso a tantas empresas e produtos a partir dos nossos próprios hábitos na internet.

Relato de síntese VIII

Eu listei alguns produtos de propagandas que vi em minhas redes sociais. Também identifiquei onde cada uma delas foi criada, e as empresas a que pertencem. Observando a tabela, vi as empresas globais estão no meu dia a dia. Criei neste trabalho um mapa em que liguei os locais de onde as empresas são até onde eu moro. Percebi logo depois que eu não me interessava antes sobre a origem das coisas, apenas ia comprando.

A partir do desenvolvimento da situação de aprendizagem proposta, foi possível perceber que os estudantes mobilizaram diferentes habilidades cognitivas, ou *modos de raciocínio* na perspectiva de Jo e Bednarz (2009). Em todos os mapas construídos e analisados, assim como nos relatos de síntese produzidos, os estudantes puderam perceber a atuação global das empresas por meio da propaganda e das redes sociais. Foi a partir dessa percepção, inicialmente encaradas como “empresas mundiais”, “empresas globais” ou “empresas internacionais” nos relatos de síntese, que o conceito de *empresas transnacionais* pôde ser construído.

Segundo o que também pôde ser percebido pelos estudantes através da produção de seus próprios mapas, o “caminho” da informação e da propaganda das empresas (e seus países de origem) até seus locais de vivência e contato visual mais imediato (a tela do celular), foi possível construir o conceito de *rede geográfica*, um dos mais importantes na constituição da globalização como fenômeno espacial. Nesse momento a ideia de conexão de áreas geográficas por meio dos fluxos de informação, pessoas, mercadorias e

dinheiro foi de fundamental importância para sistematizar a ideia de rede geográfica, assim como para desenvolver a análise crítica dos mapas produzidos.

Nesse contexto, os alunos foram provocados a refletir sobre como se comportam e são acompanhados pelo sistema capitalista-informacional em rede a partir de seus interesses e desejos (mesmo que inconscientes) de consumo. Ressalta-se, ainda, a discussão desenvolvida em torno da quantidade de anúncios que recebemos todos os dias em nossas redes sociais, mesmo sem ter procurado por produtos. Muitos estudantes relataram que se sentem mobilizados a desejar e/ou consumir boa parte dos produtos anunciados. A partir dessa discussão, necessariamente desenvolvida às propagandas relacionadas ou não aos nossos hábitos e desejos de consumo, é que foi possível construir os conceitos de *consumo de massa* e *indústria cultural*.

Nessa seara, os estudantes foram provocados a refletir sobre uma regularidade possível de ser percebida em todos os trabalhos produzidos, apesar do caráter individualizado de cada mapa, que diz respeito ao predomínio de propagandas emanadas por empresas dos EUA, de países da Europa, China, Japão e Coreia do Sul. A partir da sistematização dessa informação, foi possível desenvolver o debate sobre *globalização* e *desigualdade* no mundo, haja vista a importância econômica, industrial e geopolítica desses países – enquanto sedes de grandes *empresas transnacionais* – no cenário econômico internacional. O *comércio multipolar*, a *divisão internacional do trabalho* (DIT) e a concentração da riqueza em poucos países foram algumas das informações sistematizadas a partir desse momento de finalização da situação de aprendizagem.

Considerações finais

Diante do cenário de claros desafios a serem enfrentados numa realidade educacional duramente afetada pela pandemia, a construção de conceitos geográficos complexos é especialmente desafiadora. No 9º ano do Ensino Fundamental, a geografia, como campo de conhecimento escolarizado, aciona níveis de abstração geográfica interescares mediados pelos conceitos de globalização, redes, fluxos e meio técnico-científico-informacional.

Estávamos diante de sujeitos fora do espaço escolar há dois anos, que aos poucos retornavam à rotina dos estudos presenciais em sistema de rodízio. Havia um desafio latente: como resgatar aspectos defasados da aprendizagem e ao mesmo tempo garantir o

desenvolvimento significativo das habilidades pertinentes ao 9º ano? Responder essa questão envolveu, em termos do nosso planejamento docente, resgatar um trecho da epígrafe que inaugura este texto, que diz que “um mapa não é um produto, mas um meio para pensar. Construimos e desenhamos mapas para que apareçam coisas que de outra forma não veríamos ou que teríamos dificuldade em correlacionar”.

Entendemos, nesse contexto, que um mapa construído pelos próprios estudantes a partir de suas próprias experiências juntos às redes sociais poderia ser um caminho para a construção de conhecimento geográfico. Assim, a situação de aprendizagem pautou-se, primeiramente, na sistematização das propagandas atuantes sobre os estudantes em suas próprias redes sociais. Os alunos foram provocados selecionar propagandas em suas redes e a sistematizar uma tabela que mostrasse as suas características essenciais, numa perspectiva mercadológica (aspectos gerais da publicidade e propaganda), geográfica (origem dessas empresas e produtos) e psicológica (interesse subjetivo ou intencionalidade de consumo explícita).

Num segundo momento da atividade, os alunos foram provocados ao exercício do mapeamento dessas redes de informação e propaganda anteriormente sistematizadas na tabela. Nesse sentido, aspectos fundamentais do letramento cartográfico foram fundamentais ao desenvolvimento dessa etapa da situação de aprendizagem, haja vista que princípios básicos da cartografia (localização e convenções cartográficas em linhas e cores) foram fortalecidos. Além disso, os princípios localização, conexão e extensão do fenômeno geográfico representado (fluxos de informação e propaganda) foram fundamentais para a construção da compreensão e discussão dos resultados obtidos em forma dos mapeamentos individualizados.

Em termos da finalização da atividade proposta, os relatos de síntese são a expressão da aprendizagem significativa por meio da cartografia dos fluxos de informação e propaganda. Nesse momento da atividade, os estudantes foram provocados a operar os diferentes modos de raciocínio (Jo e Bednarz, 2009) para estabelecerem, autonomamente, o caminho cognitivo por eles percorrido para a construção de conhecimento geográfico a partir de suas próprias experiências e de seus próprios mapas.

Referências Bibliográficas

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

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Cartografia Escolar e o Pensamento Espacial: fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v.7, n. 13, p.

207-232, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/494>. Acesso em: 22/08/2022.

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

DUARTE, Ronaldo Goulart. **Educação Geográfica, Cartografia Escolar e Pensamento Espacial no segundo segmento do Ensino Fundamental**. 2016. 310p. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GOMES, Paulo César da Costa. Aula inaugural do ano letivo de 2020 no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília. **Transcrição de vídeo**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jL_GQKeNXjc&t=3652s. Acesso em 22/08/2022.

JO, Injeong; BEDNARZ, Sarah. Evaluating geography textbook questions from a spatial perspective: Using concepts of space, tools of representation, and cognitive processes to evaluate spatiality. **Journal of Geography** 108: p. 4–13, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00221340902758401>.

MARTINELLI, Marcello. **Mapas da Geografia e cartografia temática**. 6. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2016.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 14, p. 5-23, jul./dez., 2017.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6ª ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 2001.

SEE/SP. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo, SEE/SP, 2019. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Acesso em 22/08/2022.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A Geografia na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

Recebido em 14 de setembro de 2022.

Aceito para publicação em 13 de abril de 2023.

