

# LEITURAS COTIDIANAS E ESPAÇOS PRATICADOS: IMAGENS DO CONHECIMENTO DO MUNDO. UMA REFLEXÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA SOBRE A FUNÇÃO ALFABETIZADORA DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

PÉREZ, Carmen Lúcia – UFF

GT: Educação Fundamental / n. 13

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Tomando a experiência das crianças das classes populares como eixo articulador de minhas análises sobre as lógicas operatórias presentes em suas relações cotidianas com o espaço e, apoiada em Michel de Certeau (1998), para quem *todo relato é uma prática de espaço*, procuro, a partir do relatos das crianças, realizar uma análise descritiva de suas práticas espaciais, inserindo o estudo do espaço geográfico numa perspectiva teórica que articula a *leitura da palavra à leitura do mundo*.

A geografia é um instrumento importante para a compreensão do mundo, portanto, pensar o ensino de geografia em sua função alfabetizadora, é tomar as noções de espaço, território, lugar e ambiente como *conteúdos alfabetizadores*<sup>1</sup>. Nesta perspectiva o cotidiano se constitui no eixo articulador de uma prática alfabetizadora em que a aprendizagem das letras está intimamente vinculada à aprendizagem do espaço e as experiências culturais locais da criança.

A função alfabetizadora da geografia deve possibilitar a criança, em fase inicial de escolarização, *traduzir* suas percepções e configurações espaciais em linguagem. Tal aprendizagem é um processo de múltiplas operações mentais que se desenvolve a partir da compreensão simbólica do mundo e das relações espaciais topológicas locais.

O bairro, a cidade, a rua, a vizinhança, a casa, a escola, enfim, coisas, acontecimentos e lugares, estão inseridos numa complexa rede de relações que envolve as experiências cotidianas dos sujeitos *no* e *com* o lugar. Tais relações, ao mesmo tempo em que engendram formas de viver e habitar, modos (singulares) de uso e apropriação do espaço, processos de enfrentamento e táticas de sobrevivência, produzem no *território miúdo* da vida cotidiana, outros significados para o vivido.

---

<sup>1</sup> - A esse respeito ver Araújo, M. Alfabetização tem conteúdos? In: GARCIA, R. L. (org). A Formação da Professora Pesquisadora: reflexões sobre a prática. S. P. Cortez, 2004, 4ª ed., p.89

Entendo que o ensino de geografia nas séries iniciais, deve ter como fundamento a *palavramundo*. Fazer geografia é dialogar com o mundo, possibilitando à criança ampliar os significados construídos, transformando sua observação em discurso, de modo que possa compreender o sentido do mundo. O sentido do mundo está no próprio mundo, portanto, ler o espaço é apreender o seu sentido. Tal abordagem nos possibilita pensar a função alfabetizadora da geografia como uma construção epistemológica.

O texto está organizado momentos distintos, porém complementares, de elaboração que sustentam a presente análise. Em *Espaço e Complexidade*, busco ressaltar o papel que a aquisição da noção de espaço e sua configuração, desempenham no desenvolvimento cognitivo da criança.

A noção de espaço é uma estrutura mental que se constrói ao longo do desenvolvimento, através de um processo complexo e contínuo, que implica a mediação constante do outro<sup>2</sup>. Assim, pensar a função alfabetizadora da geografia é tomar a dimensão cotidiana do espaço como centralidade do processo de aprendizagem.

O espaço cotidiano inclui uma multiplicidade infinita de perspectivas, o que possibilita o exercício de um *olhar espacial*<sup>3</sup> (aqui entendido como outras lógicas operatórias) sobre a realidade. O *olhar espacial* é olhar contemporâneo, operação cognitiva complexa relacionada a processos de auto-organização – que envolvem tanto a desconstrução de um modelo de representação (de mundo) fundada em demarcações<sup>4</sup>, quanto a apreensão das múltiplas e complexas práticas espaciais cotidianas<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> - O outro é aqui tomado em seu sentido amplo, englobando tanto os sujeitos - adultos e crianças que interagem cotidianamente com a criança, até o seu entorno geográfico-social, incluindo-se aí instrumentos e objetos que exercem função mediadora em sua aprendizagem.

<sup>3</sup> - Expressão tomada de empréstimo a Callai (2003) que define o olhar espacial como um olhar referenciado teoricamente se mostre capaz de perceber e reconhecer os mecanismos que movem as pessoas e as coisas em todas dos lugares; para compreender as dinâmicas que neles se estabelecem (p.64). Deleuzianamente capturei a expressão resignificando-a: no presente texto a expressão olhar espacial é utilizada para designar as diferentes lógicas (operatórias) e os processos de auto-organização que as crianças elaboram em suas *decifrações do espaço*.

<sup>4</sup> - A representação fundada na separação sujeito/mundo fundamenta o modelo racionalista-intelectualista de organização do conhecimento e do mundo que a modernidade inaugurou. O sujeito moderno é o sujeito da razão, um sujeito com uma mente razoavelmente equipada para espelhar e unificar representações do mundo. Para modernidade, homem e mundo são estáveis – é a estabilidade do mundo que possibilita ao sujeito conhecê-lo e representá-lo, produzindo a partir dele e em relação a ele, uma identidade.

<sup>5</sup> - A epistemologia da complexidade (Morin, 1997) e as formulações das biociências, são ferramentas úteis, que nos ajudam a compreender tanto a complexidade auto-organizativa dos processos vitais, quanto as formas

Foucault (1984) ao traçar uma pequena história do espaço na cultura ocidental, assinala três grandes formas de pensar/praticar o espaço e o mundo: a *localização*, - conjunto hierarquizado de lugares, organizado por oposições e entrecruzamentos, lugares sagrados/profanos, lugares urbanos/rurais, lugares protegidos/abertos, etc - característica do pensamento medieval

Com Galileu, a partir do séc XVII, a *extensão* passa a substituir a *localização*, como forma de pensar, compreender e praticar o espaço. Segundo Foucault, o grande escândalo da obra de Galileu foi a formulação do espaço *extenso* - espaço infinito e infinitamente aberto - e a dissolução da localização: “*o lugar de uma coisa não era mais do que um ponto em seu movimento, exatamente como o repouso de uma coisa não passava de seu movimento infinitamente ralentado*” (p.412).

