UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES DO ESPAÇO AUSENTE NA GEOGRAFIA ESCOLAR

LEONARDO PINTO DOS SANTOS

ORIENTADORA: DRA. ROSELANE ZORDAN COSTELLA

PORTO ALEGRE, MARÇO DE 2015.

Leonardo Pinto dos Santos

A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES DO ESPAÇO AUSENTE NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Professora Orientadora Roselane Zordan Costella

Porto Alegre
2015

CIP - Catalogação na Publicação

Pinto dos Santos, Leonardo
A construção das relações do espaço ausente na geografia escolar / Leonardo Pinto dos Santos. -- 2015.
196 f.

Orientadora: Roselane Zordan Costella.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Ensino de Geografia. 2. Espaço Ausente. 3. Epistemologia Genética. 4. Representações Sociais. 5. Maquetes. I. Zordan Costella, Roselane, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES DO ESPAÇO AUSENTE NA GEOGRAFIA ESCOLAR

LEONARDO PINTO DOS SANTOS

Orientadora: Professora Dra. Roselane Zordan Costella

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Antonio Carlos Castrogiovanni (UFRGS)
Prof. Dr. Nestor André Kaercher (UFRGS)
Profa. Dra. Ligia Beatriz Goulart (FACOS)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

PORTO ALEGRE, MARÇO DE 2015.

SUMÁRIO

1. ALGUNS PONTOS IMPORTANTES 13
2. PRIMEIRAS PALAVRAS!.....31
3. ENTENDER O MUNDO QUE NOS ESPERA 40
4. OS NOSSOS SUJEITOS! 47
5. LÁPIS NA MÃO E...AÇÃO! 65
6. A FANTÁSTICA FÁBRICA DE MAQUETES! 74
7. A IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS.....88
8. DESENHANDO NOSSOS CAMINHOS 101
9. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 118
10. A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: O MITO DA CAVERNA.....125
11. ENCAIXES ENTRE A DISSERTAÇÃO E VOCÊ EDUCADOR(A) 138
12. ENTRE (IN)CERTEZAS E INQUIETUDES 155
REFERÊNCIAS.....165
ANEXOS 177

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação das Pedras Brancas.....141
Figura 2: Maquete com o Lago Guaíba representado.....143
Figura 3: Representação de Porto Alegre com os condomínios fechados.....145
Figura 4: Maquete representando Porto Alegre. 147
Figura 5: Maquetes representando Faxinal do Soturno 149

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender. E se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta.”

Nelson Mandela

Dedico esta dissertação a Daniely, Miguel e Hector.
Três novas vidas que nos fazem pensar quando frágeis podemos ser e quando inocentes e bondosos são os corações humanos. Que cresçam em um mundo menos desigual e mais humano.

AGRADECIMENTOS

As primeiras palavras escritas nessa longa viagem que se tornou essa dissertação não poderia ser outra coisa se não palavras de gratidão, paixão intelectual a pessoa que tantas vezes fez emocionar a mim e a meus colegas.

O orientando que vós fala não é o de mais fácil lida e com a maior limpidez do pensamento posso afirmar que o ano que finda tenha sido o com maiores obstáculos na vida da doutora Costella com dois “ll”, por favor.

Ágil e emotiva, suas belas palavras fluem prazerosamente aos nossos canais auditivos. Não é preciso ser um apaixonado pela Geografia para apreciá-la como a bela brisa de um verão quente, como a chuva numa época de seca ou como uma bela fatia de uma melancia à beira de um rio.

Como perguntado a uma colega que somamos as trincheiras da UFRGS da longínqua Pelotas...

– “Como foi à fala da Rose?”

– “De chorar!”

Isso resume bem o que emana dessa QUERIDA pessoa de nome Roselane, alguém que toca o coração com belas palavras e o mais importante, com belas demonstrações das mais simplórias qualidades humanas tão áridas no mundo da educação superior brasileira onde alguns acreditam piamente que um título de mestre ou doutor resume o caráter de um sujeito.

Eu deveria dizer-lhe que és inocente do resultado desta dissertação que agora se apresenta, mas a verdade é que creio que tens bastante culpa, por ter me metido nesta bela aventura que foi o desenvolvimento deste trabalho que nos ires e vires destes quase dois anos se aprochega nestas páginas que se seguem.

Agradeço pela confiança de despejar na minha simplória pessoa a continuação de suas pesquisas e pelas sempre palavras de confiança e apoio em todos os momentos da pesquisa.

Aos amigos e amigas, aos amores e aos “loucos” que partilham seu aventurar geográfico, meu mais admirável respeito e admiração.

A Sol! Minha gringa de olhos verdes que mudam de tonalidade com o decorrer do dia, o que posso de dar além do coração que já lhe pertence? O melhor da vida é quando me olhas de volta...tudo parece fora do normal porque

você faz com que me sinta… mais forte… e mais fraco ao mesmo tempo. Fico eufórico e ao mesmo… apavorado. A verdade é que você não sabe como se sente, só sabe o tipo de homem que quer ser. É como se atingisse o inatingível[1]… sem estar preparado pra isso. Essa dissertação é fruto de nossas muitas aventuras também.

A família Schio Lanza por aturarem esse menino de cidade. A estes o mais profundo respeito e admiração por demonstrarem a simplicidade da vida familiar.

A Daniel e Sabrina pela sempre enorme parceria e momentos de risos e raivas divididos, pelo quartinho montado para me esperar mesmo que escolhesse o mini sofá para desgosto e brincadeiras dos donos da casa e agradeço também pelas incontáveis "nerdices".

A "víbora do agreste" (Francisco Ednardo), pelo auxílio e parceria com as quais não aprenderia a amar mais meus alunos e alunas. Aos atrasos constantes, desanimo total, as muitas risadas e conversas, a mais eterna gratidão do "porco-espinho".

A Victória, Bruno e Anderson, pelos encontros e desencontros, pelo partilhar das discussões e pelo apoio e disposição em ajudar nas horas de maior aperto.

A Cris, pela educação e classe constante, uma verdadeira *lady* histórica no meio dos geógrafos.

Aos meninos do grupo de pesquisa, agradeço pelos momentos de aprendizagem coletiva. Ao Fábio principalmente, pela disponibilidade mostrada sempre.

Aos meus pais, Iara e Telmo que sempre incentivaram a leitura e os estudos, pelas horas de ausência e pelo mau-humor das horas de cansaço, peço-lhes desculpas.

Ao CNpQ e ao Posgea que oportunizaram desenvolver a pesquisa com maior tranquilidade dando o suporte financeiro em um país onde a educação é vista como um bem supérfluo, como Galeano (2014b, p.152) coloca para nós: "os livros não precisam ser proibidos pela polícia: os preços já os proíbem".

[1] Declaração adaptada do filme H*omem-Aranha* (*Spider-Man*, 2002). Direção de Sam Raimi; roteiro de David Koepp, baseado nos quadrinhos de Stan Lee e Steve Ditko.

Aos professores desde minha formação na educação básica, passando pela graduação ao mestrado, agradeço pela paciência e conselhos, a estes a mais sincera admiração. Dos bons aos maus exemplos de professores, se moldou este professor.

Agradecimento especial aos professores que se dispuseram a partilhar ideias e conhecimentos durante a qualificação e agora na defesa deste trabalho.

Aos meus alunos e aos estudantes parceiros dessa pesquisa, grato pelo constante aprendizado, como bem colocado pelo mestre da literatura Guimarães Rosa (2006, p.310) “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”.

As escolas que abriram espaço para que a realização desta pesquisa fosse possível, aos corpos diretivos e aos professores pela sempre prestativa atenção e abertura para que pesquisa se desenvolvesse.

A professora Nelcinda pela alegria sempre demonstrada e pela abertura de muitas portas desde o tempo da graduação.

Aos membros da direção e aos meus colegas educadores da Escola Estadual Coronel Vicente Freire pelas horas de compartilhamento do saber e de risadas. Pela disponibilidade de cobrir minhas ausências para que essa pesquisa se completasse, o meu mais louvável agradecimento.

Ao instigante Eduardo Galeano, o genial José Saramago, o sempre inesperado Mario Benedetti, ao inquietante George Orwell, ao pensante Victor Hugo, as constantes surpresas de Sidney Sheldon e a tantos outros escritores que permitiram que minha mente viajasse sem cobrar passagem, muito obrigado por despertarem minha paixão pelos livros.

Essa dissertação também nasceu e cresceu nos debates, nas críticas, nos pontos de consenso e tensão com vocês meus queridos amigos e amigas, agradeço pelo tempo e disposição em me escutar e comigo debater.

Agradeço a você leitor e leitora, que tece sonhos por uma educação mais igualitária e menos desigual, meus sinceros agradecimentos pela leitura destas singelas palavras.

A todos vocês tiro meu chapéu.

Em Faxinal do Soturno, no verão de 2015.

RESUMO

A dissertação compreende um texto que proporciona uma proposta de ensino de Geografia, em que as construções mentais dos educandos se centram como ponto de partida para as nossas reflexões. Como educadores de Geografia ficamos sempre imaginando – ou deveríamos – como os alunos podem realizar leituras de espaços por eles não vivenciados e que se encontram em livros didáticos de Geografia ou em listas de conteúdos curriculares. Por exemplo, ensinar o continente africano para alunos que nunca lá foram por professores que também não o conhecem. Por estas e por outras razões a Geografia tornou-se, para a escola e para o aluno, uma Geografia enciclopédica, vazia de conteúdo. Temos mais segurança em chegar até os alunos falando de dados específicos do que discutir cotidianos que não conhecemos, nos sentimos pouco autônomos, muitas vezes em propor leitura competente de um espaço mentalmente projetado. Por isso, construímos este trabalho pautado no questionamento de como se dá o processo de leitura do nosso educando de espaços ausentes que permeiam os nossos currículos, pensando em uma geografia do espaço ausente, construímos alicerçados na teoria piagetiana e das representações sociais um pensar sobre a construção do conhecimento, levando a uma reflexão do espaço como lugar de intensa intencionalidade e como lugar de relações sistêmicas. Assim, nossa problemática central é a compreensão da leitura de espaços ausentes por diferentes grupos de alunos, tendo como recorte de pesquisa, duas escolas locadas nos municípios de Porto Alegre e Faxinal do Soturno, ambos no estado do Rio Grande do Sul, por meio da construção e interpretação de maquetes, para investigar como os alunos projetam mentalmente os espaços não vivenciados.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Espaço Ausente; Epistemologia Genética; Representações Sociais; Maquetes.

RESUMEN

La disertación comprende un texto que proporciona una propuesta de enseñanza de la Geografía, en que las construcciones mentales de los educandos se centran como punto de partida para nuestras reflexiones. Como educadores de Geografía siempre estamos imaginando-o-deberíamos-como los alumnos pueden realizar lecturas de espacios que ellos no han vivenciado y que se encuentran en libros didácticos de Geografía o en listas de contenidos curriculares. Por ejemplo, enseñar el continente africano para alumnos que nunca fueron allá y profesores que tampoco lo conocen. Por esta y por otras razones la Geografía se tornó para la escuela y para el alumno, una Geografía enciclopédica vacía de contenido. Tenemos más seguridad de llegar hasta los alumnos, hablando de datos específicos en vez de discutir cotidianos que no conocemos, nos sentimos poco autónomos, muchas veces en proponer una lectura competente de un espacio mentalmente proyectado. Por esto construimos este trabajo, pautado en el cuestionamiento de cómo se da el proceso de lectura de nuestros educandos, de espacios ausentes que permean nuestros currículos, pensando en una geografía del espacio ausente, construimos teniendo como base la teoría piagetiana y de las representaciones sociales un pensar sobre la construcción de conocimiento, llevando a una reflexión del espacio como lugar de intensa intencionalidad y como lugar de relaciones sistémicas. Así, nuestra problemática central es la comprensión de la lectura de espacios ausentes por diferentes grupos de alumnos, teniendo como recorte de investigación, dos escuelas localizadas en los municipios de Porto Alegre y Faxinal do Soturno, ambos en el estado de Rio Grande do Sul, por medio de la construcción e interpretación de maquetas, para investigar como los alumnos proyectan mentalmente los espacios no vivenciados.

Palabras claves: Enseñanza de la Geografía, Espacio Ausente, Epistemología Genética, Representaciones Sociales, Maquetas.

1 ALGUNS PONTOS IMPORTANTES

Como se aprende?

Assim começamos nosso diálogo meu caro leitor. Com essa pergunta norteadora do nosso trabalho e que deveria pautar qualquer trabalho que deseje pensar ensino.

Há duas perguntas que devemos fazer sempre que se pensa, reflete e escreve sobre educação. A primeira é como se aprende? A segunda é para que se aprende?

Nos pautamos em tentar compreender a primeira, como se aprende Geografia? Mais precisamente, como um sujeito passa de um estado de menor conhecimento para um de maior conhecimento?

> Se concordamos que todo conhecimento é sempre vir-a-ser e consiste em passar de um conhecimento menor para um estado mais completo e mais eficaz, procuramos conhecer esse vir-a-ser e analisá-lo de maneira mais exata possível (OLIVEIRA, 2007b, p.166).

Tentar entender o que ocorre na mente do nosso aluno, do nosso adolescente para que se considere que eles aprenderam geografia é um questionamento importante a ser refletido e investigado. Nós educadores realizamos provas, desenvolvemos trabalhos, damos notas, mas continuamos não sabendo o que acontece lá dentro da mente deste jovem.

Como é que ele passa de um não saber geografia para um saber geografia?

> Parece-nos que deva interessar à escola saber como crianças, adolescentes e adultos elaboram seu conhecer, dado que esta dimensão interfere significativamente no aprender dos indivíduos; e o fenômeno central de preocupação e de realização da escola deve ser, em princípio, a aprendizagem dos seus alunos (MORO, 1990, p.39).

Pensamos que a Geografia está inserida no mundo, ela não é algo a parte mesmo que na universidade a tenhamos fragmentada, na sociedade ela está inserida no todo. A gente encontra geografia em todos os pontos, pontos de contato com o mundo. O espaço é básico como o tempo na nossa vivência, no nosso mundo de todo o dia.

É este espaço que é o nosso objeto de estudo, no nosso caso o que chamaremos de espaço ausente. Neste primeiro momento, então vamos

assumir algumas de nossas posições e conceitos que serão abordados ao longo da dissertação, dentre eles o que concebemos como espaço ausente.

Primeiro, é importante destacar que nossa pesquisa é um trabalho teórico. As práticas de correspondência interescolar e a construção das maquetes que você encontrará nas próximas páginas são tidas como um início e um meio e, não um fim nelas mesmos.

Nosso intuito então não é sugerir práticas pedagógicas para que você educador (a) reflita sobre ela e veja se vale a pena ou não aplicar em sua realidade. Nosso caminho é mais árduo, pensamos em processos de construção do conhecimento. É tentar entender um mínimo que seja do desenvolvimento intelectual dos sujeitos participantes da pesquisa.

Segundo, destacamos que nossa inserção com os sujeitos se deu de forma de pesquisadores sem contato anterior com os mesmos. Assim, não éramos nem professores das turmas participantes, nem convivíamos com estes de outras formas.

Interagíamos com nossos parceiros de pesquisa, em ambas as escolas, no período de suas aulas em diferentes disciplinas, não se resumindo as aulas de Geografia.

Neste ponto temos um conceito importante, o de interação[2]. É importante destacar o que entendemos por interação, uma vez que, este termo é primordial para a teoria piagetiana que baliza parte de nossos argumentos no desenvolver do texto.

> Então, o verbo *interagir* comporta sempre, de acordo com o conceito de *interação* da Epistemologia Genética, dois polos: sujeito e objeto, indivíduo e meio social, aluno e professor, homem e universo, organismo e meio ambiente, criança e computador, etc. Toda vez que o conjugamos para um dos polos apenas, estamos minimizando seu significado. Assim, é errado dizer que o indivíduo interage com o meio, o professor interage com o aluno, o sujeito interage com o objeto, o homem interage com o universo. É correto dizer que professor, indivíduo, sujeito age, respectivamente, sobre o aluno, o meio, o objeto. O indivíduo só pode agir, não *inter*agir; o meio só pode agir, não *inter*agir; o sujeito só pode agir, não *inter*agir. Resta compreender como o objeto ou o meio, físico ou social, age sobre o

[2]Becker; Ferreira (2012) trazem um longo debate sobre o conceito de interação em Epistemologia Genética envolvendo o GPEGBrasil, grupo que congrega pesquisadores em Epistemologia e Psicologia Genéticas de todo o Brasil e conta com participações de latino-americanos não brasileiros e europeus.

> organismo, o indivíduo ou o sujeito (BECKER; FERREIRA 2012, p.194).