Na atualidade o *posicionamento* substitui a *extensão*, como forma de pensar/praticar o espaço - agora definido pelas relações de vizinhança entre pontos ou elementos, formalmente descritos como séries, redes, etc. Na contemporaneidade o espaço se organiza e se apresenta sob forma de relações de *posicionamento*.

Foucault (1984), assinala que “*...apesar de todas as técnicas nele investidas apesar de toda rede de saber que permite determina-lo ou formaliza-lo, o espaço contemporâneo talvez não esteja ainda inteiramente dessacralizado*”(p.413). Segundo o autor, a contemporaneidade avançou no que se refere a dessacralização (teórica – iniciada por Galileu) do espaço, no entanto ainda não alcançou uma dessacralização prática do espaço, pois nossa vida cotidiana ainda é comandada por demarcações naturalizadas: “*...espaço privado/espaço público, espaço da família/espaço social, espaço cultural/espaço útil, espaço de lazer/espaço de trabalho; todos são movidos por uma secreta sacralização*”(p.413). Vivemos uma justaposição de espacialidades, pois na vida cotidiana transversalizam-se relações de posicionamento, espaços extensivos e práticas de localização.

No espaço contemporâneo circulam formas de relações de *posicionamento* diferenciadas, vinculadas a uma rede de produção de subjetividade, que vai do global ao

---

complexas de construção do conhecimento. Os processos vitais são processos complexos que se constituem num contínuo e permanente movimento de ordem-desordem-auto-organização: toda ordem provém de uma desordem constituidora de rupturas de simetrias e de complexificação e diversidade crescentes.

local/individual: “*as elites são cosmopolitas, a gente, é local*”, no dizer de Castels (*apud* Callai,2003:63), ou seja, o poder e a riqueza se projetam globalmente, enquanto a experiência e a vida cotidiana se prendem nos lugares, em sua cultura e em sua história.

Em *Leituras Cotidianas*, segundo momento de elaboração [no texto] de minhas análises, procuro traçar um caminho teórico-metodológico que ao privilegiar a articulação cotidiano-infância, conjuga uma concepção de cotidiano como *significante flutuante do real-social* (Pais, 2003) a uma concepção que vê a criança como *produtora de cultura e portadora de história* (Faria,2002). Entendo que investigar processos educativos (escolares ou não) e aprendizagens significativas (escolares ou não) das crianças, implica na articulação dos estudos do cotidiano com os estudos da infância. É essa perspectiva teórico-metodológica que sustenta a presente investigação.

Articulando cotidiano e infância, busco compreender as lógicas operatórias das crianças presentes em suas *decifrações do espaço*, para pensar como a função alfabetizadora da geografia – ao colocar em diálogo os contextos vivenciais das crianças, e os contextos analíticos, interpretativos, explicativos da teoria – pode contribuir para uma construção epistemológica capaz de fortalecer a reflexão sobre as percepções que as crianças têm *si*, de seu grupo social e de suas relações com o mundo.

O cotidiano como um *significante flutuante do real-social*, implica a compreensão de que na vida cotidiana os significados não são fixos, se fundamentam na prática e emergem do modo pelo qual são usados na prática concreta. A construção de significados é um processo coletivo, que se encontra em contínua negociação-revisão-renegociação; portanto, ações, interpretações e significações, só podem ser analisadas e compreendidas a partir dos contextos específicos de relações nos quais foram gestadas.

Concordando com Aigner (2003), entendo que a geografia, em sua função alfabetizadora, possibilita à criança ler “...o seu bairro, sua cidade, o ambiente em que vive e sentir-se sujeito das transformações destes espaços, entendendo-os como parte integrante do sistema mundo, um mundo cada vez mais complexo a ser descoberto...”(p.48), estabelecendo níveis, cada vez complexos de significação - tanto pelo reconhecimento das relações que ocorrem no espaço vivido, quanto pela articulação dos fatos sociais e dos fenômenos humanos aos contextos simbólicos e sócio-culturais que gestam os significados.

Tais postulações nos conduzem aos *Espaços Praticados*, momento do texto em que procuro delinear os percursos de uma investigação que fundada nas experiências das crianças, busca desvelar as lógicas subjacentes às aprendizagens cotidianas.

No cotidiano da vida, os sujeitos adquirem e compartilham hábitos, atitudes e rotinas, ao mesmo tempo que constroem formas particulares de pensar e conhecer o mundo, produzindo uma *gramática de atitudes* (Bourdieu, 1996) e uma *sintaxe de entendimento* (Iturra, 1990) que, para além do fazer-pensar, expressam tanto a cultura material e a produção cultural, quanto formas de organização coletivas e modelos compartilhados.

Concordando com Faria (2002), que vê a criança como *produtora de cultura e portadora de história* e compartilhando de suas preocupações, no que se refere aos procedimentos metodológicos de investigação com crianças, busco através dos relatos e registros das crianças sobre o *espaço praticado*, pensar uma metodologia de investigação, que para além das formulações descritivas, se constitua de fato numa investigação *com* as crianças. Nesse sentido o diálogo com Sarmento de tem se mostrado extremamente valioso.

... o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar da criança permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente... (PINTO & SARMENTO, 1997:27).