.

Quando o termo interação aparecer nesta dissertação é no sentido de uma dualidade envolvida, geralmente de nós pesquisadores com nossos jovens participantes da pesquisa ou interação entre os próprios colegas nas duas escolas envolvidas.

Ou seja, professor e aluno interagem, aluno e aluno interagem, sujeito e objeto interagem, sempre dois polos de relação existentes. O que reflete que não somente um sujeito age sobre o outro, mas que os sujeitos se interpelam, agindo um sobre o outro e desta ação se possibilita uma nova síntese.

Um exemplo de como este conceito pode ser disturbado e usado de forma leviana: o educador chega à sala dos professores no intervalo das aulas e comenta com seus colegas de profissão que aula maravilhosa ele deu...conseguiu explicar, dar variados exemplos, resolveu problemas do livro didático, utilizou o mapa para a explanação e os alunos permaneceram em um silêncio digno de uma plateia de teatro.

Quando eu falo e o interlocutor não responde, não ocorre o diálogo, não existiu a interação em termos piagetianos. ““Eu interagi com os alunos”, como frequentemente se ouve. Ironizando: O professor *inter*agiu, mas os alunos continuaram entediados, desligados...” (BECKER; FERREIRA 2012, p.194).

Dentro da teoria interacionista piagetiana o conhecimento é sempre produto da interação entre sujeito e objeto, e, essa interação é única para cada sujeito, sujeito este que é ativo em todo o seu desenvolvimento cognitivo, ou seja, o processo de desenvolvimento cognitivo se desenrola a partir de uma síntese integradora entre este sujeito ativo e o mundo que o circunda.

Assim, sujeito e objeto interagem, sendo que o sujeito age sobre o objeto e o objeto age sobre o sujeito. Temos um compêndio de autores que facilitam a compreensão da abordagem de interação que utilizamos e a importância deste conceito para a teoria piagetiana:

> A capacidade cognitiva humana é construída pela interação entre organismo e meio, indivíduo e sociedade, sujeito e objeto (BECKER, 2011, p.267).

> Sujeito e objeto interagem. Significa que o sujeito age sobre o objeto e o objeto age sobre o sujeito (BECKER, 2012b, p.175).

> O conhecimento não parte nem do sujeito nem do objeto, mas da interação indissociável entre eles (PIAGET, 1993, p.14).
>
> O ser humano não é apenas porque é, tampouco resulta do meio, mas é o resultado de uma história específica de interações (MARQUES, 2005, p.92).

Outro conceito importante é a ação. O que consideramos quando falamos em ação é ponto pacífico para entender nossa abordagem dentro de nossa pesquisa.

Ela não se restringe a atividade concreta, física do sujeito. Ela supera o imediatismo, vai além da presença física do objeto, o que torna preponderante para que possamos entender o espaço ausente dentro da Geografia escolar.

É a partir da ação que se encontra a base do desenvolvimento das estruturas do sujeito, o que garante o alicerce de toda aprendizagem.

> Ação, para Piaget, não é apenas *ação* no sentido físico. Para elucidar esse conceito fundamental, nada melhor do que falar de experiência, pois experiência é ação e não apenas recepção por força de estimulações. Há dois tipos de experiência, a física e a lógico-matemática. Experiência física consiste em *agir* sobre os objetos e retirar deles qualidades que eles têm ou que são inerentes a eles ou, ainda, que existem neles antes do sujeito agir sobre eles. Assim, a tessitura, a cor, o tamanho, o peso ou a massa são do ou estão no objeto antes da ação do sujeito sobre ele. Experiência lógico-matemática é *agir* sobre os objetos e retirar, não deles, mas da ação e das coordenações do sujeito, características que são próprias dessas coordenações, como classificação, seriação, bijeção, equivalência, reciprocidade, comparação, diferenciação, coordenação, reversibilidade, etc. Experiência não é, pois submissão passiva aos objetos, mas ação sobre eles; ação que modifica ou transforma. Ação que se compõe de duas ações, entre si complementares: a ação assimiladora que, ao assimilar o objeto, o transforma; ação acomodadora que, ao responder às dificuldades da assimilação, transforma os esquemas assimiladores (BECKER, 2013, p.70).
> .

É principalmente no âmbito das experiências lógico-matemáticas que se encontra o entendimento do ausente por parte do indivíduo, uma vez que, ele realiza uma ação sobre o que se encontra posto, e, a partir dos desdobramentos desta ação que se dará, por parte do sujeito, a construção da realidade deste espaço que para ele não é cotidiano.

Piaget sempre deixou claro que questões afetivas são preponderantes para que o jovem construa suas estruturas, ao passo que suas interações partem de um princípio de afetividade e/ou interesse sobre determinado objeto.

A afetividade se contorna como o motor da ação, assim nada do que o sujeito produz é vazio de afetividade, já que, para se construir uma estrutura mental que proporcionará o conhecimento a gente partiria de uma força matriz – a afetividade -. O desejo de querer conhecer aquele ou este objeto parte por um interesse inerente do sujeito, que se centra em um padrão afetivo sobre o objeto com que interage.

“Se a estrutura necessita de afetividade para produzir o menor ato cognitivo, e se a afetividade só se manifesta pela estrutura, então estrutura e afetividade são duas manifestações da mesma realidade: a organização mental do sujeito” (BECKER, 2008, p.70).

Por essas razões que a ação dentro do contexto da Epistemologia Genética é entendida como uma ação que se origina do interesse do sujeito, por isso da importância da afetividade para Piaget, pois somente despertamos interesse por algo se este algo nos desperta algum sentimento de motivação.

A Epistemologia Genética nos demonstra também que o conhecimento está em constante construção, o desenvolvimento cognitivo do sujeito não cessa jamais, pode ir de forma rápida ou de forma lenta, pois este desenvolvimento permanece dependente da qualidade da ação do sujeito.

Um conceito que também utilizamos, mas que não se centra como um dos mais discutidos dentro da Epistemologia Genética é o conceito de cooperação.

Sobre ele, recomendamos o artigo de Camargo; Becker (2012) e a obra de Montangero; Maurice-Naville (1998). Nestes dois trabalhos há um apanhado geral sobre o conceito de cooperação em diferentes períodos das obras de Jean Piaget.

Montangero; Maurice-Naville (1998) chegam a destacar a cooperação como um dos conceitos principais da teoria piagetiana, sendo que no caminhar da obra piagetiana este era abordado como um produto de um tipo de relação social e, posteriormente, passa a ser visto como um método de trocas sociais.

Na obra de Piaget, vemos a cooperação ser abordado em obras como *Estudos Sociológicos (1993); The Moral Judgment of the Child (1997); Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança* (2014); e em artigos como *O Trabalho por équipes na escola* (1996) e *Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo* (1998).

A cooperação para Piaget se relaciona sempre com algum tipo de relação social, sempre em um processo onde esteja envolvido algum tipo de interação. No capítulo desta dissertação intitulado “a fantástica fábrica de maquetes!” abordaremos o conceito envolto na construção das maquetes.

Sobre cooperação, Camargo; Becker (2012, p.529) afirmam que: “1) tal conceito assume o desenvolvimento como uma passagem a equilíbrios melhores e 2) o ajuste que o indivíduo faz a partir das interações faz com que sejam construídas novas lógicas de pensamento”.

Dentro do ideário conceitual, temos a possibilidade do sujeito aprender a conviver harmoniosamente com os pontos de vista de seus pares sem que precise necessariamente existir um abandono do seu ponto de vista.

É a partir da cooperação que o sujeito pode perceber que a verdade provisória das coisas é elaborada do ponto onde persiste a coordenação de diferentes perspectivas de distintos sujeitos, que interagem de forma ativa para compreender algo e a partir disso construir este algo auxiliado pelo raciocínio do grupo maior, ou seja, há coordenação de diferentes pontos de vista.

> O método da cooperação é caracterizado da seguinte forma: dar conta de duas tendências, a de aceitar o real como lhe parece e a de corrigir o entendimento sobre o real, coordenando-o com diferentes perspectivas; Entender que o ponto de vista próprio é apenas mais um entre os demais e que não pode ser compreendido como absoluto nem renunciado por completo, mas, sim, relacionado aos demais na busca da manutenção da lógica (uma proposição não pode ser ignorada, deve ser levada em consideração cada vez que precisa fundamentar uma nova proposição) (CAMARGO; BECKER, 2012, p.531).

Assim, a cooperação existe em um espaço onde a coação deixa de existir, ela passa a persistir onde temos sujeitos em relação simétrica (sem hierarquia), seres pensantes e ativos que coordenam seus pontos de vista buscando a melhor resposta a formulação que se apresenta. Para isso ocorrer, é imperioso que exista respeito mútuo e se pensamos em cooperação como algo que envolve dois elos, pensamos em relações sociais existentes, pensamos em um processo ativo de interação onde o dialogo é um dos carros chefes da ação.

Quando pensamos em cooperação pensamos em reciprocidade e sem qualquer tipo de relação que envolva hierarquia e/ou coação. Em dois artigos, Piaget (1996; 1998) acaba abordando o conceito de cooperação dentro do

campo educacional, resaltando que o trabalho em grupo é um caminho para uma educação que prime pela formação do pensamento do sujeito.

Complementando, Montangero; Maurice-Naville (1998) definem:

> Chamamos *cooperação* toda relação entre dois ou *n* indivíduos iguais ou acreditando-se como tal, dito de outro modo, toda relação social na qual não intervém qualquer elemento de autoridade ou de prestígio (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p.120-121).
>
> A cooperação, fundada na igualdade, é uma forma ideal de relações entre indivíduos. Ela implica o respeito mútuo, o princípio de reciprocidade e a liberdade ou a autonomia de pessoas em interação (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 122).

Assim, a cooperação se remete a própria capacidade do indivíduo de coordenar distintos pontos de vista sobre determinado objeto, buscando relacionar e compreender as proposições dos colegas com que interage.

A possibilidade de cooperar passa a ser uma capacidade cognitiva e intelectual, pois ela não se resume no escutar o outro, mas sim, em compreender/respeitar o outro ponto de visa, levando-o em conta para sua análise. Uma vez que, “eu” enquanto sujeito respeito e busco assimilar os diferentes pontos de vista, estou sendo capaz de conservar e trazer estas diferenças de olhar para minha própria reflexão sobre o objeto ao qual estou analisando.

Quando pensamos a cooperação em termos piagetianos, estamos caminhando em conformidade com os escritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Neste documento oficial está explicitado que a aprendizagem do sujeito ativo deve ser pautada em um processo de ensino que proporcione trocas sociais entre os educandos e destes com os professores.

Por fim, se clarifica que o pensar a cooperação dentro do ambiente escolar é importante para alcançarmos tanto os pressupostos existentes em documentos oficiais como os PCNs, como para buscarmos um ambiente mais democrático e onde o respeito mútuo paire. Elevando assim, as possibilidades do processo de ensino-aprendizagem em práticas onde o trabalho em grupo está envolvido, no caso de nossa pesquisa este trabalho em grupo se refere à prática da construção das maquetes.

No rumo de nossa pesquisa, utilizamos bastante os estudos de Jean Piaget, destacando que este nunca estudou especificamente o espaço

geográfico, parte de seus objetos de estudo se concentraram no espaço matemático, o espaço físico e o biológico das crianças.

A professora Lívia de Oliveira, pesquisadora brasileira que embasa parte de seus estudos em Piaget e uma das responsáveis por difundir estudos geográficos com a teoria piagetiana, ao ser questionada[3] como surgiu seu interesse pelas questões de ensino-aprendizagem na geografia, logo respondeu que: "quando comecei a dar aulas em Pedro de Toledo[4], me surgiu a questão: como posso saber se o aluno aprendeu ou não geografia?" (OLIVEIRA, 2007a).

Jean Piaget é uma fonte para essa compreensão de como se dá a construção do conhecimento por parte de nossos alunos e alunas. Em "a representação do mundo na criança" (2005), "a representação do espaço na criança" (1993) e em "a formação do símbolo na criança" (2010), Piaget junto aos seus colaboradores trabalha com a psicologia das crianças, tentando compreender como as crianças compõem suas representações no decorrer de seu desenvolvimento intelectual.

Nessas obras, Piaget buscou entender como as crianças percebem e representam o espaço, abordando-o do viés psicológico e epistemológico. Para ele, o desenvolvimento intelectual do sujeito passa necessariamente pela forma como o mesmo percebe e representa este espaço.

No processo de construção do conhecimento, Piaget o percebe como uma busca pela adaptação, sendo este fruto da interação entre o indivíduo para com o meio. Este processo se passa por um aspecto que conjuntura o cognitivo com o afetivo. O lado afetivo não pode ser negado por ser as interações com o meio desprendidos por um fator de valorização que leva com que aja interesse do sujeito por essa interação.

Em "a representação do mundo na criança" Piaget (2005, p.09) coloca: "o problema cujo estudo nos propomos a fazer é um dos mais importantes, porém um dos mais difíceis da psicologia da criança: quais são as representações do mundo criadas espontaneamente pelas crianças ao longo dos diferentes estágios de seu desenvolvimento intelectual?"

[3] Entrevista com a professora Lívia de Oliveira. In: Geosul, Florianópolis, v.22, n.43, p.215-231, jan/jun. 2007.
[4] Município brasileiro do estado de São Paulo

Piaget (2010) em “a formação do símbolo na criança” busca elucidar o pensamento intuitivo da criança e as imagens que ela projeta a partir de suas experiências individuais e coletivas. Piaget deixa claro nessa obra que a criança segue, desde o início, um processo sistemático na sua busca por comunicar-se, compreender o mundo que a cerca e fazer-se compreender. A criança segue no seu desenvolvimento cognitivo um processo constante de construção de estruturas que lhe ajudam a captar as imagens e representá-las cada vez mais claramente.

Ainda Piaget (2010) busca revelar como a criança manipula a realidade que o cerca e a partir disso afirma sua presença entre as pessoas e as coisas.

Já em “a representação do espaço na criança”, Piaget; Inhelder (1993), os questionamentos se desenvolvem em torno do desenvolvimento da noção de espaço e, em fatores que interferem na representação do espaço.

Piaget; Inhelder (1993, p.11) afirmar que: “o problema do espaço apresenta uma importância primordial”, “o problema do espaço é de uma complexidade extrema” (p.12). Para os pesquisadores, essa complexidade se remete por a construção das relações espaciais em nosso cognitivo se dar em dois planos bem distintos: o perceptivo ou sensório-motor e o representativo ou intelectual.

Para os autores, ficou evidente em suas pesquisas, que o espaço infantil, cuja base essencial é ativa e operatória, começa em relações topológicas elementares, para progressivamente tornar-se de forma simultânea projetivo e euclidiano.

> Por que é importante que o professor conheça as etapas de construção do espaço? Ora, ao conhecê-las, identificando as características de cada uma delas, o professor passa a considerá-las concretamente no seu trabalho com as crianças. Assim, por exemplo, o professor pode entender que “supostos erros” da criança não são erros, e sim falta do domínio completo de uma determinada fase em relação à noção de espaço (ANTUNES; MENANDRO; PAGANELLI, 1993, p.48).

Nesse intuito, é que nesta dissertação caminhamos de mãos dadas com a preocupação sobre a questão referente ao espaço, especificamente ao espaço ausente ou espaço mentalmente projetado presente na literatura acadêmica na obra de Costella (2008).

O nosso ponto de partida é tentar compreender como os sujeitos entendem um espaço que não lhe é cotidiano, jovens que na teoria estão no espaço euclidiano, colocamos que teoricamente, pois a criança somente alcança o espaço euclidiano se sua caminhada de interações entre sujeito-objeto permitiu desenvolver as estruturas necessárias para isso.

Ao terem as estruturas necessárias constituídas, ele pode abstrair e representar um espaço ausente das mais distintas realidades.

O ponto inicial do debate em torno do que seria o espaço ausente parte que ele é um conceito da Geografia escolar. A nossa ciência estuda um espaço que existe, mas que não está presente. Mas por não estar de forma concreta para o sujeito ele não deixa de se transformar e de criar relações.

No momento em que o nosso aluno e aluna vai discutir determinados espaços sem estar lá ele passa a tentar entender as relações ausentes ali existentes. Ao passo que ele se insere neste movimento de reflexão sobre o espaço ausente, ele passa a poder representá-lo.

Pensamos ser este o encanto do nosso trabalho: levar aos educadores a pensarem...refletirem sobre o espaço ausente. Assim, ele passa a pensar em sua prática cotidiana em sala de aula onde professor e aluno interagem na busca da compreensão das relações na Índia, no Camboja ou nos Estados Unidos, e, nem precisamos ir muito longe, quando precisamos dialogar sobre o Nordeste brasileiro ou a região Norte do Brasil, por exemplo.

A Geografia se diferencia da História no momento em que passa a refletir sobre o espaço ausente. A História estuda diferentes temporalidades que não existem mais, quando o professor trabalha com História Antiga ela não existe mais, ela já materializou um tempo e não se transforma mais. Na Geografia este espaço ausente existe e se transforma, se encontra em permanente mudança, em permanente construção de relações.

Assim, quando pensamos no ensino deste espaço relacional, vemos que a compreensão dele se torna algo de enorme dificuldade, tornando facilitada uma série de equívocos, por isso o professor precisa pensar sua metodologia para levar ao mais próximo da realidade, aproximar o espaço ausente da realidade.

Há um distanciamento muito grande entre o espaço cotidiano e este espaço ausente, sendo que todo o espaço ausente se configura como um conjunto de relações que organiza este espaço.

A construção espacial para os sujeitos, no decorrer de suas interações que se desenvolvem no decorrer de nossa vida, parte de um espaço sensório-motor para em seguida passar ao espaço operatório e este é sucedido pelos espaços simbólicos e intuitivos.

Nos estudos piagetianos, é deixado clarificado que não existem saltos de um nível para outro, mas sim, o sujeito vai se desenvolvendo intelectualmente na dependência dos processos de interação do sujeito, passando progressivamente de um nível para o outro, ou seja, primeiro estamos no sensório-motor, depois no operatório e após estaremos no simbólico.

Assim, para Piaget, a ideia não somente quanto às relações espaciais, parte de que o conhecimento deriva de um processo gradual de deslocamento entre as estruturas do saber e a subjetividade, a comunidade e a cultura.

Pensamos aqui que o espaço ausente é especificamente euclidiano, o sujeito começa a desenvolver-se no topológico e pode atingir o euclidiano que é quando poderíamos projetar um espaço ausente compreendendo as relações existentes neste espaço.

Destacamos que todo espaço ausente é euclidiano, mas nem todo espaço euclidiano é ausente.

Este conceito de espaço mentalmente projetado ou espaço ausente se refere ao espaço distante ao do aluno e que se encontra na mente do aluno mesmo que este nunca tenha estado presente naquele espaço, ou seja, é considerado uma projeção imagética.

Refletir sobre espaço mentalmente projetado se contorna de importância dentro da Geografia escola, por ele ser objeto constante nos currículos da ciência geográfica. Os jovens precisam entender outros “espaços mundiais que não sejam dele, pois compreender não significa saber seus dados, mas sim textualizar suas relações” (COSTELLA, 2008, p.194).

Espaço Ausente é um conceito pensado dentro da Geografia escolar, uma vez que, vemos a escola como própria continuidade do ser, conduto de transformação e o mais importante de construção do conhecimento.

> A escola, definitivamente, não é um lugar de simplificações, pelo contrário, é um lugar para tornar o pensamento mais complexo, mais articulado e principalmente propor a autoria e autonomia sobre o que se aprende. O conteúdo desenvolvido na escola não está ancorado no livro didático, que propõe atalhos, ameniza propostas. O conteúdo está compreendido na sua razão epistêmica, no seu significado encontrado principalmente nos ensinamentos acadêmicos e na relação destes ensinamentos com um universo de experiências, que por sua vez também são responsáveis pela existência deste conteúdo (SANTOS; MENEZES; COSTELLA, 2014, p.171).

Pensamos que este espaço ausente é carregado de intencionalidade por parte do sujeito que nele reflete. “A noção de intencionalidade permite uma outra releitura crítica das relações entre objeto e ação” (SANTOS, 2012b, p.89). Intencionar sobre um espaço ausente é ter uma ideia, ter uma ideia é ter uma ideia de algo, e se temos uma ideia sobre este espaço que é distante ao jovem, ele passa a ter que projetar construindo uma imagem mental sobre este espaço distante.

Pensando no espaço ausente pensamos em complexificar nossas análises, entendendo as relações ali existentes, já que o espaço ausente não é um conjunto indissociável de dados que nada complementam para a construção do conhecimento. Se nem ao menos refletirmos sobre como nossos alunos e alunas vêem este espaço, estaremos simplificando a Geografia e se simplifico eu reduzo e se reduzo não consigo dar conta do complexo, não dou conta em compreender as possíveis relações existentes neste ausente.

> A educação corrente e formal, simplificadora das realidades do mundo, subordinada à lógica dos negócios, subserviente às noções de sucesso, ensina um humanismo sem coragem, mais destinado a ser um corpo de doutrina independente do mundo real que nos cerca, condenado a ser um humanismo silente, ultrapassado, incapaz de atingir uma visão sintética das coisas que existem, quando o humanismo verdadeiro tem de ser constantemente renovado, para não ser conformista e poder dar resposta às aspirações efetivas da sociedade, necessárias ao trabalho permanente de recomposição do homem livre, para que ele se ponha à altura do seu tempo histórico (SANTOS, 2012c, p.57).

Todo lugar apresenta uma miríade de relações, seja o nosso espaço cotidiano, seja os espaços distantes as nossas vivências. Como vivemos em um espaço relacional, as relações mesmo que distantes podem afetar o nosso cotidiano e, quando precisamos construir o conhecimento sobre este espaço ausente precisamos pensar de forma relacional e não de forma quantitativa, pois se a demonstração de dados desconexos desejam projetar uma imagem

de um espaço, este espaço se torna alienante ao sujeito que busca compreendê-lo.

> Os homens vivem agora em um todo contínuo com as dimensões da Terra, no qual mesmo a noção de distância, inerente até à mais perfeita contiguidade das partes, cedeu ante o furioso ataque da velocidade. A velocidade conquistou o espaço; e, ainda que esse processo de conquista encontre seu limite na fronteira inexpugnável da presença simultânea do mesmo corpo em dois lugares diferentes, tornou a distância irrelevante, pois nenhuma parcela significativa de uma vida humana – anos, meses ou mesmo semanas – é agora necessária para que se atinja qualquer ponto da Terra (ARENDT, 2010, p.311-312).

Este espaço mentalmente projetado sobre este todo contínuo se torna a maneira como o educando enxerga um espaço que somente existe em sua mente, e, ele passa a enxergar este espaço ausente ao passo que persiste uma coordenação de ações por parte do sujeito que constroe estruturas necessárias para que exista a possibilidade de se projetar.

Nesse caminho é que se torna importante o desenvolvimento do que Piaget chamou de relações lógico-matemáticas, o que irá possibilitar ao sujeito ativo agir, e, nessa ação coordenar ações que formará algo novo no cognitivo do indivíduo.

O professor Fernando Becker (1993; 2012; 2013) explana a importância do desenvolvimento das relações lógico-matemáticas em obras distintas:

> A experiência, para Piaget, pode ser física ou lógico-matemática. Experiência física é agir sobre os objetos e retirar deles, por abstração simples ou empírica, qualidades que lhes são próprias. [...] a experiência lógico-matemática consiste também em agir sobre os objetos; só que desta vez não se retira qualidades dos objetos como tais, mas da ação sobre os objetos, ou melhor, da coordenação das ações, qualidades que são próprias desta ação e desta coordenação das ações (BECKER, 1993, p.13).

> Experiência física é agir sobre os objeto e retirar deles suas qualidades; experiência lógico-matemática é agir sobre os objetos e retirar qualidades, não mais dos objetos, mas da coordenação das ações, isto é, retirar qualidades do mundo endógeno que o sujeito construiu até o momento (BECKER, 2012b, p.180).

> A experiência lógico-matemática retira qualidades dessas coordenações e, com elas, constrói algo novo, novas capacidades; não mais retira qualidades apenas dos objetos, como ocorre na experiência física (BECKER, 2013, p.71).

Assim, o processo de construção do espaço (tanto o ausente como o tangível) é um longo caminho que procede da ação para a operação (OLIVEIRA, 2005; 2007b). Quando passamos a refletir sobre algo que não nos

é cotidiano, abstraímos uma leitura mais crítica de nossa sociedade, pois o mundo é construído a partir de relações e não a partir de números, pensar no ausente é importante, pois “vivemos constantemente no futuro e no passado, no distante e no transcendente, no desconhecido e no imaginado; não vivemos apenas no mundo que nos circunda” (SOKOLOWSKI, 2012, p.45).

Consideramos o espaço mentalmente projetado ou o espaço ausente como euclidiano. Pensamos que essa é uma das causas de persistir no ensino da Geografia, principalmente no âmbito cartográfico, grande dificuldade de compreensão do espaço geográfico com todas as suas nuances.

A criança no seu caminhar, começa aprendendo o espaço topológico (cima/embaixo; dentro/fora; direita/esquerda), por isso da importância de nos anos iniciais se trabalhar com o espaço cotidiano do aluno. O mapa, por exemplo, é euclidiano (geométrico), para sua compreensão o jovem necessita de simbologias, de projeção, de entendimento de escala.

Partindo deste ponto, pensamos que o espaço ausente somente pode ser construído ao passo que o sujeito vivencia o seu próprio espaço, uma vez que, para desenvolver o espaço euclidiano ele necessariamente precisa ter construído o espaço topológico. Ao vivenciar o seu próprio espaço, o sujeito pode refletir sobre ele, e a partir deste ponto, ele consegue potencializar as projeções de espaços distantes ao seu cotidiano.

“O espaço vivido pelos alunos é representado no imagético como um conjunto de elementos identitários que, quando reconhecidos, são refletidos e tomam a forma de um lugar que compreende ações coerentes” (COSTELLA, 2008, p.80).

De forma semelhante funciona o espaço mentalmente projetado, quando o educando se coloca frente a um determinado texto, que pode, por exemplo, estar em um livro didático, ele representa este espaço a partir de suas estruturas formadas, fruto do processo de assimilação-acomodação. Junto a essas estruturas ele traz para a sua representação uma série de subjetividades e, é nessa mescla que deriva a projeção do espaço ausente, onde ele levará uma série de elementos os quais são carregados de intencionalidade, ato reflexivo e construções coletivas.

Por exemplo, quando partimos para a construção da maquete pautados na metodologia de Costella (2003), que divide sua confecção em oito fases,

temos a produção do croqui. Ao passo que o aluno é capaz de representar elementos do espaço, ele passa a demonstrar seu imagético, e, essa construção projetiva depende diretamente da ação ativa por parte do sujeito durante sua vivência. Ou seja, o contexto social e a possibilidades de interação interferem diretamente na representação do aluno que constrói o conhecimento a partir do processo de interação.

Essas representações são outro ponto a ser considerado no nosso trabalho, partimos no ideário da teoria de Moscovici (2011; 2013) para tentar apreender a representação dos nossos parceiros de pesquisa.

Vemos e resaltamos a representação como forma de se escutar o aluno dentro do ambiente escolar. Ela se contorna de importância dentro do ambiente escolar, pois não existem representações erradas, todas as representações são dignas de reflexões e de diferentes compreensões.

Os possíveis “erros” demonstrados condizem com o ponto de partida para a análise do conhecimento do aluno. Toda produção realizada pelo aluno tem um grande valor de análise para o professor que, constantemente, deve estudar como se processa o conhecimento, ou seja, como funciona a mente de seus alunos na compreensão de cada conceito.

Por as representações não se referirem a possíveis erros, elas se circundam como nossas próprias concepções acerca do mundo, concepções estas que não são verdadeiras ou falsas, são sim, mais ou menos úteis para nossa concepção da realidade.

A teoria das representações socias de Moscovici (2011; 2013) apresenta dois conceitos importantes: ancoragem e objetivação.

O primeiro significa como os sujeitos e os grupos classificam e criam identificações para as coisas e os fatos socias, o que será fator de grande importância para nossa compreensão frente as representações dos alunos. Já o conceito de objetivação, se refere ao que é produzido pelo acúmulo de conhecimento que compara determinadas coisas e fatos conhecidos com outros desconhecidos.

Moscovici (2013) considera que são os processos de ancoragem e objetivação que geram as representações sociais. Sobre ancoragem, ele traz que:

> Ancoragem – esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada (MOSCOVICI, 2013, p.61).
>
> Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas (MOSCOVICI, 2013, p.61-62).

Já sobre o processo de objetivação, Moscovici (2013) afirma que:

> Objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível (MOSCOVICI, 2013, p.71).
>
> Para começar, objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância. Temos apenas de comparar Deus com um pai e o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes, como uma pessoa a quem nós podemos responder como tal. Um enorme estoque de palavras, que se referem a objetivos específicos, está em circulação em toda sociedade e nós estamos sob constante pressão para provê-los com sentidos concretos equivalentes (MOSCOVICI, 2013, p.71-72).

Compreender as representações e dar a possibilidade que os alunos construam suas próprias representações é ponto inicial para o processo de construção do conhecimento dentro da Geografia escolar, ao ponto que toda representação torna real um nível diferente da realidade.

A objetivação é parte de suma importância para compreensão do espaço ausente, uma vez que, na Geografia escolar quando professor e aluno dialogam, quando interagem sobre um espaço geográfico que é ausente para ambos, eles passam a dar sentido aquele espaço, provendo-o de sentidos, buscando compreender as relações que ali persistem.

"Quando a sociedade age sobre o espaço, ela não o faz sobre os objetos como realidade física, mas como realidade social" (SANTOS, 2012b, p.109).

A partir deste ponto, queremos destacar a teoria das Representações Sociais como pontos de destaque dentro de nossa pesquisa. As representações passam a existir a partir da interação social do sujeito, elas são

um conjunto de explicações, crenças e ideias que levam ao indivíduo a evocar uma determinada realidade.

Por serem frutos da interação social é que ela se aproxima da teoria piagetiana, que congrega o conceito de interação como base para a Epistemologia Genética.

O anseio maior da teoria das Representações Sociais é compreender os fenômenos de nossa sociedade a partir de uma perspectiva do coletivo sem perder de vista as subjetividades do sujeito pensante. Assim, ela indica um caminho por meio dos estudos das simbologias sociais, preconizando o entendimento das trocas simbólicas desenvolvidas a partir de nossas relações interpessoais e no quadro social a qual estamos inseridos.

A partir das Representações Sociais passamos a tornar algo que antes não era familiar em algo familiar ("o familiar e o não familiar" (MOSCOVICI, 2013, p.53)), isto é, passamos como sujeito a ser capaz de classificar, categorizar e nomear novos fatos ou ideias. Estas novidades que até então não tínhamos tido contato (nos era não familiar), acaba por possibilitar ao sujeito ativo compreender e manusear o novo a partir de ideias, valores e teorias preexistentes e internalizados por nós e amplamente aceitas pela sociedade.

> A presença real de algo ausente, a "exatidão relativa" de um objeto é o que caracteriza a não familiaridade. Algo parece ser visível, sem o ser: ser semelhante, embora sendo diferente, ser acessível e no entanto ser inacessível. O não familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, as alarma, as obriga a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso (MOSCOVICI, 2013, p.56).

Neste momento se clarifica a importância dos conceitos que viemos discutindo neste início de caminhada. O espaço ausente é um espaço interiorizado pelo sujeito e contido a partir de suas estruturas formadas. Ele é algo não familiar para o sujeito que o toma familiar a partir das ações, principalmente provenientes de suas experiências lógico-matemáticas.

Este é um conceito voltado para a Geografia escolar e o que queremos é que você leitor e leitora compartilhe conosco uma reflexão sobre a importância de pensarmos como se dá a compreensão deste espaço ausente por parte de nossos educandos, tentando minimizar o abismo conceitual entre o que o sujeito aprende do ausente e de como ele se configura em sua realidade material de relações.

A responsabilidade de um professor é propor que a informação transforma-se num conjunto inesgotável de possibilidades de ler o mundo com coerência e competência. Ser competente em ler o mundo compreende a responsabilidade de atuar sobre esse mundo, abrangendo o conjunto de ações que o compõem. Assim, o professor de Geografia não é apenas conhecedor dos saberes conceituais, é, acima de tudo, conhecedor do processo que possibilita esse conhecimento, respeitando, para isso, o ponto de partida, que é o entorno de quem aprende. Entender que a Geografia é um caminho para conhecer espaços ausentes ou projetados é entender o valor dessa ciência na composição cultural de cada educando. Respeitar as representações espaciais dos alunos e, a partir delas, construir novas complexidades é um acontecimento fundamental para aprender Geografia (COSTELLA, 2008, p.196).

2 PRIMEIRAS PALAVRAS!

Primeiro digo aos leitores e leitoras desta dissertação que essa catarata de palavras foi pensada e escrita para professores como a própria pessoa que aqui escreve. Pode parecer loucura, mas escrevi para alguém como eu. Parece insanidade, mas não é e lhes explico o porquê[5].