Assim o estudo dos *espaços praticados* transforma-se no (pre)texto para conhecer as diferentes realidades sociais das crianças, a partir de seus próprios olhares, procurando compreender o seu compreender a partir de si mesmas. Tal preocupação, como assinalam Pinto e Sarmento, tem me conduzido a uma pluralidade de caminhos metodológicos. Em meio a tantas possibilidades, procurei eleger instrumentos (teóricos) que melhor se adequasse aos objetivos da pesquisa. Em minha busca encontro nos estudos de Faria, Demartini e Prado<sup>6</sup> (2002), uma interlocução interessante no que se refere à produção de metodologias de pesquisa *que privilegiem os pequenos* (p.73).

Os estudos elaborados por esta equipe de pesquisadoras – que conjugam o desenho infantil à oralidade na investigação *com* as crianças, tratando-os como dados de pesquisa,

---

<sup>6</sup> DEMARTINI, Zeila de Brito F., FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PRADO, Patrícia Dias (orgs). *Por uma Cultura da Infância. Metodologia de pesquisa com crianças*. Campinas. Autores associados, 2002

me incentivaram a teorizar sobre a conjugação de linguagens (desenho, oralidade e escrita) como possibilidade metodológica de investigação com as crianças.

Assim sendo, convido o leitor a passear pelas paisagens cotidianas retratadas em seus desenhos e textos, buscando compreender como essas crianças lêem (e escrevem) seus espaços geográficos e interpretam (e re-escrevem) o mundo.

### ***Espaço e Complexidade***

Na contemporaneidade, a união da técnica e da ciência, produziu a idéia de um mercado global, no qual a informação ocupa papel de destaque. Santos (1998), assinala que da mesma forma como participam da criação de novos processos vitais e da produção de novas espécies (animais e vegetais), a ciência e a tecnologia, juntamente com a informação, encontram-se na base de produção, utilização e funcionamento do espaço.

A contemporaneidade redimensiona os conceitos de tempo e de espaço, ao mesmo tempo em que tenta produzir a homogeneização da vida cotidiana. No mundo contemporâneo o tempo é cada vez mais comprimido, enquanto o espaço é constantemente ampliado. A globalização da economia e a difusão, cada vez mais veloz da informação, produziram uma espacialidade complexa - da simultaneidade, da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado a lado, do disperso.

Ao distinguir o *presente como espaço* e o *espaço como presente*, Santos (1997) nos fornece pistas valiosas para compreendermos as lógicas operatórias que informam as práticas espaciais cotidianas. A singularidade do espaço contemporâneo, resignifica a relação espaço-tempo como *forma-objeto*: “o tempo passado se traduz no tempo presente como atualização de momentos do passado, cristalizados como objetos geográficos” (p.9) - o passado morre como tempo, mas permanece como espaço, pois objetiva-se no aqui, no presente, no atual<sup>7</sup>.

Ao afirmar que *não há fatos sem relações*, Santos (1997) destaca a dimensão histórica do presente e nos desafia a pensar o espaço-mundo como *uma história do*

---

<sup>7</sup> - Santos ao afirmar que a contemporaneidade resignifica a relação tempo-espaço como forma-objeto (momentos que foram e estão sendo cristalizados como objetos geográficos), assinala a singularidade do espaço atual, pois enquanto forma-objeto o tempo passado é igualmente tempo presente, o espaço objetiva o passado e o atualiza como forma de realização social. Santos, Milton. *Pensando o Espaço do Homem*. S.P. Hucitec, 1997: 9-10.

*presente*. Para Santos (1997) o espaço é o meio, o lugar material da possibilidade dos eventos e o *mundo* seria a soma e a síntese, de eventos e lugares. A cada momento, mudam juntos *o tempo, o espaço e o mundo*. A espacialidade contemporânea se produz a partir das relações cotidianas - no cotidiano, espaço e tempo aparecem recortados sob a forma de um *espaço banal*, que leva consigo todas as dimensões do acontecer, e de um *tempo plural*, tempo cotidianamente compartilhado, um tempo dentro do tempo.

A complexidade do mundo contemporâneo alterou o fundamento representacional do conhecimento ao romper com a linearidade (simplificadora) da relação sujeito-mundo - que vê o mundo como um objeto a ser conhecido, representado e o sujeito como um “*coleccionador de representações*”. No que se refere a espacialidade, podemos afirmar que na contemporaneidade a representação dá lugar ao *olhar espacial* - *olhar* implicado no movimento do mundo, que rejeita descrições objetivas e resiste a fixação de uma identidade.

O *olhar espacial* é o olhar complexo – olhar capaz de captar, apreender e preservar a multiplicidade na relação de conhecimento. Pensar o espaço na perspectiva da complexidade é privilegiar o sentido e a significação, como formas de sua apreensão.

Na perspectiva representacional do conhecimento, o sujeito produtor de significados, apreende o mundo pela via da simplificação, pois a representação opera por *redução* (do complexo aos simples), *rejeição* (do aleatório, da desordem, etc) e *disjunção* (entre sujeito e objeto, entre sistema e meio)<sup>8</sup>.

Na complexidade, a atividade cognitiva está associada a processos de auto-organização que têm como referências a diferenciação e a heterogeneidade de padrões - fluxos turbulentos, evoluções imprevisíveis, relações não-lineares entre causa e efeito – que caracterizam formas complexas de apreender o mundo.

O pensamento complexo, embora integre modos simplificadores de pensar, recusa as conseqüências de uma simplificação que toma a representação como reflexo do real. O mundo é uma inevitável combinação de ordem e desordem, é pelo diálogo ordem-desordem que se produz o encantamento do mundo: “...*a ordem pode ser conceitualizada não como uma condição totalizadora mas como uma duplicação de simetrias que*

---

<sup>8</sup>- A esse respeito ver PEDRO, Rosa Maria Leite Ribeiro. *Cognição, Complexidade e Tecnologia: uma exploração local*. Rio de Janeiro. UFRJ/ECO, s/d.

*permitem assimetrias e imprevisibilidades*<sup>9</sup>. No movimento cotidiano do mundo as simetrias dão lugar à fragmentação, a ruptura e a descontinuidade (desordem), que geram processos de auto-organização.