Os escritos que se seguem saem um pouco do ponto comum do mundo acadêmico, a muitos que pensam ser isso algo negativo (para estes estou aberto a qualquer diálogo e crítica que possam fazer) e, pelo bem da razão, há aqueles que veem nesse modo de escrita algo positivo, para estes que compartilham comigo as loucuras de se arriscar, agradeço. Como Bachelard (2008, p.26) traz: “somos sempre um pouco poetas”.

Ao pensar em escrever para educadores da rede básica de ensino, pensei em construir um texto menos fatigoso de se ler, isso já temos aos montes. Faço isso não por achar que estes são de menos capacidade cognitiva, muito pelo contrário, vejo em muitos educadores um potencial reflexivo e prático que deixaria o mais agraciado doutor “no chinelo”.

Escrevo numa mescla de escrita técnica com um linguajar menos habitual aos palcos acadêmicos por desejar do mais profundo pensar em partilhar momentos de leitura deste texto para com aqueles que tão pouco tempo possuem de lazer e formação continuada para sentarem e lerem um texto com conatação técnica que mais produz sono do que desequilibra.

Como o grande poeta Quintana (2006, p.88) escreveu: “há duas espécies de livros: uns que os leitores esgotam, outros que esgotam os leitores”. Da mais intensa aspiração, espero que o texto que se segue seja menos cansativo e que ele não seja construído para permanecer imóvel em uma empoeirada estande.

Poderão achar cansativas as diversas notas de rodapé durante o texto. O objetivo destas notas é complementar alguma explicação, principalmente ao que tange ao corpo teórico da dissertação. Se não estiver habituado(a) a alguma informação presente no decorrer do texto, aconselho a dar uma olhada

[5] Há partes escrita em primeira e terceira pessoa no decorrer da dissertação, isso decorre que mesmo que o trabalho seja realizado em conjuntura com a orientadora, há partes que decorrem de experiências pessoais e opiniões próprias às quais assumo totais responsabilidades.

nas notas de rodapé, se estiver adepto das conceitualizações, por favor passe direto por elas.

Do desafio e de uma necessidade humana de compartilhar é que nasceu esta dissertação. Não tenho absoluta certeza se ela é o que deveria ser, mas é certo que ela cresceu dentro de mim e chega ao público agora. Já nascida, se oferece a vocês caros leitores e leitoras que dividem angústias e (in)certezas do nosso campo educacional.

Assim, emerge dessa expiação... de um simples sonho de partilhar, a dissertação que se oferece. Onde "minhas certezas servem-se de dúvidas" (GALEANO, 2014b, p.169), ela é um meio para trabalharmos com o processo de construção do conhecimento e com o imaginário, tão essenciais a evolução humana.

"Ser criança é...viver um lugar feliz e ter uma imaginação infinita[6]".

Não é simples fazer com que as mãos desenhassem as ideias para construir esta dissertação que chega agora a você leitor(a). Todo um texto necessita de suas primeiras palavras e suas ideias iniciais, neste princípio de caminhada pensamos em trazer alguns dos ires e vires que foram/vão construindo minhas "geograficidades". Tem-se ainda muito que andar, tem muito que pensar, tem muito que refazer, para poder pensar...talvez o que aqui está escrito se torne mutável já amanhã, já que o que fomos ontem é diferente do de hoje e do de amanhã[7].

Vinha gestando em meu espírito este trabalho que chega a vós, pensando que a díade professor-pesquisador (como acreditamos que deva ser!) não se cria de uma só vez, mas por acréscimos e substituições... se cria sobre os erros e acertos, angústias e encantos. Somos herança de nossa trajetória cognitiva e de nossas derivações pelo espaço com o qual travamos nossas relações, espaço este, objeto da ciência geográfica que por muito tempo foi destemporizado e desumanizado, fazendo com que a Geografia termina-se "viúva do espaço" (SANTOS, 2012a, p.118)

[6] Fala de um aluno do quarto ano da Escola Estadual Vicente Freire no município de Canoas, região metropolitana de Porto Alegre ao ser questionado na data de doze do outubro o que é ser criança? Data essa, conhecida como o dia das crianças**,** nesse dia também é celebrado no Brasil o dia de Nossa Senhora Aparecida, padroeira do país.

[7] Santos (1991, p.95) colabora ao trazer que "a história é sem-fim, está sempre se refazendo. O que hoje aparece como resultado é também um processo; um resultado hoje é também um processo que amanhã vai tornar-se uma outra situação. O processo é o permanente devir".

Colocar um pouco de nossas idas e vindas se torna coerente, para que no diálogo (não escrevemos para nós... “fala com outros, para que não enlouqueças!” (FREIRE; GUIMARÃES, 2002, p.31)) seja possível a você leitor(a) entender como cheguei a essa proposta de estudo, a este aporte teórico, a este cabedal de conceitos e teorias, a estas inquietudes que nos coloca neste mundo multifacetado, com distintos sujeitos e caminhos.

Somos o que somos, chegamos onde estamos por termos vivido o que vivemos. “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 2011a, p.75), por não acreditarmos em um trabalho balizado pela neutralidade, é que trazemos essas palavras para aqueles que em distintos espaços-tempos possam ler/reler o nosso trabalho.

> Escrevemos a partir de uma necessidade de comunicação e de comunhão com os demais, para denunciar o que dói e compartilhar o que dá alegria. Escrevemos contra a nossa própria solidão e a solidão dos outros. Supomos que a literatura transmite conhecimento e atua sobre a linguagem e a conduta de quem a recebe; que nos ajuda a conhecer-nos melhor para salvar-nos juntos. [...] Escrevemos, na realidade, para as pessoas com cuja sorte, ou azar, nos sentimos identificados (GALEANO, 1999, p.07).

Inicialmente, é importante dizer que sempre fui muito curioso. Desde criança tive gosto pelas novidades e, especialmente, pelo conhecimento, pelas leituras, pelos cadernos, pelos desenhos e pelos mapas (aqui, acredito eu, está o ponto pacífico pela escolha pela Geografia). “Quem me dera ter a faculdade de contar uma história como o faz um mapa” (MORGAN, 1989, p. 89 apud DUARTE, 2002, p.19).

Linhas, cores, símbolos, números...elementos que compõe um mapa, dizem ao mesmo tempo tanta coisa e ao mesmo tempo nada...quanta coisa pendura entre as linhas que dividem um bioma, só para citar um exemplo. Quanta “Geografia”...quanta vida...quantos embates...quanto “nada” para aqueles que continuam sem serem alfabetizados na leitura do mapa, aqueles que não conseguem “ver” além do que está posto na beleza das linhas e cores presentes no material cartográfico.

Para todos os educadores de Geografia recomendamos a leitura da obra-prima de Manoel Fernandes de Sousa Neto (2008, p.57-58), que trazemos por hora um pequeno fragmento:

> Ali na mesa, o mapa pode ser apenas um pedaço de papel, mais nada, e no entanto significa um grandioso universo cheio de símbolos

> e legendas, maravilhosamente mudo enquanto fala para quem o olha. O mapa representa para nós o tempo inteiro e brinca com o nosso desconhecimento do planeta.
> O mapa nos tem nas mãos, não nós a ele, e assim vai escorregando como se fosse areia colorida entre os nossos dedos. O mapa é uma grande representação, esse é o seu papel, o resto é só impressão.

Fazemos nossas as palavras de Lacoste (2009, p.38): “cartas, para quem não aprendeu a lê-las e utilizá-las, sem dúvida, não têm qualquer sentido, como não teria uma página escrita para quem não aprendeu a ler”.

Os estranhos e deliciosos traços que carregam a história milenar de nossa sociedade, os “riscos” no Egito carregam ao mesmo tempo a história fascinante e misteriosa dos faraós e de suas pirâmides, como a conflituosa Primavera Árabe[8]. Ver que aqueles “riscos” só o são por causa dos misteriosos faraós e pelos próprios acontecimentos recentes, somente permanecem naquele traçado pela história secular do continente africano...quantas histórias...quantos ires e vires estão impregnados nestes traços...simplesmente fascinante!

A partir disso, penso que minhas primeiras grandes viagens foram imaginárias, pelas cores e traçados a mente viajava sem cobrar passagem, fazendo com que das minhas muitas paixões do mundo, a Geografia fosse uma.

Com a Geografia como uma paixão se torna coerente ressaltar que a docência se tornou opção e não uma profissão de acaso, professada pela falta de alternativa. Não podemos negar que docenciar não seja apaixonante, a sala de aula é um contexto fértil de investigação e um desafio ao professor que permanece tendo como norte, o questionamento de como surge o conhecer no ser humano.

Ressaltamos que não somos megalomaníacos, não somos “nem tão deuses, nem tão insetos” (GALEANO, 1999, p.16) enquanto educadores. Não se deve imputar toda culpabilidade pelo terreno cambiante que é a educação

[8] A Primavera Árabe pode ser definida como um período de transformações históricas do cenário mundial. Foi/é a onda de protestos e revoluções ocorridas no Oriente Médio e norte do continente africano em que a população foi às ruas para derrubar ditadores e/ou reivindicar melhores condições sociais de vida. Ela se iniciou em dezembro de 2010 na Tunísia, com a derrubada do ditador *Zine El Abidini Ben Ali*. Em seguida, a onda de protestos se arrastou para outras nações.

brasileira, é necessário destrinçar esse novelo para evitar um fatalismo pragmático sobre as dificuldades educativas.

Se decidimos trilhar a docência, não seria cabível seguirmos uma linha de raciocínio que não fosse pesquisar a/para sala de aula, já que, “a prática em sala de aula é um campo de indagação inesgotável” (BECKER; FARIAS; FONSECA, 2012, p.103).

Ao nos decidirmos, pela formação inicial em licenciatura plena em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria, não vislumbramos outro caminho se não a trilha pelas inquietações da sala de aula, que foram ainda mais estruturadas com a oportunidade de enquanto graduando ser bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) quando pibidiano do subprojeto Geografia/UFSM.

Ainda bolsista do projeto, se iniciava pesquisas tendo como substrato teórico a teoria piagetiana, que desoculta nosso alunado como indivíduos que são tão diferenciados em suas necessidades e possibilidades de aprendizagem. Marques (2005, p.50) advoga “[...] que a Epistemologia Genética piagetiana é uma busca de explicação para o belo e ímpar fenômeno da inteligência humana”, missão esta que pensamos (pelo menos tentaremos compreender!) no decorrer deste trabalho.

Vemos no particular da teoria piagetiana um entrelace que nos revela que o processo de aquisição do conhecimento não se opera de uma hora para a outra e nem ocorre de forma linear para todos os indivíduos. Na verdade, o que ocorre é um processo, no qual o indivíduo vai construindo em tempo individual próprio, obedecendo a cada um dos níveis cognitivos, saberes que o levarão a um patamar superior de conhecimento que o colocará em posição de ser homem e mulher cioso(a) dos seus direitos, evitando a visão de uma sociedade perpetrada por um determinismo inelutável.

Bem como coloca Harvey (2013b, p.205) “se parece impossível alterar essa confusão, é porque simplesmente de fato “não há alternativa”. Trata-se da racionalidade suprema do mercado versus a tola irracionalidade de tudo o que não seja o mercado”.

Partilhamos o pensamente de Canário (2006, p.26) de que “a aprendizagem é um processo de hominização que acompanha cada um de nós do nascimento à morte. O trabalho de aprender é tão natural e vital como

respirar". É nesse ínterim que adentrei a Universidade Federal do Rio Grande do Sul no nível de pós-graduação com o intuito de seguir minha formação e o processo de construção do conhecimento. Objetivando não somente a titulação de mestre, mas buscando principalmente ser um professor melhor para aqueles com que divido/dividirei momentos diários na vivência escolar.

O processo de pesquisa se torna inerente à docência, já que, a mesma é permeada de dúvidas e anseios, como bem coloca Marques (2005, p.31) "como pode um professor não ter dúvidas? O aluno certamente as tem, e muitas". Como professor-aluno-pesquisador certamente minha mente é bombardeada por inquietações que são sempre bem-vindas por oportunizarem a busca por um ser professor comprometido com o desvelamento de nossa sociedade. Como bem colocado pelo escritor moçambicano Mia Couto (2013, p.204): "precisamos questionar criticamente um mundo que dizem ser nosso, mas que não nos pertence".

Ser professor é um ser humano inquieto por definição. Inquieto enquanto profissional e enquanto sujeito inserido na dimensão social. É instigante e desafiador nossa papel como educador, a interação com os sujeitos alunos é um desafio constante (ainda bem!) que nos leva a constantes reflexões sobre que sociedade é essa que estamos todos inseridos e sobre nossa própria prática como educadores.

"Sei que sei como sei que não sei o que me faz saber, primeiro, que posso saber melhor o que já sei, segundo, que posso saber o que ainda não sei, terceiro, que posso produzir o conhecimento ainda não existente" (FREIRE, 2012, p.29).

Nesta fala do educador brasileiro Paulo Freire resume-se o que buscamos com este trabalho que resulta de muitas leituras e viagens, cóleras, amores e assombros. E, sobretudo, foi/é resultado de muitas dúvidas, angústias e inquietações: "a fecunda dúvida, sempre grávida" (GALEANO, 1999, p.42).

Como educadores de Geografia ficamos sempre imaginando – ou deveríamos – como os alunos podem realizar leituras de espaços por eles não vivenciados e que se encontram em livros didáticos de Geografia ou em listas de conteúdos curriculares. Por exemplo, ensinar o continente africano para alunos que nunca lá foram por professores que também não o conhecem.

Por estas e por outras razões a Geografia tornou-se, para a escola e para o aluno, uma Geografia enciclopédica, vazia de conteúdo. Temos mais segurança em chegar até os alunos falando de dados específicos do que discutir cotidianos que não conhecemos, nos sentimos pouco autônomos, muitas vezes em propor leitura competente de um espaço mentalmente projetado[9].

Por isso, que construímos este trabalho pautado no questionamento de como se dá os processos de leitura do nosso educando de espaços ausentes que permeiam os nossos currículos, com uma forte tendência ao diálogo com a Geografia escolar que inclui dentre seus encargos o ensino, por exemplo, dos continentes da Ásia e da África com sua miríade de relações.

Como bem traz Silva (2014a, p.342) “pesquisar é compartilhar”, é nesse intento que entregamos nossa energia física e mental para produzir o trabalho que agora se apresenta**.**

Não queremos dar a você leitor(a) à impressão de que o que estamos discorrendo é a verdade cristalizada da realidade, isso já não seria nem vaidade, apenas loucura! O nosso trabalho é apenas um viés dos tantos possíveis, buscando provocar e estimular a leitora ou o leitor a uma viagem de descentração quanto as suas próprias ações, o seu próprio ser num espaço-tempo determinado.

O objetivo de nossas derivações nunca foi de perpetrar julgamentos, mas trazer situações que pudessem contribuir para a docência. Provocando, estimulando a leitora, o leitor, a que façam o exercício, que examinem a própria história, que procurem rever as próprias ações, as próprias reflexões, para o ser docente que possa perceber a beleza e a alegria do conhecimento, a alegria do conhecimento humano.

“O pensamento nasceu para nos tornar livres, para nos dar asa e voarmos para além dos nossos limites. Foi o pensamento que nos deu barco e destino na épica viagem em que nos fizemos humanos e sobre-humanos” (COUTO, 2013, p.204).

[9] “Espaço Mentalmente Projetado é um termo utilizado pela teoria que compreende a forma ou a maneira como o aluno, sujeito da análise, pode enxergar um espaço que está em sua mente, no seu imagético, por meio de ações e coordenações de ações diante de conceitos que compreendem um espaço ausente concretamente, mas presente em sua capacidade de projetar” (Costella, 2008, p.38).

Certamente, viver o trabalho e escrevê-lo são duas angústias “tenebrosas”, quase uma dialética difícil de transformar em um monólito representativo da prática e da teoria. Assim, trabalhei nestas linhas, com o simplório e difícil intento de entregar ao mundo das letras uma leitura aprazível e instrutiva, com o que não sei se fui exitoso em uma destas partes, ficando a seu cargo caro leitora e leitor a resposta.

Acabamos adquirindo maior carinho por uns capítulos do que por outros, e, decidimos não nomeá-los para não criar falsas expectativas a você que compartilha comigo essas reflexões. Permanecemos cientes que certos trechos são fastidiosos, e, é, sobretudo para estes que vos peço maior tolerância e um pouco de parcimônia.

O ideário que encontrará nestas próximas páginas é um estímulo à desocultação de algo que ainda não tínhamos visto ou pensado, e que poderíamos avançar a partir de um momento de consciência, de reflexão que pode se traduzir em uma outra ação.

O que escrevemos fica, faz parte de nossa caminhada como sujeitos...professores-pesquisadores, assim, “as escolhas das nossas principais referências precisam ser profissionais, científicas e políticas” (SAQUET, 2013, p. 168), tendo no escopo da dissertação uma linha que se alicerçará em quatro basilares principais: Piaget (1978a; 1978b; 1993; 1995; 1996; 1997; 1998; 2012), Santos (1991; 2012a; 2012b; 2012c; 2012d; 2012e), Moscovici (2011; 2013) e Freinet (1973; 1985) que dialogam com outros pesquisadores que embasam suas pesquisas nessas correntes teóricas que ao nosso ver se complementam.

A partir deste aporte teórico podemos descrever refletindo e refletir descrevendo, dialogando constantemente com os sujeitos da pesquisa sem os quais ela não seria possível, ficando como uma quimera enjaulada para sempre, e, como você leitor(a) que abre estas primeiras páginas deste trabalho esperando algo a mais, abrem-se também a jaula da quimera inquieta.

Freire (2012, p.49) auxilia nosso pensar trazendo que “jamais aceitei que a prática educativa devesse se ater apenas à “leitura da palavra”. À “leitura do texto”, mas também à “leitura do contexto”, à “leitura do mundo”".

É nesse ínterim que acreditamos neste trabalho e na própria ciência geográfica, que não pode/deve ficar silenciada ao mero processo mnemônico

que está fazendo mais um desserviço a você e a mim, e, principalmente ao nosso educando, do que auxiliando em uma leitura crítica de nossa sociedade.

Bem como as áreas de transição vegetativa que é representada por uma simples linha como se não existisse, mas realmente simboliza uma área de grande entrevero que acaba permanecendo para muitos apenas como um traço que nada diz, mudo como um simples traço de lápis.

Assim, esperamos caminhar juntos em direção de se fazer da Geografia e do seu ensino um instrumento de reflexão e ação sobre a realidade da educação e da sociedade, esperando que o leitor desfrute das contribuições presentes e que possa a partir das mesmas continuar pensando e agindo em prol de um ensino da Geografia atuante e em movimento.

Nunca se partindo do zero, nem se abandonando irrefletidamente o que vinha se construindo, mas pensamos de forma conjunta à práxis desenvolvida para com o ausente (em sua gama de relações) na nossa ciência geográfica.

Finalizando esta primeira parte, novamente trazemos Freire (2011a, p.21) “de uma coisa qualquer texto necessita: que o leitor ou a leitora a ele se entregue de forma crítica, crescentemente curiosa. É isto o que este texto espera de você, que acabou de ler estas “primeiras palavras””.

Com isso lhes desejo um grande abraço e se encontramos nos bailes da vida, que ela seja generosa como o verão, que seja bondosa com todos nós, nos permitindo tecer sonhos.

Uma ótima leitura.

Enquanto isso, eu fico com essa melancolia irremediável que todos nós, sentimos depois de algo que finda, mas que permanece incontrolável quase que com vontade própria.

3 ENTENDER O MUNDO QUE NOS ESPERA

As incertezas e angústias no ser docente invadem o caminhar deste trabalho, que busca transpor a simplória tarefa do verbalismo voltado à proeminência do ensino mnemônico, superficial e autoritário sobre um olhar crítico que venha tolher esse treino verbal que se mostra ilusório e que impede que muitos ainda não decifrem a realidade que se oferece.

Como coloca Piaget (1978a, p.61) "uma verdade que é reproduzida não passa de uma semiverdade", assim urge a necessidade de fazer com que o aluno transforme seu quadro conceitual, para que ele se coloque em posição de pensar sobre o que está fazendo e não simploriamente adivinhar o que o professor quer escutar. Mas, como acender consciência[10], revelar a realidade?

A questão provocante e instigante que nos move dentro deste trabalho é a própria construção do conhecimento, sendo necessário argumentar a função do docente de Geografia em necessariamente explorar o que o aluno traz do lugar ausente para estabelecer relações com o novo. Tendo nesse educando um ser ativo para com o mundo com que trava suas relações diárias.

Delval (2008, p.66) advoga que "*la fuente del conocimiento está siempre en la actividad del sujeto que nunca es pasivo sino que busca en el medio los elementos para modificar sus esquemas*".

O trabalho de Piaget (1995, p.283) traz a mesma rubrica sobre a necessidade de um aluno ser proeminentemente ativo: "o equilíbrio cognitivo não é um estado de inatividade, mas de constantes trocas", ou seja, um movimento de constante interação com o objeto que se posta ao sujeito como obstáculo, como elemento desequilibrador na aquisição de novos saberes.

Assim, nossa problemática central é a compreensão da leitura de espaços ausentes por diferentes grupos de alunos, tendo como recorte de pesquisa, duas escolas locadas nos municípios de Porto Alegre e Faxinal do Soturno[11], por meio da construção e interpretação de maquetes, para investigar como os alunos projetam mentalmente os espaços não vivenciados.

---

[10] "A consciência não se resume a imagens na mente. Ela é, no mínimo, uma organização de conteúdos mentais, centrada no organismo que produz e motiva esses conteúdos" (DAMÁSIO, 2011, p.23).

[11] Ambos os municípios são localizados no estado do Rio Grande do Sul.

De forma breve[12], o trabalho caminhou primeiramente com a procura de escolas que reproduzissem realidades bem distintas que nos auxiliassem no pensar sobre o ausente. Depois, sugerimos a escrita de cartas com encaminhamentos pelo quadro negro para que os jovens descrevessem o espaço geográfico que habitam.

A partir deste ponto, aplicamos o questionário que se encontra em anexo na dissertação, para conhecer mais sobre aquele sujeito que participou da pesquisa. Após isso, partimos para a construção das maquetes em suas distintas fases, construção essa que se deu a partir das informações contidas nas correspondências.

No momento em que as maquetes foram construídas, houve a troca delas. As produzidas em Porto Alegre a partir das cartas escritas pelos jovens soturnenses foram levadas para a escola de Faxinal do Soturno e as maquetes construídas com base nas cartas dos alunos porto-alegrenses foram levadas para Faxinal do Soturno.

A partir deste momento, se tornou possível observar as reações dos estudantes e questionar com eles o que se apresentava como equívocos[13] e o que se mostrava representado corretamente nos modelos tridimensionais do espaço.

Assim, embasados nas teorias piagetianas e das representações sociais, desenvolvemos as análises para compreender se o que os estudantes têm em mente se contornam de forma semelhante ou diferente em relação ao espaço ausente.

Ao produzir as representações e as narrativas acerca de seus próprios lugares e confrontá-las com as constituídas pelos estudantes da outra cidade, relativas aos espaços que abarcam o recorte da pesquisa, os educandos passam a adentrar no jogo de “produção e dissolução da realidade” (BUENO, 2011).

Passa a ser nosso papel como docentes auxiliar ao estudante nessa “produção e dissolução da realidade”, levando-o através de reorganizações

[12] Neste momento, trazemos quase que um resumo expandido, de forma bem objetiva dos passos da pesquisa. Cada segmento será aprofundado em seus capítulos específicos dentro da dissertação.

[13] Quando colocamos o termo “equívoco”, se refere estritamente à visão dos estudantes, não nossa concepção enquanto pesquisadores.

cognitivas a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática, um sujeito histórico, portanto cultural, social, político, que como ser ativo passa a transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a. Como Becker (1993, p.27) bem coloca “o sujeito piagetiano é essencialmente ativo”, mesmo Santos (1991, p.88) afirma que “o homem é ativo”.

“A criança não é um ser passivo do qual se trate de rechear o cérebro mas um ser ativo cuja tendência à pesquisa espontânea tem necessidade de alimentos” (PIAGET, 1996, p.15).

Ao trabalhar com as representações dos nossos sujeitos da pesquisa, representações estas criadas em um espaço e tempo determinado, buscamos constantemente estabelecer relações entre as diferentes leituras dos alunos no mesmo espaço e em espaços desiguais, afirmando a importância do uso da maquete na Geografia escolar para representar o espaço e construir relações espaciais.

Simielli et al (1991, p.20) afirma que “não podemos encarar a maquete como um instrumento de ensino que encerre em si informações mas sim como uma ponte entre os vários objetos de estudo geográfico”.

Assim, é imperioso que possamos compreender como um aluno aprende as relações existentes num espaço não vivenciado e, aplicando as atividades propostas no escopo deste trabalho, objetivamos estabelecer as relações entre o estudo de Faxinal do Soturno e Porto Alegre com a forma como um continente ou país distante pode ser apreendido pelos nossos educandos.

Queremos “ver” como esses locais ausentes são entendidos por estes estudantes que desconhecem a organização espacial ora de Porto Alegre ora de Faxinal do Soturno. Levando a uma possível construção de uma instância crítica por esses atores presentes no processo de ensino-aprendizagem.

Como bem colocado por Costella (2008, p.90) “conhecer o que o aluno compreende do espaço é fundamental para falar sobre espaço para esse aluno”, assim justifica-se nossos anseios com este trabalho.

Anseios e dúvidas nossas que se complementam com a colocação de Santos (2012c, p.81) de que “quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação”, por isso, de buscarmos o ausente para que possamos mitigar esse possível grau de alienação do nosso

alunado, diminuindo o abismo entre o que se compreende do espaço ausente e como ele se organiza a partir de suas relações.

Gaston Bachelard (1996, p.07) já afirmava que “sente-se pouco a pouco a necessidade de trabalhar sob o espaço, no nível das relações essenciais que sustentam tanto o espaço quanto os fenômenos”. É aqui que queremos reafirmar a importância que vemos neste trabalho, uma tentativa de compreender as relações que vão pouco a pouco construindo e mesmo transformando nosso espaço, tanto o nosso espaço cotidiano, como aquele distante às nossas vivências.

Assim, apresentamos certas contribuições (de pesquisadores simples que somos), vendo nos nossos sujeitos colaborativos da pesquisa uma dualidade que sintetiza em si a singularidade e a generalidade universal da nossa espécie, não esperando que tudo se altere, mas pensando no que fazer para que as transformações, mesmo que brandas, possam acontecer.

Para facilitar a compreensão do texto – não sei se isso foi possível! –, dividimos o trabalho da seguinte forma: os primeiros dois capítulos remetem-se a alguns dos conceitos balizadores de nossa pesquisa e a apresentação do “eu” como trajetória, do docente que sou/quero ser. Capítulo necessário pela educação não ser algo neutro, nem mesmo apolítica. Assim, você leitor e leitora pode compreender “essa convergência de mil rios que formam esse estuário” teórico-metodológico e talvez facilite no desvelamento das palavras descritas ao longo do trabalho.

A quarta parte compreende os sujeitos da pesquisa, sem os quais esse estudo não seria possível, devendo todo meu respeito e admiração por sujeitos que demonstram a beleza existente no ato de aprender, na ação dinâmica e complexa que são as interações dentro do ambiente escolar, “tão importante quanto ir aprendendo com a própria história, era ir aprendendo com a história do outro” (FREIRE; GUIMARÃES, 2010, p.14).

> Talvez a beleza do ensinar esteja justamente nessa incerteza, nessa dúvida, nessa possibilidade de descoberta, nesse trabalho que nenhuma máquina pode realizar, já que apenas os seres humanos possuem essa capacidade de descentrar-se, de poder colocar-se no ponto de vista do outro e tentar descobrir o que o outro está podendo e desejando saber (MARQUES, 2005, p.11).

Já na quinta parte, desenhamos nas linhas deste trabalho, a prática de correspondência interescolar, tendo como roupagem teórico-metodológico

Célestin Freinet (1973; 1985). Essa prática de correspondência permitiu provocar os alunos e alunas e os levou a que pensassem sobre a realidade tão presente e, ao mesmo tempo, tão intrigante que é a própria existência da sociedade e do seu próprio espaço de vivência.

O sexto capítulo é onde trabalhamos com a concretude da leitura do espaço ausente pela confecção da maquete, bem como coloca Freire (2011a, p.45) “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”.

Dentro da materialidade existente na maquete que reflete no caso, a leitura do ausente por parte dos nossos alunos, temos como docente muito a aprender sobre a diversidade cultural que caracteriza nossos discentes, e, para que esse entendimento possa ocorrer é que analisamos sua produção sobre a égide da teoria piagetiana a partir do conceito de cooperação e de suas pesquisas referentes ao trabalho de grupo.

Tal teoria nos ajuda a perceber a relatividade histórica de todo o instituído pelas representações dos nossos jovens, tentando levar a maquete além de uma mera ferramenta dos conteúdos da Geografia escolar, para se tornar um objeto de conhecimento e de prática social que leve a operações mentais contrariamente ao simplório fazer repetir.

Persiste uma série de conceitos que sustentam as ciências e servem como ferramentas para as mais diversas leituras da realidade, assim, na sétima parte deste trabalho abordaremos os conceitos de paisagem e espaço que são dois basilares da ciência geográfica, auxiliando-a em sua própria estruturação enquanto ciência.

O espaço pela ótica do próprio palco das vivências humanas, não vendo o ser humano como algo abstrato, mas parte atuante na sua construção. Ao remetermos a paisagem, o utilizamos por ser um conceito que carrega muito das subjetividades do sujeito, por isso de ser importante para nossos anseios com esta pesquisa.

Nesse momento, divagaremos também sobre o conceito balizador do trabalho: o espaço ausente ou mentalmente projetado. Conceito fundamentado por certa intencionalidade do sujeito para com o espaço que não lhe é de comum vivência.

Outro ponto fundamental para qualquer pesquisa são as questões de âmbito metodológico, o que teremos no oitavo capítulo ao trazermos nosso

trajeto conceitual e metodológico que alicerçou as práticas presentes no escopo desta dissertação trabalho.

Um dos alicerces conceituais da pesquisa ganha espaço no palco neste próximo capítulo. As palavras que aqui serão descritas, remetem-se a teoria das representações sociais, teoria esta, que nos permite aproximar dos saberes constituídos pelo sujeito, e, permite textualizar o conhecimento trazido pelos dois grupos de estudantes, de Porto Alegre e Faxinal do Soturno, no tempo e espaço vivido por eles.

Numa última arrancada, completamos nosso caminhar, fechando com a apresentação da construção do conhecimento como processo, tendo na figura de Jean Piaget o fio condutor para apreensão dos processos que levam a essa construção por parte do sujeito. Como bem definido por Delval (2012, p.115): “um dos traços mais característicos dos seres humanos é a sua capacidade para aprender”,

Dialogando com conceitos piagetianos, como de assimilação-acomodação e seus estádios de desenvolvimento, é que aproximamos do entendimento de como nossos alunos e alunas podem projetar mentalmente espaços destoantes aos de seu dia-a-dia.

Finalmente, nos últimos dois capítulos, trazemos nossas considerações durante a pesquisa e suas possibilidades em relação ao campo educacional.

O corpo teórico é de fundamental importância, não somente para um trabalho acadêmico como este, mas principalmente para o ambiente escolar. Partilhar uma sala de aula com sujeitos pensantes sem uma teoria para nos embasar é como dançar sem música, sem uma reflexão sobre nossas próprias ações estamos fadados a mais ignomínia das ações.

> Sustentamos que os professores devem ser capazes de, além de ensina, avaliar a aprendizagem dos seus alunos e de seus próprios métodos de ensino. E isso significa dizer que uma aprendizagem deficitária demanda uma postura autocrítica e autorreflexiva dos educadores que lhe permitam buscar novas estratégias, visando à construção do conhecimento (FRANCO, 2013, p.173).

Essa postura autocrítica e autorreflexiva trazido por Franco (2013), somente nos parece possível ao estarmos alicerçados por um corpo teórico que fundamente nossas reflexões.

Tendo sempre a consciência que no ato de ensinar-aprender na educação básica, como em todos os níveis, não pode nunca restringir-se a memória, e sim, difundir-se através do pensar no processo de construção do conhecimento, sendo necessária uma práxis comprometida com as formas como se iniciam e se concretizam as construções de novos saberes[14].

Por isso mesmo que "construir o conhecimento geográfico é diferente de estudar Geografia de forma enciclopédica. Entender os acontecimentos refletindo sobre os fatos não significa memorizar dados e assim apenas ter segurança em repassá-los" (COSTELLA, 2013, p.65).

Nesse vetor é que precisamos continuar com a "fome na cabeça" para continuar lendo, discutindo, refletindo, uma vez que, somos seres inconclusos. Sendo conscientes desta inconclusão (FREIRE, 2011b) é que permanecemos na busca pelo conhecimento, algo que ninguém, repetimos, ninguém pode tirar de nós, sujeitos históricos e conscienciosos de que existe uma necessidade latente de se sair da "zona de conforto" de exposição de dados memorizados que nos dão uma falsa segurança para chegar ao discente.