Para a complexidade a apreensão da realidade é um processo que se desenvolve pela auto-organização - atividade cognitiva complexa, em que o sujeito se modifica à medida que conhece o mundo, pois *conhecer é criar, descobrir, produzir e não, apenas, reconhecer*<sup>10</sup>.

Do ponto de vista pedagógico, a noção de espaço (bem como a noção de tempo), não pode ser consolidada através de procedimentos didáticos que partem de noções simples e concretas, para as mais abstratas, como um processo monolítico e linear. O fundamental é o fato de sabermos que tanto para a construção da noção de espaço, quanto para a aquisição da linguagem escrita, não há apenas um caminho; tais aquisições, permeiam todas as áreas do conhecimento, pois não se referem a um conteúdo em si, mas a algo inerente ao desenvolvimento humano.

No que se refere à escolaridade, a função alfabetizadora da geografia nas séries iniciais, se traduz na manipulação de instrumentos conceituais que auxiliem a criança construir um raciocínio geográfico para saber operar *no* e *com o* espaço. No cotidiano as relações e espaciais confundem-se caoticamente, pois as formas de espacialidade convivem com uma multiplicidade de configurações espaciais, que se superpõem umas às outras, o que demanda um saber que ajude a criança, a pensar o espaço num mundo complexo e globalizado pela técnica.

Quanto mais a prática é global e atinge as mais diferenciadas atividades do viver-fazer humano, mais ela necessita de um conhecimento articulado: o *olhar espacial* articula as *geografias pessoais* (espaço-praticado) ao movimento global (espaço-mundo) e possibilita que a aprendizagem geográfica (e a aprendizagem das letras), se opere num universo de significações que permite à criança compreender, tanto as contradições concretas cotidianamente vividas, quanto as manifestações globais mais amplas.

### ***Leituras Cotidianas***

---

<sup>9</sup>- Benoit Mandelbrot *apud* PESSIS PASTERNAK, 1993. *Do Caos à Inteligência Artificial*. S.P. Unesp, p. 64.

<sup>10</sup> - PEDRO, op. cit, p.18



Pensar a função alfabetizadora da geografia, associando a ela, a leitura da palavra, é colocar no centro do debate pedagógico a lógica, como instrumento fundamental à leitura do mundo. A escola ensina a criança a pensar o mundo na perspectiva da lógica formal; o que do ponto de vista do processo de aprendizagem, tem resultado num conhecimento do mundo, ineficaz, impedindo a aquisição de novas posturas e a construção de respostas necessárias ao enfrentamento dos desafios que o cotidiano nos coloca.

Trazer a lógica para o centro do debate, é evidenciar a necessidade de superar (principalmente na educação) uma racionalidade operante, substituindo-a por um novo aprendizado: um aprendizado capaz de promover uma leitura do mundo (e da palavra) fundamentada numa relação dialética-dialógica capaz de resgatar as "*contraracionalidades*, ou melhor, "*racionalidades paralelas (e não irracionalidades) que foram jogadas embaixo do tapete da história e recusadas nos estudos de nossas faculdades*" (SANTOS,1998).

A perspectiva das *racionalidades paralelas*, aproxima a lógica infantil e a lógica da vida cotidiana, e revela o abismo existente entre estas duas lógicas singulares e a homeogeneidade da lógica (formal)<sup>11</sup> escolar. Pais (2001), aponta que o cotidiano não obedece a uma lógica de demonstração, mas a uma lógica da descoberta, na qual a realidade social se insinua através de uma percepção descontínua e de um olhar que apreende e incorpora o movimento de novos saberes e sensibilidades.

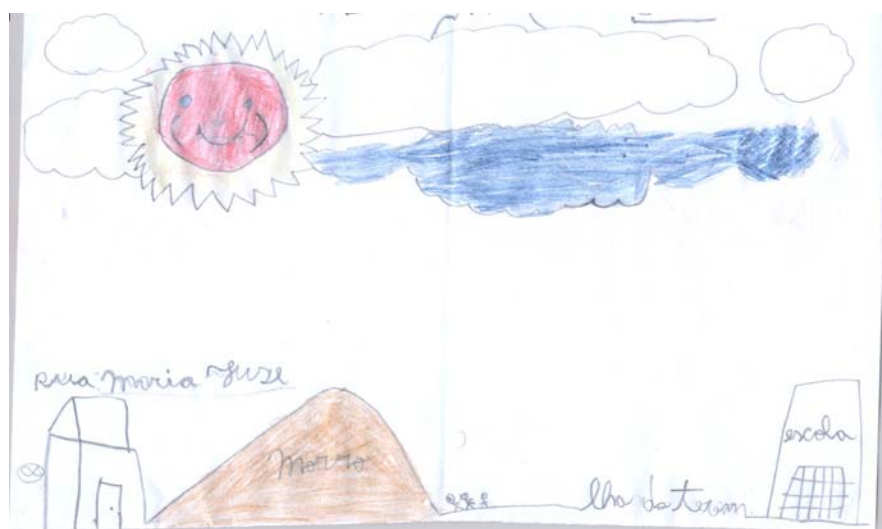
A lógica da descoberta, que estrutura tanto o pensamento infantil, quanto as ações cotidianas, exige [de nós professoras e pesquisadoras] o exercício de uma *razão ampliada*<sup>12</sup> \_ razão situada entre a experiência empírico-dedutiva e a experiência estética \_ que nos possibilite resgatar aqueles saberes não-oficiais, não institucionalizados, [que (in)formam as lógicas operatórias presentes na vida cotidiana e (de)formam a lógica formal da escola], saberes que emergem das experiências espaciais das crianças.