Assim, podemos alçar voos a um processo de construção pautado em reflexões críticas acerca da realidade, tanto local como global.

Brandão (2013, p.46) remete a uma história do tempo antigo (talvez uma fábula) para exemplificar o que colocamos sobre o saber que não pode ser retirado de nós enquanto sujeitos pensantes.

> Depois de haver conquistado a cidade onde vivia o filósofo Estilpão, Demétrio Poliorceto pretendeu indenizá-lo pelos prejuízos materiais que sofrera por causa da pilhagem. Quando pediu que fizesse o inventário do que lhe pertencera e fora destruído, Estilpão respondeu que nada havia perdido do que era seu, porque não lhe haviam roubado a sua cultura – [...] – dado que ainda conservava a eloquência e o saber.

Então amigos...vamos as reflexões! Vamos buscar esse mundo que nos espera fora das paredes das salas de aula! Vamos percorrer a estranha e infindável aventura que é lidar com o processo de construção do conhecimento, aventura que é subir no palco e invadir os camarins da história para compreender essa realidade que é inquieta e questionadora.

[14]"Para quem não vai ensinar, não importa muito saber se aprendeu em um mês ou se o processo daquela aprendizagem demorou dois anos. O importante é saber fazer. Porém, para quem vai ensinar, é fundamental saber não apenas que sabe, mas conhecer o processo pelo qual aprendeu e as etapas pelas quais passou" (MARQUES, 2012, p.57).

4 OS NOSSOS SUJEITOS!

“Os seres humanos me assombram[15]” (ZUSAK, 2010, p.478), não observamos melhor frase para iniciar este capítulo.

Nesse ínterim de mudanças necessárias, este trabalho ao qual você está lendo, não é nada mais que fruto de muitas inquietações quando da vida de professor-pesquisador que parece viver uma dialética interminável dentro do senso comum, mas que Becker; Marques (2012) conseguem findar com a obra “ser professor é ser pesquisador”.

Essa díade se interpenetra para formar o educador que conserva o espírito do conhecimento como um eterno processo (para si e para seus educandos) e também permanece com uma visão crítica e questionadora sobre a realidade que se apresenta. Assim, não é somente o aluno que precisa ter uma leitura competente do espaço, ou seja, entender o espaço a partir de suas relações, o professor necessita compreender este espaço complexo para dialogar dele com seus educandos.

> O professor é alguém que elabora planos de atividades, aplica metodologias, reproduz conteúdos, interpreta esses conteúdos, observa comportamentos e avalia processos. Assim como o cientista no laboratório, ele inventa e implementa ações que produzem novos fenômenos cognitivos, avalia os fenômenos observados, cria novas compreensões desses fenômenos. Ele põe à prova conhecimentos existentes (BECKER, 2012a, p.12).

Assim, permanecendo como professor-pesquisador é que desenhamos esta dissertação, pautados nos pressupostos de uma metodologia qualitativa, para investigação do espaço mentalmente projetado por parte de estudantes na faixa etária dos doze aos quinze anos, oriundos de realidades distintas, quase que como em espaços-tempos diferenciados.

Costella (2014, p.188) reflete em um belo texto sobre o aprender no contemporâneo, colocando que “não sou contemporânea e nem meu aluno o é porque vive no ano de 2013, somos contemporâneos porque estamos presos a certa rede de acontecimentos que definem novas relações”.

---

[15] Citação retirada do *best seller* “A menina que rouba livros”, obra que possui como plano de fundo a ascensão nazista na Alemanha, sendo a narradora da história ninguém menos que a própria morte.

De acordo com Costella (2014), a temporalidade se delineia pela complexidade dos acontecimentos, pelas redes de relações formadas, não que por estarmos todos como espécie humana vivenciando a mesma década que todos vamos vivenciar uma mesma temporalidade, vivenciar uma mesma realidade.

Este ponto se contornou como linha de raciocínio para escolha da área de estudo e dos sujeitos participantes. Buscar jovens com vivencias em espaço-tempo diferenciadas foi à ideia central para alcançar o objetivo proposto de tentar compreender como estes jovens compreendem algo que lhe é ausente.

Assim sendo, fazemos nossas as palavras de Costella (2014, p.189): “o aluno de Serra Leoa não vivencia os mesmos suportes imagéticos que os porto-alegrenses de classe média ou alta, bem como será diferente no interior no nosso estado ou em colégios ditos periféricos”.

Nesse ínterim que escolhemos duas escolas: uma em Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul; outra em Faxinal do Soturno, município distante por volta de 300 quilômetros da capital e localizada na região Central do estado.

Destacamos que o contato com as duas instituições de educação permaneceram como pesquisa, sem que fossemos professores ou interagíssemos de outra forma em algum período anterior ao desenvolver da pesquisa. Resaltamos também, que a escolha por estes locais de pesquisa, se deu por viverem em organizações espaciais bem distintas uma da outra, tanto do modo de vida dos jovens, como da organização espacial dos municípios.

Depois da escolha do local, outro ponto preponderante foi à delimitação da faixa etária dos educandos com que trabalharíamos. Tivemos um total de vinte nove alunos, dentre os quais vinte dois na escola particular em Porto Alegre e sete na escola estadual de Faxinal do Soturno.

Destes, 93,10% permanecendo na faixa dos doze aos treze anos, o que totalizou vinte e sete jovens. Os outros 6,90%, ou dois alunos, na faixa dos quatorze aos quinze anos de idade. Estes dois estudantes entre quatorze e quinze eram da escola de Faxinal do Soturno.

No âmbito de gênero, eram três meninas e quatro meninos em Faxinal do Soturno e em Porto Alegre um total de quatorze meninos e oito meninas. Ou seja, 62,07% de meninos e 37,93% de meninas.

Não reparamos maiores diferenças nas representações entre meninos e meninas, até mesmo que a amostra não era volumosa e as práticas foram delineadas por grupos que não tinham como requisito para divisão o gênero, mas sim a afinidade entre colegas.

A opção por trabalharmos com um grupo de alunos a partir dos doze anos é por nos ampararmos nas pesquisas de Piaget; Inhelder (1993), onde estes jovens já teriam as condições cognitivas de estarem no estádio euclidiano, possibilitando então, projetar espaços ausentes, trabalhando nele de forma geométrica e indo além do espaço como uma entidade meramente física.

O sujeito, por volta dos onze/doze anos já pode chegar às operações concretas, assim é possível operar sobre objetos ou sobre ações realizadas sobre estes objetos. Ainda, quando se chega às operações lógicas, que seria a forma mais refinada do nosso pensamento, o sujeito passa a operar seu cognitivo sobre operações, o que prescindi da própria presença concreta do objeto.

A inteligência operatória concreta permite que nós, enquanto sujeitos ativos, observemos as mudanças sucessivas de determinado objeto com propriedades já assentadas como a de reversibilidade, transitividade, mobilidade e associatividade. Mas, neste sentido, enquanto sujeito, em nossa troca com o meio, ainda acabamos presos ao objeto ou às ações realizadas sobre o mesmo (OLIVEIRA, 2005).

Quando nossas interações permitem que nosso desenvolvimento intelectual (existe construção de estruturas) atinja o patamar das relações operatórios formais, o “eu” sujeito se desprende do objeto e passa a pensar em suas relações sujeito-objeto.

É nesse momento que professor e estudante podem desenvolver uma reflexão sobre o espaço ausente de forma coerente, apoiado no pensamento lógico-matemático que leva a essa relação a concepção da realidade como possibilidade de realidades.

Este ponto é importante. Por querermos pesquisar sobre espaços ausentes, espaços que fogem a realidade do educando, o público da pesquisa escolhido se centrou em jovens entre doze e treze anos de média, ou seja, que poderiam se encontrar no pensamento formal que essencialmente é um pensamento hipotético-dedutivo.

Assim, é permitido pensar em variáveis quando pensamos sobre o espaço geográfico, percebendo-o como um lugar onde a desordem tem o seu valor, onde desejos individuais e coletivos permanecem concorrentes sem qualquer padrão e onde germinam ideias contrárias que dialogam em fluxo contínuo. O sujeito no pensamento formal é um indivíduo que ultrapassa a simples análise de dados brutos, podendo compreender a complexidade que nos rodeia cotidiamente.

Ele perpassa este nível até o nível de se pensar suposições sobre os dados brutos, exatamente o que ocorreu quando da ação-reflexão sobre as informações provenientes nas cartas trocadas entre as duas instituições de ensino (ideia que vai ser desenvolvida no capítulo lápis na mão e...ação!).

Os nossos alunos e alunas que permanecem no formal permite desenvolver suposições sobre o que está posto, ou seja, ao ponto que eles possuem um texto (as cartas) com uma série de informações sobre o espaço ausente para ele, ele mesmo desenvolve suposições (intenciona) sobre aquele espaço e o concebe em seu imagético, percebendo e representando este espaço ausente.

Exemplo: quando temos nos manuais didáticos o conteúdo sobre o estado de Tocantins. O Tocantins não é um lugar cotidiano ao jovem com que dialogamos em nossa sala de aula, mas ao termos um texto posto com imagens sobre este espaço, o educando no pensamento formal concebe e representa este espaço a partir de suas estruturas constituídas, formando suas próprias ideias e o percebendo como espaço relacional e formado de diferentes realidades.

O pensamento lógico-matemático se torna importante para o sujeito, pois ao atingir este patamar não estamos mais presos ao objeto concreto, podendo assim desenvolver uma reflexão sobre o ausente, não precisando permanecer em qualquer proximidade espaço-temporal do objeto e do objeto com o sujeito.

Ao chegarmos ao nível das operações lógico-matemáticas, podemos nos apoiar em símbolos, não necessitando algo concreto para nossa atividade de abstração, podendo abstrair significado-significante mesmo de objetos ausentes ao espaço cotidiano.

Com o desenvolvimento intelectual da criança, ela passa do nível simples da percepção onde permanece no egocentrismo para a parte em que passa a invocar o objeto em sua ausência, se alicerçando em jogos simbólicos, desenvolvendo abstrações pautadas nas estruturas que determinado sujeito dispõe (PIAGET, 2010).

A passagem do nível da percepção para o de representação espacial se alicerça tanto no significante como sobre o significado, ou seja, sobre a imagem e sobre o pensamento (OLIVEIRA, 2005). O âmbito da representação se funda na possibilidade de se refletir o objeto mesmo em sua ausência, o que insere uma rede de significações que comporta diferenciação entre o significante e o significado, assim, a representação prolonga a percepção (que implica contato direto com o objeto) e a sobrepõe.

Ainda permanecendo na teoria piagetiana (PIAGET; INHELDER (1993)), no consenso sobre os estádios de desenvolvimento, destacamos que ao nosso educando adentrando as relações projetivas e/ou euclidianas, ele passa a ter a possibilidade de projetar imagens fora do status do concreto, o que permite transpor as relações deste lócus ausente para uma textualização de distintas representações.

Ao Piaget; Inhelder (1993) pesquisarem sobre a gênese da tríade topológico, projetivo e euclidiano, se torna ponto pacífico que as representações, da imagem representativa figurativa ao ponto que se revolva como operativo, tem-se no indivíduo uma necessidade invariável de transpor fases, onde o mesmo se apoia no já estabelecido, usando-o como alicerce para passar a um patamar superior.

> Desde esse ponto de vista poderíamos definir a epistemologia genética, de uma maneira mais ampla e geral, como o estudo dos mecanismos do aumento dos conhecimentos. Seu caráter próprio seria então analisar – em todos os planos que interessem à gênese ou à elaboração dos conhecimentos científicos – a passagem dos estados de conhecimento mínimo aos de conhecimento mais avançado (PIAGET; BETH; MAYS, 1974, p.20).

O que faz com que o sujeito consiga progredir na compreensão das relações espaciais, passando progressivamente do topológico ao projetivo e deste para o euclidiano.

“As relações topológicas elementares são constituídas entre partes vizinhas de um mesmo objeto e sua vizinhança imediata, de modo contínuo e sem referência a distâncias, não conserva retas, distâncias ou ângulos” (PIAGET; INHELDER, 1993, p. 488).

Enquanto persistirmos com estruturas construídas somente no nível topológico, não conseguimos discernir o mesmo objeto sobre diferentes ângulos, assim, ficamos impossibilitados de ao ver uma representação de determinado objeto sobre distintos pontos de vista, de reconhecê-lo como sendo o mesmo objeto.

Ao nos centrarmos na relação topológica, perecemos de uma visão múltipla da realidade, pois não conseguimos mentalmente perceber a miríade de relações presentes no espaço, Almeida; Passini (2011, p.31) complementam:

> As primeiras relações espaciais que a criança estabelece são as chamadas relações espaciais topológicas elementares. Como o próprio nome indica, são as relações espaciais que se estabelecem no espaço próximo, usando referenciais elementares como: dentro, fora, ao lado, na frente, perto, longe, etc. Não são consideradas distâncias, medidas e ângulos.

Fica claro assim, que a noção de distância e mesmo distintas perspectiva sob o objeto são inexistentes para um sujeito no topológico, ele não impetra qualquer possibilidade de projetar o ausente sobre o concreto (as crianças pequenas conseguem representar somente a partir de suas perspectivas egocêntricas).

O que justifica por trabalharmos com jovens que pelos estádios definidos pela teoria piagetiana estariam pelo menos no estádio projetivo, o que teríamos teoricamente com alunos e alunas do sexto e sétimo ano (a pesquisa avançou os anos de 2013 e 2014, por isso do trabalho com dois distintos anos escolares, resaltando que os jovens persistiram em sua maioria os mesmos).

Afirmamos que “teoricamente”, pois podemos ter sujeitos adultos que permanecem no topológico. Isso se dá por a teoria piagetiana não ser

maturacionista[16], mas sim, pelo desenvolvimento cognitivo do indivíduo estar associado às possibilidades de interação dele com o meio.

Como bem coloca Piaget (1993, p.114) “podem-se reduzir, parece, todos os “fatos sociais” a interações entre indivíduos, e, mais precisamente, às interações que modificam o indivíduo de maneira durável”, sendo necessário que estas modificações provenientes de interações ocorram na forma de reorganizações mentais para que possam convergir para um real crescimento cognitivo por parte do sujeito.

Reorganizações estas que somente decorrem se o indivíduo, pelas mais distintas razões interagir. Se por ventura não for instigado a persistir interações, não existirá progressão cognitiva, o que fará com que a própria pessoa permaneça no topológico, por exemplo.

A cronologia sobre os estádios colocada por Piaget; Inhelder (1993) em seus estudos nada possui de cimentado ou inexorável, ela é variável por o sujeito estar dependente de suas próprias experiências anteriores, experiências estas oriundas de seu meio social, que apazigua, acelera ou mesmo impossibilita o desenvolvimento dos estádios.

Mas o por que desta nossa preocupação com as questões das relações advindas dos nossos alunos?

Costella (2008, p.81-82) nos responde: “no aluno, está o segredo do ato de ensinar; ao contrário de como se pensa, o bom professor não é o detentor do saber acadêmico permanente, é o que domina a forma como esse saber se processa no próprio aluno”.

Agora, sobre as relações espaciais projetivas, Castrogiovanni (2012, p.17) traz que “o espaço projetivo acrescenta ao topológico a necessidade de situar os objetos ou os elementos de um mesmo objeto, um em relação aos outros”. O que isso significa objetivamente estimado leitor e leitora?

Denota que, ao termos sujeitos no projetivo, possuímos condições de trabalharmos com abstrações. Ao sujeito conseguir projetar um espaço ele passa a modificá-lo mentalmente, assim, passamos a poder trabalhar com o

[16] “Maturacionista é a teoria a qual os estádios já estão presentes, em potencial, no recém-nascido; eles precisarão, para se manifestar, apenas do processo de maturação do organismo” (MARQUES, 2012, p.161).

ausente e consequentemente abre-se o leque para “ver” as inúmeras relações decorrentes no espaço geográfico.

Piaget; Inhelder (1993) demonstraram que as relações espaciais projetivas e euclidianas são construídas de maneira simultânea e estreitamente interdependentes. Pensamos que ao sujeito desenvolver as relações espaciais projetivas e euclidianas, eles passam a representar espaços distantes, uma vez que, passam a ter condições de enumerar distintos elementos do espaço uns em relação aos outros, conservando mentalmente seus deslocamentos espaciais, mantendo-os em um sistema de referência.

Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009, p.296) reafirmam que “as relações topológicas, projetivas (frente/atrás, direita/esquerda, em cima/embaixo) e euclidianas (lineares, das coordenadas retangulares e de graus) permitem a localização dos objetos no espaço tridimensional”, é isto que precisamos dos nossos sujeitos em nossa pesquisa.

Os alunos para passarem a entender as relações existentes em um espaço mentalmente projetado, necessitam perceber o espaço como sendo algo tridimensional, e, não algo planificado que impede as mais distintas relações.

O sujeito precisa da díade natureza/sociedade, e, não ver o ser humano como algo dissociado do espaço, algo fora dele, por isto da importância de se buscar os elementos ausentes.

“A Geografia é ciência do espaço ausente” (COSTELLA, 2008, p.82), assim sendo, é imperioso que possamos compreender as intencionalidades dos estudantes para com este espaço que é mentalmente projetado.

Entender como ele reflete e abstrai este espaço e, por conseguinte como se processa a construção deste ausente por parte daquele que dialoga conosco, passa a ser o caminho para o processo de ensino-aprendizagem que queremos.

Para isso se torna impreterível que em parte consigamos pensar...refletir...apreender o espaço ausente, para sermos um professor-pesquisador consciente de um ensinar humanizado e crítico, sempre à procura do elemento ausente em meio a suas relações.

A instrumentalização na teoria piagetiana e no corpo conceitual que nos acompanha no escopo deste trabalho se acerta, uma vez que, prática sem

teoria é isso mesmo, mera prática, e, teoria sem prática, não passa de mero devaneio.

Bachelard (1996, p.21) deixa claro que “em resumo, o homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para, imediatamente, melhor questionar”, neste contexto de instrumentalização teórica é que nos move num melhor questionar, para que assim possamos juntamente ao público participante da pesquisa desenvolver inquietações para ambos os lados, alunos e professores-pesquisadores em contínuo movimento de reorganizações mentais.

A partir destas colocações, é que definimos como o público da pesquisa, estudantes de uma escola privada em Porto Alegre e outra instituição estadual de ensino locada no município de Faxinal do Soturno. Eles compõem uma turma de cada instituição de ensino que por a pesquisa se estender entre 2013 e 2014, começamos com a turma sendo do sexto ano e a terminamos com os mesmos sujeitos colaboradores no sétimo ano.

A escolha por termos na pesquisa uma escola da rede privada de Porto Alegre e outra pertencente à rede pública de ensino de uma pequena cidade como Faxinal do Soturno, é justificável pela premissa de se desejar leituras de mundo muito diferenciadas, que nos concedem uma gama maior de possibilidades de se inferir sobre a construção de relações existentes em um espaço ausente a vivência destes alunos.

O desígnio dessas duas escolas se dá também pela composição paisagística diferenciada de um espaço em referência ao outro, sendo clarificado o objetivo de se trabalhar com espaços destoantes que vem servir ao intuito de nossa pesquisa, que objetiva entender os processos cognitivos na construção das relações presentes nos espaços mentalmente projetados.

Ao pensarmos em um trabalho que evidencie o espaço mentalmente projetado construído na trajetória cognitiva do indivíduo, é que pegamos parceiros de pesquisa espalhados em horizontes geográficos diversos, como a capital Porto Alegre com seus 1.409.351 habitantes (IBGE, 2010) e Faxinal do Soturno na região Central do Estado do Rio Grande do Sul com 6.672 munícipes (IBGE, 2010), lugares que nitidamente se diferenciam um do outro.

Faxinal do Soturno possui uma extensão territorial de 169,902 km^2 (IBGE, 2010) que contrasta com os 496,682 km^2 da capital gaúcha. Esta é

somente uma das particularidades que distinguem estes dois municípios que abarcam nossa área de pesquisa.

Enquanto o território que hoje forma Faxinal do Soturno se construiu por imigrantes predominantemente de origem italiana e se caracteriza por uma economia alicerçada na agricultura, Porto Alegre pauta-se pela oferta de serviços e com uma escala industrial de relativa importância para o cenário nacional, tendo sido ocupada especialmente por migrantes de origem dos açores que por sua significativa presença nesta região, levou-a a ter a denominação de "Porto dos Casais[17]" (KÜHN, 2002).

Permita-nos uma citação longa que sintetiza a ocupação da região Sul:

> A saga do povoamento do extremo-sul brasileiro desdobrou-se por muitos ramos, muitos objetivos e um amplo enquadramento territorial: luso-brasileiros desceram de Laguna para o Sul, pela região costeira, até a barra da Lagoa dos Patos (Colônia do Sacramento); bandeirantes paulistas, através de longas caminhadas pelas rotas do planalto, fustigaram e desencorajaram as missões jesuíticas no médio Uruguai e no médio Paraná; casais de açorianos foram chamados a colonizar – em ponta-de-lança leste-oeste – as coxilhas da depressão central de Porto Alegre até Rio Pardo e Santa Maria. Essa rede de cidades, juntamente com a muralha florestada da Serra Geral e o alinhamento de fortes bem localizados, garantiu a posse territorial do "continente de "São Pedro" para o Brasil. Muito depois de acertos garantidos por tratados internacionais (século XVIII), vieram os colonos alemães e italianos, em uma aventura bem-sucedida de colonização, tendo por espaço ecológico o piemonte de serras, vales e serranias, planaltos de solos férteis e, sobretudo, terras liberadas de invasões (AB' SÁBER, 2008, p.114).

Pensar a configuração histórica desses lugares para além de suas aparências, mesmo não sendo objetivo central do nosso trabalho, se mostra de importante ressalte para que concebamos quem são os sujeitos históricos com que trabalhamos para a concretude deste trabalho, e, mesmo para que você leitor(a) consiga compendiar, mesmo que de forma sucinta quem são os sujeitos que trazem suas representações para nossa análise.

Sujeitos estes, que nesses municípios realizam distintas práticas que constroem seu "ser", suas "geograficidades". Neste sentido, Silva (2014, p.31) afirma que "um imaginário é um trajeto num território afetivo real ou inventado",

[17] Essa toponímia se deu pela presença de casais de imigrantes açorianos que desembarcaram em terras gaúchas com o intuito de ocupar a região dos Sete Povos, que seria desocupada pelos jesuítas e índios missioneiros, o que não chegou a ocorrer por uma série de fatores que levaram estes mesmos casais a ocuparem parte de Viamão, Porto Alegre, Santo Amaro e Rio Pardo (KÜHN, 2002).

dentro deste imaginário que também preenchemos com nossos ires e vires como sujeitos ativos e pensantes que somos, construíndo o espaço ausente.

Neste contexto, temos duas escolas na área de estudo – Porto Alegre e Faxinal do Soturno – um espaço ausente constituído no imagético para cada sujeito presente nestes dois meios. Indivíduo este, que se mostra como ser diferenciado, bem como é diferente Porto Alegre e Faxinal do Soturno.

Nossa imersão nesse início da pesquisa se deu como professores-pesquisadores atuantes dentro do espaço escolar. Estávamos dentro do ambiente não como meros aplicadores de uma prática, mas como observadores atentos as falas e movimentos dos participantes, vigilantes a qualquer possibilidade de a partir do diálogo proporcionar reflexões por parte dos jovens.

"A condição básica desse diálogo é que se trata de uma relação de sujeitos. Nessa relação ninguém se considera totalmente sábio ou totalmente ignorante", (BECKER, 2011, p.137), com isso é que dividimos com Guareschi[18] (2012, p.24) o pensar do sujeito que temos dentro da instituição escolar e que dividem conosco o único e deslumbrante ato da construção do conhecimento humano.

> Supõe pessoas singulares, irrepetíveis, únicas. Não são nem fotocópia nem cópia carbono de outros. Realizam uma tarefa absolutamente diferente no processo de aprendizagem. Elas são sujeito de seu saber. Elas procuram, investigam, refletem, buscam razões. Vão se empoderando e descobrindo, na reflexão e no diálogo, respostas aos problemas.

Temos como premissa de sermos professores-pesquisadores a combinação intrínseca da díade teoria-prática. Temos na teoria provinda dos áridos palcos da academia o embasamento para nossas práticas, o infindável "saber científico" que nos parece se contornar como um ser abstrato que refuta qualquer tipo de constatação por ser o "científico".

[18] Pedrinho Arcides Guareschi (2012) remete o conceito de relação como ponto de partida para análise da sociedade e da própria dimensão social, o que a partir de nossas leituras percebemos uma aproximação fecunda entre este conceito, ao qual Guareschi (2012, p.60) determina como "conceito central para a compreensão do ser humano" com o termo interação de Piaget, pois o mesmo "significa que o conhecimento não se origina no sujeito (apriorismo, idealismo) nem no objeto (empirismo, positivismo), porém acontece no mundo de relações que a atividade do sujeito estabelece e coordena, cria ou inventa para conectar esses dois mundos" (BECKER, 2012a, p.61).

Advertimos que ponderamos isto com tristeza, esse ideário que nos parece pairar em nossa sociedade – a nosso ver! – impede uma série de questionamentos e de desequilíbrios fecundos para o próprio crescimento humano. É no diálogo de ideias que avançamos e, não no falar bonito sem profundidade que cresceremos como humanidade. Bem colocado por Santos (2012a, p.25) "não há nenhuma possibilidade de se fazer progredir uma ciência sem uma grande parcela de esforço crítico".

Após esse desabafo necessário é que temos nessa conjuntura teórica o degrau que unido à prática proveniente do próprio ser docente, – qual profissional advindo das academias convive com tamanha diversidade de singularidades? – a forma de termos algo maior que uma simples colcha de retalhos.

Ao nos posicionarmos dentro da sala de aula como professores-pesquisadores, questionando, incentivando o diálogo, é que extraímos do sujeito aluno a "gostosura" do seu pensamento, a "belezura" de seus saberes, o próprio encanto de suas construções imagéticas, indo assim, além da simplória colcha de retalhos que impede um aprofundamento teórico e obnubila o nosso "ver" o aluno, nosso "ver" a sociedade em sua miríade de relações.

Os seguintes trechos[19] foram extraídos do diálogo com os participantes da pesquisa, tanto da escola de Porto Alegre, como de Faxinal do Soturno e começam a demonstrar as subjetividades dos sujeitos que diariamente sentam em nossas/suas classes dentro do ambiente escolar esperando – ou mesmo sonhando – o dia que acontecerá algo mais que meras verberações por parte do professor, que transparece simples ecos de uma música já entoada por tempo demasiadamente grande em outros espaços-tempos escolares.

"*A Inglaterra tem muito mais gente fumando que em Porto Alegre, chega a ter bolinho de gente fumando!", "a mãe liga falando estou chegando..."três" horas depois aparece para me pegar", "nem sabia que Porto Alegre tinha meio rural![20]"* (diálogo de sala de aula em Porto Alegre). "*vamos pegar as bolinhas de gude com os pequenos e jogar bolita no recreio", "tenho um cavalo de*

[19] Decidimos por corrigir minimamente os erros de escrita dos jovens participantes da pesquisa para permitir uma leitura mais fluída dos textos e das falas dos mesmos.

[20] As falas dos alunos e os textos escritos por eles foram destacados por aspas e itálico para diferenciar das citações longas e curtas que aparecem ao longo do texto. Ao destacar em itálico esperemos evitar possíveis confusões durante sua leitura.

dezesseis anos, mais velho do que eu", "os guris vão vir para a escola a cavalo, eu não, tá louco, chegar à escola todo cansado" (diálogo de sala de aula em Faxinal do Soturno).

Essas falas confirmam o espaço vivenciado distinto dos jovens participantes da pesquisa. Ressalvando que ao nos remetermos ao espaço vivenciado, compartilhamos do pensar de Bollnow (2008, p.16): "falamos de um espaço vivenciado e, ao fazê-lo, temos em mente o espaço como ele se abre para a vida humana concreta".

Sobre as questões referentes ao espaço, também partilhamos dos dizeres de Piaget; Inhelder (1993, p.12) quando estes colocam que "o problema do espaço é de uma complexidade extrema". É nesse caminho que construímos o nosso trabalho, tendo uma preocupação latente com o espaço geográfico, principalmente ao que tange as formas como ele é construído cognitivamente por parte dos nossos sujeitos.

Na escola particular de Porto Alegre, contamos com vinte e dois participantes entre doze e treze anos, que fazem parte de uma reduzida parcela populacional brasileira que possui condições de nas férias escolares, desfrutar de uma viagem para fora do Brasil, o que lhes acarreta uma maior vicissitude espacial, principalmente a espaços longínquos aos seus cotidianos, como bem constatamos na fala sobre a Inglaterra.

Pela alocução da falta de um "rural" na capital gaúcha, é percebível que são jovens com uma vivência reduzida quanto a seu município de residência, tendo suas relações diárias reduzidas a parcelas territoriais de Porto Alegre, o que impede uma ampliação do olhar sobre a multidimensionalidade que permeia a capital gaúcha.

Por exemplo, na etapa metodológica que aprofundaremos no capítulo sobre a metodologia aplicada (desenhando nossos caminhos**)**, fica evidente essa pouca circulação pelos espaços da cidade, uma vez que, eles reclamam com veemência dos muitos espaços verdes apresentados nas maquetes construídas pelos alunos de Faxinal do Soturno, acreditando que Porto Alegre seria uma cidade com reduzida arborização.

Os alunos nessa escola são em sua maioria filhos únicos (36,36%) ou possuem de um (36,36%) a dois irmãos (27,28%). Entre todos eles não há

nenhum que possua um número superior a dois irmãos. Sendo que oito são filhos únicos, oito possuem um único irmão e seis possuem dois irmãos.

Ao serem questionados sobre se acreditavam Porto Alegre ser uma cidade violenta, três (13,64%) responderam que não, e a grande maioria (86,36% ou dezenove alunos) deu para essa interrogativa uma resposta afirmativa. O curioso é que um dentre os alunos que já haviam sido assaltados (cinco alunos ou 22,73%) foi um dos que considera a cidade não violenta.

Ao perguntarmos quais famílias assinavam algum tipo de periódico ou jornal, a grande maioria (quinze – 68,18%) responderam que sim, principalmente jornais, dois estudantes não responderam (9,09%) e cinco (22,73%) afirmaram que seus familiares não assinam qualquer tipo de periódico.

Ao terem que responder sobre seu endereço completo, a maioria tem em mente essa informação. Pelo menos dezessete (77,27%) conseguiram responder de forma detalhada com nome do bairro, da rua, número da casa, do apartamento ou do condomínio. Somente três (13,64%) deram informações vagas, como somente o nome do bairro e os outros dois (9,09%) sabiam informar o nome da rua, sem completar a informação com o nome do bairro e o número de suas residências.

O interessante que quando questionados para explicar ao pesquisador como chegam a sua residência, apresentam uma dificuldade latente em fundamentar o caminho com pontos de referência e informações pertinentes que conseguissem explicar, por exemplo, a alguém que desconhecesse Porto Alegre como chegar a suas moradias.

Acreditamos que isso seja fruto do intenso movimento realizado por eles pela cidade através (quase que unicamente) dos automóveis particulares de seus responsáveis.

"*A mãe liga falando estou chegando..."três" horas depois aparece para me pegar*". Aqui fica evidente o principal meio de locomoção – automóvel particular – pelas vias, o que transfere para suas preocupações diárias qualquer acontecimento ao que se remete a esfera do trânsito, o que apareceu em distintas cartas escritas pelos jovens desta instituição de ensino.

Já na escola estadual localizada no meio rural de Faxinal do Soturno, contamos com sete jovens, na faixa etária dos doze aos quinze anos de idade.

São em sua maioria residentes no meio rural do município (seis alunos ou 85,71%), onde a família cultiva predominantemente a rizicultura e a fumicultura. Em tempos de colheita necessitam por auxiliar o núcleo familiar pela impossibilidade financeira de se contratar empregados.

Temos somente um aluno (14,29%) residente no meio urbano do município, que se desloca diariamente através do transporte escolar municipal para a instituição de ensino localizada no meio rural.

Todos os alunos se locomovem normalmente através do ônibus escolar disponibilizado pela prefeitura municipal, e/ou se deslocam a pé até a escola. Pelo menos uma vez por semana, passam o dia na escola com atividades de técnicas agrícolas, além de outras práticas desenvolvidas pelo Programa Mais Educação[21] do governo federal.

Dificilmente viajam para áreas distantes do município, e, acabam se dirigindo a centros maiores somente em casos de necessidade de atendimento hospitalar ou a procura por uma miríade maior de produtos no varejo da região limítrofe.

Nenhum destes jovens foi assaltado, sendo que todos consideram seu município tranquilo. O interessante que quando questionados durante a aplicação da entrevista, se achavam Faxinal do Soturno violenta, eles relataram alguns atos criminosos que ocorreram no município (roubo a banco, assalta a joalheria), dando a impressão de vivem sim em uma cidade violenta, diferente do respondido no questionamento.