---

<sup>11</sup>- A escola opera com a lógica consiste em investigar as categorias e princípios através dos quais pensamos sobre as coisas, apenas pelo ponto de vista da estrutura formal desse pensamento. A lógica formal ou aristotélica divide-se em: lógica do conceito \_ expresso por proposições, ou seja, como formamos nossos juízos relacionando-os aos conceitos e expressando-os em proposições \_ e lógica do raciocínio, ou do silogismo \_ modo pelo qual relacionamos as proposições e formulamos conclusões.

<sup>12</sup>- CECCIM, Ricardo Burg. 1998.*Políticas de Inteligência, Educação, Tempo de Aprender e Dessegregação da Deficiência Mental*. S.P. PUC, tese de Doutorado em Psicologia Clínica, p.48.

No cotidiano agir, dizer, fazer e criar, constituem práticas de conhecimento singulares \_ que expressam diferentes modos de uso que os praticantes produzem - desprezadas pelo modelo herdado da modernidade. Os estudos do cotidiano se traduzem numa *teoria das práticas*, que nos possibilita explicitar a teoria em movimento que informa as práticas cotidianas. Assim sendo, entendo as práticas espaciais das crianças como maneiras de operar *com* e *no* espaço, a partir de significações singulares que traduzem diferentes leituras de mundo.



Josemar ao representar graficamente o seu trajeto cotidiano da casa à escola, escreve e registra sobre o papel suas relações com o espaço e suas leituras de mundo. Escreve o nome da rua onde mora, desenha o morro (que tem que contornar para chegar à escola) e se representa (juntamente com seus irmãos) atravessando a linha do trem – é interessante observar como escreve linha do trem, misturando desenho e escrita. Josemar traça uma linha para representar o início da palavra lin e acrescenta *ha* (na verdade *ha*), para completar a palavra *linha* e registra lin *ha do trem*..

A conjugação de linguagens desenho, escrita e oralidade, permite ampliar nossa compreensão sobre as práticas espaciais das crianças. A informação veiculada pelo desenho é complementada pela escrita e ampliada pelo relato oral.

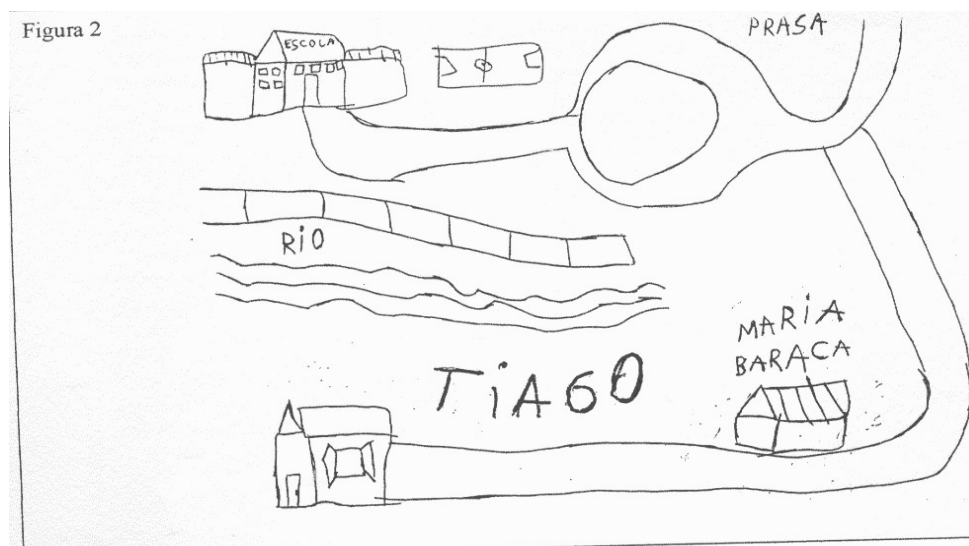
- “ Eu moro atrás do morro e pra ir pra a escola eu ando muito, por que não dá para cortá caminho no morro. Minha mãe diz que é perigoso, por causa dos bandido que tem lá. E às vezes tem até tiro.. Aí eu e meus irmãos, a gente passa só no pé da favela, a gente anda muito. Aí depois que a gente passa do morro tá perto da escola é só atravessá a linha e aí

*chega na escola. Se a gente atravessá por baixo é mais rápido, chega mais depressa do que subi na passarela”.*

Michel de Certau nos lembra que todo relato é uma prática de espaço e são as narrativas que vão “...precisar as formas elementares das práticas organizadoras do espaço: a bipolaridade mapa e percurso, os processos de delimitação ou de limitação e as focalizações enunciativas” (1998:201). Ao descrever seu trajeto Josemar delimita cuidadosamente seu percurso – a casa, ponto de partida e a escola, ponto de chegada, são enormes, representa a si próprio e a seus irmãos percorrendo o trajeto cotidiano, enfatiza no desenho o grande obstáculo – o morro domina a paisagem retratada, relatando oralmente as dificuldades encontradas e o contratempo que lhe causa não poder “*cortá caminho pelo morro*”.

Josemar apreende e aprende o espaço a partir de sua experiência cotidiana, através de seu desenho, de seu texto e de sua narrativa, ele nos apresenta o lugar onde habita, os trajetos que faz, as paisagens cotidianas, elementos de um conhecimento empírico, que traduz uma leitura do mundo (e do espaço) fundada numa *epistemologia existencial* - conhecimento produzido nas relações cotidianas.

O mesmo podemos observar na produção de Tiago.



Tiago registra seu percurso da casa até a escola, assinalando por escrito alguns pontos de referência: a barraca da Maria, a praça, o rio. A ponte representada ao lado do

rio, não está assinalada por escrito, mas foi descrita em seu relato oral. Assim como o morro domina a paisagem de Josemar, o rio, domina a paisagem de Tiago.

- “ *Eu moro do outro lado do rio e da escola. Mas o rio não passa pela minha casa não, ele passa em baixo da praça. Pra eu ir para a escola eu tenho que andá a minha rua toda, passo pela barraca da Maria, ando mais e chego na praça, aí já tá perto da escola. A escola é perto da praça, lá do muro da quadra da até para vê a praça. Todo dia na saída a gente vai brincá na praça.* ”

A pesquisa com as crianças vem confirmar as palavras de Certeau (1998) os espaços são plurais por que são plurais as experiências dos praticantes com o espaço. Josemar e Tiago, como os primeiros cartógrafos, representam a localização dos lugares, traçam caminhos, assinalam os itinerários percorridos e os obstáculos do caminho e relatam suas experiências com o espaço.

No que se refere as práticas espaciais das crianças, a conjugação de linguagens (gráfica, oral e escrita), tem se revelado um procedimento bastante eficaz, pois tem nos permitido “...*conhecer as realidades sociais [das crianças] a partir de seus próprios olhares, na tentativa de ampliarmos nossos conhecimentos sobre as crianças a partir de si mesmas*” (Pinto e Sarmiento (1997: 10).

### ***Espaços Praticados***

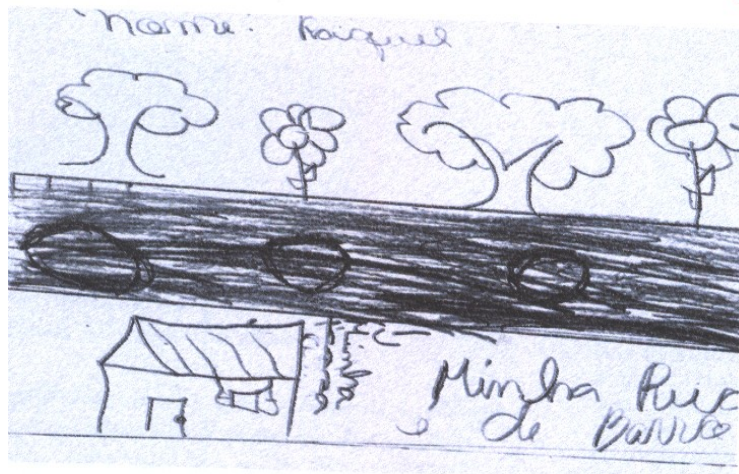
A conjugação desenho, escrita e oralidade, nos permite conhecer as *feituas do espaço* - maneiras de fazer de crianças praticantes no/do/com o espaço. Para Certeau, essas *feituas do espaço* referem-se as mil maneiras pelas quais os usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção cultural, o que nos remete as diferentes lógicas que informam essas *mil maneiras de fazer*.

Na vida cotidiana as *feituas do espaço* dos sujeitos praticantes criam territorialidades e fabricam novas formas de organização social – *ambiências* resultantes de suas relações e interações com o espaço, expressão de suas experiências *no* e *com* o lugar. As *ambiências* estão implicadas numa rede de afetos e de significados que constitui em práticas espaciais singulares.

No que se refere à função alfabetizadora da geografia, as *ambiências* das crianças devem ser validadas como possibilidade de produção de saber. Para Rego (2003) as *ambiências* podem se constituir em objeto catalisador de transformações

O significado do termo ambiência deseja remeter, no presente caso, a uma noção de espaço geográfico como um sistema composto por relações sociais articuladas a relações físico-sociais, espaço condicionador da existência humana (...). O espaço vivido pode ser entendido como a rede de manifestações da cotidianidade desse sistema em torno das intersubjetividades que são, por sua vez, as redes nas quais se constituem as existências individuais (...) ambiências: conjuntos dentro de conjunto de vasos comunicantes, formando a idéia de teceduras concêntricas nas quais, no centro, localizam-se em cada situação sujeitos coletivos/individuais em comunicação com a geografia das redes em torno, condicionando essas redes e sendo condicionados por elas (p.7-8).

Entendendo as ambiências como *feituas do espaço* podemos afirmar que estas se constituem no conteúdo alfabetizador da geografia - as *ambiências*, não referem-se apenas a descrição de uma condição de vida ou de um lugar estão implicadas em redes de subjetividades que produzem sentido às experiências espaciais cotidianas: morar, estudar trabalhar, se divertir, viver, naquele lugar específico.



A paisagem cotidiana de Raquel é atravessada por uma vala negra e mau cheirosa que lhe causa revolta e vergonha. Raquel fala de sua rua:

– “Eu não gosto de morá naquela rua. Na frente da minha casa tem uma vala negra e podre, que fede tanto que a gente não pode nem abri a janela e quando chove vem rato da vala e a gente fica com medo. Eu quero morá numa rua cheia de árvore. É mais bonito e perfumado”.

As ambiências condicionam não só as experiências sócio-culturais das crianças, mas seus afetos, sua sensibilidade estética, seus valores, suas emoções. A geografia em sua

função alfabetizadora ao tomar essas experiências como conteúdo alfabetizador pode explicitar o “...diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço geográfico que os condiciona”(Rego, 2000:8).

Os espaços praticados constituem-se em *máquinas de sentido*. É através de suas experiências espaciais que as crianças vão produzindo suas interpretações (e leituras) do mundo. Assim o ensino de geografia, atento as *decifrações do espaço*, que as crianças elaboram e buscando articular o uso do espaço à leitura do mundo, deve desenvolver na criança o sentimento de pertencimento \_\_ pertencer a um mundo natural e social; a um tempo veloz e lento; a um lugar único e global; a uma realidade em permanente transformação.

Ler o espaço, é ler o lugar; é reconhecer no cotidiano os elementos sociais, culturais e naturais que formam o espaço geográfico: um espaço que contém múltiplos espaços e tempos em permanente transformação. A geografia pode (e deve) pensar dialeticamente o espaço: pensar dialeticamente o espaço é pensá-lo em sua complexidade; complexidade que incorpora a unidade heterogênea do saber e do existir humanos, numa totalidade una, ao mesmo tempo contraditória e heterogênea, portanto múltipla \_\_ a unidade das diferenças no movimento que se faz vida. O espaço é construção, é resultante do acontecer humano e "*ser resultante não é ser 'teatro da história' mas, sim a própria história territorializada*" (SANTOS,D.1996:33).

As crianças estão vinculadas ao espaço em que vivem, portanto precisam descobrir o espaço – interagir nele, explorá-lo, descobri-lo e refletir sobre suas descobertas. Assim o ensino de geografia nos anos iniciais de escolarização, deve possibilitar que elas reflitam sobre o espaço e as práticas que nele se desenvolvem: diferentes formas de espacialidade que traduzem diferentes modos de viver em sociedade.

O lugar onde vive, os espaços pelos quais transita, os caminhos que percorre cotidianamente, tecem as relações de pertencimento da criança com o lugar: a criança é parte do lugar em que vive e o lugar é parte de sua subjetividade, sua leitura de mundo é a leitura espacializada do lugar e dos acontecimentos que nele se operam.

Ao representar graficamente os seus *mapas cotidianos*, a criança organiza as experiências vividas, num processo complexo de interpretação do real: “o mapa

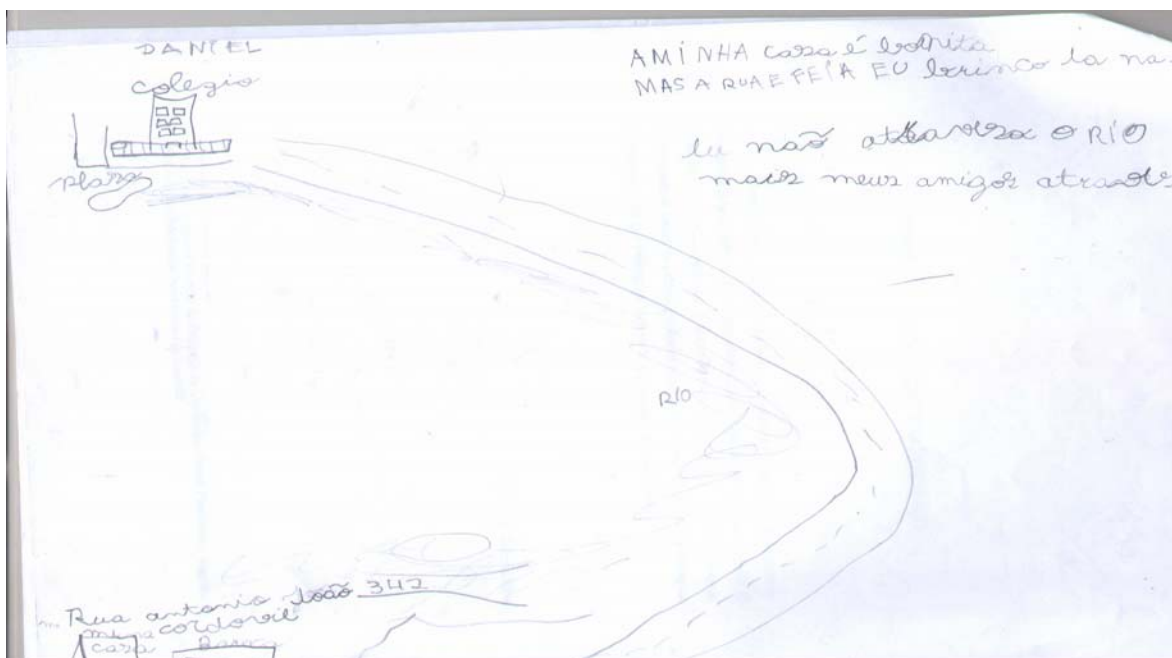
corresponde a uma organização espacial imaginária ao mesmo tempo que sintetiza uma realidade” (Costella,2003:136).

A elaboração de *mapas cotidianos*, a partir de suas experiências e observações empíricas, permite à criança realizar uma leitura espacializada do lugar: de seus fixos – elementos naturais e objetos construídos – de seus fluxos- circulação de idéias, mercadorias, eventos. Os *mapas cotidianos* traduzem os modos como as crianças compreendem o mundo a partir de sua experiência com o lugar.



Ao mapear seu percurso para chegar a escola, Lucas nos permite perceber as interações entre o ver - organização dos elementos que compõem o lugar: as casas, o quiosque do Gilson, o rio, a ponte - e o ir - suas ações no espaço: “*eu atravesso o rio e viro e vou direto e chego na escola*”. Produzir mapas cotidianos é uma atividade mental complexa, que mobiliza as capacidade de interpretação de símbolos e aplicá-los em outras dimensões e etapas temporais, como faz Lucas em seu desenho e em seu texto.

As *feituças do espaço* materializam-se nos mapas que as crianças traçam. A descrição de seus percursos é uma atividade conceitual – a produção do mapa permite a criança colocar em diálogo os saberes (e conceitos) cotidianos com os saberes (e conceitos) científicos – de ampliação seus conhecimentos sobre o espaço e sua leitura de mundo.



Daniel representa o longo caminho que percorre diariamente para chegar a escola. A rua, que considera feia, é representada por linhas tracejadas, que indica ser uma rua de grande movimento, informação que ele complementa oralmente “na minha rua passa muito ônibus e caminhão”. Daniel distribui as grandes distâncias de seu trajeto cotidiano utilizando-se dos extremos do papel. Assim a casa à escola, estão respectivamente representadas, em tamanho menor na margem inferior (casa) e superior (escola e praça, que são bem próximas). O caminho, ou seja a rua domina toda a paisagem e a distância é marcada pela quantidade de traços no centro da pista. O rio, aparece com pouco destaque, sendo mais assinalado pela escrita do que representado pelo desenho. No entanto Daniel destaca a importância do rio, ao escrever no canto direito de seu mapa seguinte observação: “eu não atravesso o rio, mas meus amigos atravessam”. As forma como Daniel combina desenho e escrita nos remete as primeiras formas de mapear em que o traçado não substitui a ação.



Ao produzir seus mapas cotidianos, as crianças expressam a compreensão, o uso e a leitura que fazem do território. Os mapas cotidianos das crianças representam tanto os percursos para chegarem à escola, quanto os caminhos para se alfabetizarem. Percursos e caminhos, metáforas da aprendizagem, inspiradas em Certeau, que vê o ato de caminhar como um ato de busca “*Caminhar é ter falta de lugar. É o processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio*”( p.177).

Como caminhantes que são, as crianças ao mapearem seus percursos elaboram as informações do sistema topográfico que experimentam cotidianamente, ao mesmo tempo em que organizam as relações espaciais do/no/com o lugar através do registro de posições diferenciadas no papel. Certeau nos fala:

O caminhante transforma em outra coisa cada significante espacial. E se, de um lado, ele torna efetivas somente algumas das possibilidades fixadas pela ordem construída, do outro aumenta o número dos possíveis interditos (178).

O ensino da geografia nos primeiros anos de escolaridade deve possibilitar as condições necessárias para que as crianças produzam novos *mapas mentais* - modos de compreender, cientificamente, o mundo. A tarefa que hoje se coloca para a geografia é a de explicar o mundo: é revisitar o mundo desvelando *efeitos de verdade*, desnudando imagens e redescobrimdo significados. Santos (1997) nos fala da necessidade de se apreender o mundo em sua temporalidade, em seu *estado de coisas atuais*, decodificando o tempo presente, para concebê-lo como *um estado de coisas possíveis*.

## **BIBLIOGRAFIA**

AIGNER, Carlos. Educação Popular em Porto Alegre. Geografia e Cidadania. In: In: Rego, Nelson, Aigner, Carlos, Pires, Claudia, Lindau, Heloísa (orgs). *Um pouco do mundo cabe nas mãos. Geografizando em Educação o Local e o Global*. POA. UFRGS Editora, 2003.

ALVES, Luciana Pires. *Passeios e Narrativas: História que Habitam o Ciclo de Alfabetização em Duque de Caxias*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói. UFF, 2005.

ARAÚJO, M. Alfabetização tem conteúdos? In: GARCIA, R. L. (org). *A Formação da Professora Pesquisadora: reflexões sobre a prática*. S. P. Cortez, 2004, 4ª ed.

BOURDIEU, Pierre. 1996. A Ilusão Biográfica. In: FERREIRA, Marieta de M. & AMADO, Janaína (Orgs). *Usos & Abusos da História Oral*. RJ. FGV.

CALLAI, Helena Copetti. Do ensinar geografia ao produzir o pensamento geográfico. In: Rego, Nelson, Aigner, Carlos, Pires, Claudia, Lindau, Heloísa (orgs). *Um pouco do mundo cabe nas mãos. Geografizando em Educação o Local e o Global*. POA. UFRGS Editora, 2003.

CERTEAU, Michel de. 1998. *A Invenção do Cotidiano I. Artes de Fazer*. Petrópolis. Vozes  
 \_\_\_\_\_ . 1998. *A Invenção do Cotidiano I. Artes de Morar e Cozinhar* .

Petrópolis. Vozes.

CECCIM, Ricardo Burg. 1998. *Políticas de Inteligência, Educação, Tempo de Aprender e Dessegregação da Deficiência Mental*. S.P. PUC, tese de Doutorado em Psicologia Clínica.

COSTELLA, Roselane Zordan. Como a ambiência reflete na construção de maquetes. In: Rego, Nelson, Aigner, Carlos, Pires, Claudia, Lindau, Heloísa (orgs). *Um pouco do mundo cabe nas mãos. Geografizando em Educação o Local e o Global*. POA. UFRGS Editora, 2003.

DEMARTINI, Zeila de Brito F., FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PRADO, Patrícia Dias (orgs). *Por uma Cultura da Infância. Metodologia de pesquisa com crianças*. Campinas. Autores associados, 2002.

GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: DEMARTINI, Zeila de Brito F., FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PRADO, Patrícia Dias (orgs). *Por uma Cultura da Infância. Metodologia de pesquisa com crianças*. Campinas. Autores associados, 2002

ITRURRA, Raul. 1998. Como era quando não era o que sou. O crescimento das crianças. Porto. Profedições.

MANDELBROT Benoir. Entrevista a Gutta PESSIS PASTERNAK. In: PESSIS PASTERNAK, Gutta. *Do Caos à Inteligência Artificial*. S.P. Unesp, p. 64.

MOTTA, Manoel Barros da (org). *MICHEL FOUCAULT. Ditos e Escritos III. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. 1984 – Outros Espaços*. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2001.

\_\_\_\_\_. *MICHEL FOUCAULT. Ditos e Escritos IV. Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2001.

MORIN, E. 1997. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa. Instituto Piaget.

PEDRO, Rosa Maria Leite Ribeiro. *Cognição, Complexidade e Tecnologia: Uma Exploração Local*. Rio de Janeiro. UFRJ-EICOS, s/d, mimeo.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Leituras do mundo/Leituras do espaço. Um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. In: GARCIA, Regina Leite (org). *Novos Olhares sobre a Alfabetização*. São Paulo. Cortez Editora, 2004, 2ª ed.

PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (coord.) *As crianças – contextos e identidades*. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Braga, 1997.

SANTOS, Douglas. A tendência à desumanização dos espaços sociais. In: *Cadernos CEDES, n° 39: O ensino de geografia*. Campinas. Papirus, 1996.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. S. Paulo. Hucitec. 1998.

\_\_\_\_\_. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo. Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. *Por uma economia política da cidade*. São Paulo: Hucitec, 1994.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Lógicas de Acção nas escolas*. Lisboa. Fundação Mário Soares/Gradiva, 1998.