A postura dos jovens nesse momento é de conviverem em um meio violento, o que remete a importância de mantermos aberto o diálogo com eles em nossas práticas. Como a mídia vinha noticiando crimes recentes como roubo ao banco e a joalheria do município, a tônica violência permaneceu como se fosse algo contínuo, mostrando como nós somos suscetíveis ao discurso midiático.

> A mídia constrói a realidade, com valores, monta a agenda de discussão e constrói também a subjetividade humana, podemos, então, fazer uma ideia da importância que a mídia exerce numa

[21] "O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral" (Informação disponibilizada em 14 de janeiro de 2015 pelo site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113).

> sociedade, principalmente no que tange às questões políticas, democráticas e éticas (GUARESCHI, 2012, p.88).

Todos os educandos possuem de zero a três irmãos, sendo que um (14,29%) é filho único, quatro alunos (57,13%) possuem somente um irmão, um (14,29%) apresenta dois irmãos e outro (14,29%) têm três.

Mesmo que todos os sete estudantes não consideram seu município violento, o tema violência surgiu mais de uma vez nas interações entre pesquisador-pesquisados.

Este ponto nos despertou algum espanto e nos fez refletir sobre. Pensamos que isso pode decorrer de dois fatores: existe uma possível falta de compreensão do conceito de violência dentro do seu cotidiano; e/ou a influência da mídia local, onde por noticiar alguma reportagem com temática violenta desperta a atenção maior destes jovens que não estão acostumados a atos violentos e estes acabaram reproduzindo este discurso. Ou seja, a violência permanece mais na mídia do que na vida real dos jovens estudantes.

Estes alunos residem com seus pais e geralmente com os avós, ou possuem seus avós ou algum familiar como vizinho ou morando perto de suas residências. Ao que tange se já saíram do Estado do Rio Grande do Sul e/ou do Brasil, a maioria nunca viajou para fora destes limites, e, os que já se deslocaram foram para *free shops* nos países limítrofes ao nosso estado.

Da escola de Porto Alegre, nenhum dos estudantes conhece Faxinal do Soturno e da escola de Faxinal do Soturno, os estudantes vieram a Porto Alegre uma única vez, em uma saída de campo para visitar o Museu de Ciência e Tecnologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Sendo uma viagem “bate e volta”, eles não transitaram por muito tempo pela cidade, somente passando por pontos como a ponte do Guaíba que acabou sendo reproduzida nas maquetes. Um dos estudantes na hora de construir a maquete chegou a perguntar: “*professor, têm uma ponte lá né?*”.

Ao serem arguidos se suas famílias assinam algum tipo de jornal ou revista, três (42,86%) responderam que não, um não respondeu (14,28%) e outros três (42,86%) possuem a assinatura do jornal local. Esse tópico é importante para podermos mensurar qual é o horizonte de informações que estes jovens estão habituados, isto vale para os educandos das duas escolas.

Observa-se um claro afago pelo meio rural por parte destes alunos – "*Eu não trocaria o meio rural para viver na cidade*" –. E também uma diferença entre o modo de organização do espaço entre as duas instituições de ensino parceiras na pesquisa: "*Professor, posso ir beber água?",* ao que outro aluno prontamente responde: "*Se tiver água, porque a bomba ta puxando ainda*".

Ao interrogar para que falassem seus endereços completos, todos os residentes no meio rural (85,71%) com exceção do aluno proveniente do meio urbano não puderam nos oferecer essa informação por não ter no interior o endereço habitual como na cidade (por exemplo, para pegar as correspondências, as famílias do interior se dirigem ao centro urbano para retirá-las na agência dos correios).

Mas ao mesmo tempo, ao serem questionados sobre o caminho para suas residências, todos os sete alunos e alunas conseguiram informar o trajeto percorrido com grande riqueza de detalhes. Ainda que não apresentando tantos pontos de referência que não são tão comuns na região rural, por termos quadros paisagísticos formados por seguidas áreas de cultivo de arroz. Eles ainda conseguem projetar os caminhos percorridos de forma satisfatória.

Pensamos que essa melhor visão do caminho escola-casa se dá por um motivo preponderante. Eles estão acostumados a andar pelo município e ir a escola a pé ou a cavalo, dando uma percepção espacial distinta dos jovens de Porto Alegre que possuem como mobilidade urbana o automóvel dos responsáveis, ou seja, sem preocupação em definir pontos de referência por terem sempre alguém que sabe o destino sem se preocupar, por exemplo, com a parada de ônibus que precisam descer, ou o número de ruas a percorrer antes de dobrar para chegar a escola.

Nesse trajeto da pesquisa podemos constatar como as vivências destes jovens se diferenciam. Nestas falas está o cerne para que possamos começar a entender o caminho entre o pensamento do aluno e a memória do professor, se soubermos como o nosso aluno pensa, podemos ensinar uma Geografia mais humanizada, construída em um espaço de pergunta e não uma mera "burocratização da mente[22]", compreendendo que "a realidade se encontra em

[22] "Um estado refinado de estranheza, de "autodemissão" da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis. É a posição de quem encara os fatos como algo consumado, como algo que

processo de permanente evolução" (SANTOS, 2012a, p.89) e não como algo estanque e inexorável.

Como Freire (2011a, p.74) complementa "o mundo não é. O mundo está sendo", então caros leitores(as), é preciso estar pronto para repensar incansavelmente o estado do mundo, para nele agir, para nele transformar, e, ao modificá-lo, vamos também nos transformando.

Bem como Piaget (1978b, p.389) afirma "a inteligência é construção de relações e não apenas identificação", é com esse desígnio que buscamos pesquisar a construção do espaço ausente por parte destes sujeitos residentes nessas duas realidades tão distintas.

Ao passo que entendemos a forma como a construção do conhecimento se processa no aluno, estamos desejosos de chegar a níveis onde o/a jovem possa impor relações entre pontos distintos, e, não somente algo aprendido na base da memória que logo o indivíduo vai esquecer, pois não vê em A ou B algo necessário para sua vida.

Pensarmos que "tudo é Geografia", que "Geografia é vida", é fazer de nossa própria ciência um ser megalomaníaco e inócuo. Se pensarmos inocentemente que o que olhamos pela janela é Geografia, se a árvore ou a parada de ônibus é Geografia, só nos resta garantir que temos um caminho longo e árduo a percorrer. "Temos um longo caminho pela frente, "a lua é pequenina, e a caminhada perigosa"" (MORAES, 2007, p.134).

Ok, a árvore e a parada de ônibus é Geografia. Mas e os inúmeros elementos ausentes presentes nestes dois objetos? A árvore pela árvore, a parada pela parada não é Geografia, podemos lhe afirmar isto estimado leitor e leitora. Se persistirmos com um pensar assim, perpetuaremos à dialética homem/natureza tão clássica – tristemente – a Geografia.

---

se deu porque tinha que se dar da forma como se deu, é a posição, por isso mesmo, de quem entende e vive a história como determinismo e não como possibilidade. É a posição de quem se assume como fragilidade total diante do todo-poderosismo dos fatos que não apenas se deram porque tinham que se dar, mas que não podem ser "reorientados" ou alterados. Não há, nesta maneira mecanicista de compreender a história, lugar para a decisão humana. Na medida mesma em que a desproblematização do tempo, de que resulta que o amanhã ora é a perpetuação do hoje, ora é algo que será porque está dito que será, não há lugar para a escolha, mas para a acomodação bem comportada ao que está aí ou ao que virá" (FREIRE, 2011a, p.111-112).

5 LÁPIS NA MÃO E...AÇÃO!

Os primeiros passos para se entender o pensamento do nosso alunado, se alicerça em traduzir o texto vivo que é nosso espaço geográfico para o papel e trocar esses textos, estas cartas[23] escritas, com as escolas participantes da pesquisa.

Instituições escolares que se centraram como parte fundamental da pesquisa, uma vez que, precisávamos pensar em espaços destoantes e ter um público com vivências muito distintas.

Assim, após muita reflexão por parte dos pesquisadores, construímos o recorte da pesquisa entre Faxinal do Soturno e Porto Alegre para a partir deste ponto nos alicerçarmos na prática da correspondência interescolar que pautou todo o resto do trabalho.

Essa prática se alicerça no ideário de Freinet (1973; 1985) quando da prática da correspondência interescolar, "elo lógico entre os meios diferentes que se interpenetram e se exprimem" (FREINET, 1973, p.71).

As cartas, hoje são quase que objetos museológicos, não se escreve como se fazia antigamente, mesmo assim, se torna evidente sua potencialidade no campo educacional.

Um ponto preponderante para a nossa pesquisa era a escolha de uma forma de comunicação. No caso, essa escolha pautada na experiência exposta por Freinet (1973; 1985), se centrou na própria escrita de cartas que foram trocadas entre as instituições educacionais parceiras.

Troca essa que se deu por mãos do professor-pesquisador, que levou as cartas de uma escola até a outra e entregou em mãos para os alunos e alunas, não antes que houvesse uma lida atenta do material produzido e uma seleção de um determinado número de cartas.

Essa seleção se tornou necessária pelo número dispare de estudantes. Por termos vinte e duas cartas vindas de Porto Alegre e somente sete educandos em Faxinal do Soturno, a seleção se tornou necessária para não

[23] Houve por parte dos pesquisadores uma seleção das correspondências. As que foram utilizadas se encontram em anexo no fim da dissertação. A escolha por parte dos pesquisadores em definir determinadas cartas se refere a selecionar os escritos com maior grau de detalhamento sobre o espaço geográfico que se torna o ponto crucial para o desenvolvimento da pesquisa.

inviabilizar o trabalho, uma vez que algumas cartas repetiam parte das informações existentes, achamos melhor realizar uma breve triagem, de onde selecionamos as oito cartas que continham mais informações da organização espacial de Porto Alegre.

Das cartas vindas de Faxinal do Soturno, acabamos utilizando todas as sete, que foram divididas entre os grupos da escola de Porto Alegre. Depois que todos os estudantes leram suas cartas dentro dos seus grupos, interagimos colocando no quadro as informações provenientes de todas as cartas.

Essa ação foi realizada nas duas instituições, uma conversa com o grupo maior, destacando o que mais lhes chamava atenção e como os jovens haviam trazido as informações de seus municípios nas cartas, destacando tudo o que havia sido falado pelos leitores no quadro para conhecimento de toda a turma.

As correspondências se mostram um meio de abertura da cadeia da incomunicação tão comum ao choque geracional presente nos campos educacionais. Elas possibilitam ao professor compreender a apreensão do mundo da criança, pois comunicar envolve certo entendimento do mundo e, cada um “como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 2011a, p.42), é capaz também de compreender um mundo, mesmo que este entendimento seja de um “mundo como fábula” (SANTOS, 2000, p.09).

A escolha por uma prática como a escrita de uma carta, em vez de uma simples troca de *e-mail* entre os estudantes se deu entre outros motivos por querermos ter acesso total a este ato de comunicação. Também foi intuito nosso proporcionar algo novo a estes estudantes (o ato da escrita e o ato do recebimento/leitura de uma correspondência) mesmo que essa novidade seja advinda de um objeto de “museu” como é uma carta escrita à mão.

Consideramos que a comunicação permanente é necessária dentro do ambiente escolar por professores e alunos não terem acesso direto às experiências e saberes uns dos outros, o que leva muitas vezes a que todos tomem as suas interpretações pessoais como sendo naturalmente compartilhadas pelos outros sujeitos.

Com isso, é por meio de atos comunicacionais (como a escrita de cartas) que as discrepâncias podem surgir e as tensões entre as diferentes interpretações dos sujeitos passam a se transformar em oportunidades de reflexão e aprendizagem para o docente e pelos próprios colegas.

Como bem colocado por Guareschi (2012, p.130) “o que arrisco propor é que o ser humano se constrói e se constitui ao sair de si mesmo, isto é, a partir do momento em que começa a se relacionar, a dialogar, a se comunicar, a estabelecer vínculos”.

Ao usar a imaginação e servir-se da emoção, os jovens descreveram seu mundo cotidiano, o que forneceu as informações iniciais, inclusive o mundo simbólico, disponibilizando ao pesquisador o fio condutor para que se abra um canal de comunicação e informação que nos facilitou alcançar o objetivo proposto.

Consideramos o ato de escrever por parte destes estudantes, um mero elemento de análise sobre o desenvolvimento cognitivo de certa realidade representada por ele, pensando que “*a child's spontaneous remark is, of course, more valuable than all the questioning in the world*” (PIAGET, 1997, p.11).

Com o caminhar nessa fase da pesquisa, clarifica-se que o cotidiano existe vivo na fala de nossos alunos e alunas, frases, palavras, desenhos, gestos, olhares, tudo são modos peculiares de dizer, ou melhor, contar o mundo e traduzir a vida que circunda a todos nós.

Nesse ponto concordamos com Nidelcoff (1985, p.60): “valoriza-lhes sua linguagem própria, suas atitudes, suas expressões e seus gestos, enquanto distintos daqueles aos quais o professor está acostumado – mas igualmente válidos”.

Aos educandos passarem a ser instigados, ou mesmo, desequilibrados a produzirem suas próprias cartas, logo, a dialogarem criticamente com suas próprias realidades socioespaciais, eles se transfiguram como seres ativos deste processo de construção do conhecimento, atores e autores de/em seu espaço.

Contendo nas letras desenhadas por eles nas folhas de papel um itinerário eficaz para compreender, até mesmo a escala de valores atribuídas pelo sujeito aos diferentes lugares do município ao qual residem, contribuindo

com “a tarefa principal da educação intelectual parece, pois, cada vez mais, a de formar o pensamento e não a de enriquecer a memória” (PIAGET, 1996, p.15).

Kaercher (2013, p.85) vem reafirmar nossa escolha pelo ideário freinetiano, quando coloca que “a escrita é um exercício que devemos praticar – e cobrar – deles”.

Pensando na construção do conhecimento como processo, na forma como se concebe a formação do pensamento do sujeito, é que trilhamos através de uma Geografia que seja mais do que mera ilustração da realidade, pensando nessa ciência como instrumento de humanização dos sujeitos nas suas vidas.

Sendo imprescindível para que isso deixe de ser algo abstrato, ou mero discurso estéril, que exista a transposição do conteúdo pelo conteúdo, essa reorganização necessária é ou pelo menos deveria ser o cerne de qualquer meta estipulada pelos atores presentes no processo educativo, como afirma Costella (2008, p.42):

> O professor, ao transformar outros lugares em lugares, precisa apresentar dois pressupostos fundamentais: um deles é conhecer o conteúdo da Geografia, dominando sua essência e tendo clareza da sua validade; um outro, é a capacidade em transformar esse conteúdo em conhecimento no pensamento dos alunos.

Para realizarmos esse arranjo dos “outros lugares em lugares” é que nos apoiamos na correspondência interescolar, um fio condutor que perpassa por uma descrição do espaço vivenciado e o próprio modo de vida destes jovens, por exemplo, foi-se instigado a que estes descrevessem como se divertem, o que fazem no final de semana, como se locomovem até a escola e pela cidade, o que mais e menos gostam em seus municípios, qual o maior atrativo na escola, como são as ruas e avenidas do ambiente com que travam suas relações.

Também dialogamos no caminho de descrição de como seria o meio rural, quais as maiores dificuldades ao que tange a equipamentos urbanos, quais destes equipamentos que são utilizados por eles e por suas famílias.

Essa estrutura montada por nós pesquisadores no quadro das salas de aula não se contorna como algo cimentado, imóvel, mas sim, um norte para

termos cartas com o conhecimento cotidiano do sujeito, aos quais permanecemos esperançosos de transformar em saber geográfico.

Sendo clarificado, desde o início aos jovens escritores, que eles poderiam registrar os pontos que considerassem primordiais de sua vivência quando do enfrentamento diário com o espaço geográfico, sem necessariamente seguir essa estrutura concebida pelos professores-pesquisadores que estavam diante deles no momento.

Mais uma vez, nos amparamos em Nidelcoff (1993, p.67) para desobstruir qualquer desconfiança sobre a importância de se abrir espaço as vozes de nosso aluno, que em uma página de papel fazem pulsar a vida real que passa a ser sentida com mais força do que em muitas aulas dadas por nós professores.

> A correspondência escolar é uma experiência riquíssima. Além do seu valor sob o ponto de vista do desenvolvimento da linguagem escrita (propicia a oportunidade de dizer algo a alguém, o que não é muito freqüente na escola), tem um grande valor do ponto de vista da informação e da possibilidade de ligar-se afetivamente a pessoa de outros lugares.

Onde permanece a conversa, diálogo, liberdade de expressão, passa-se a ter vida, persistem geograficidades, existe um ponto de partida e de chegada para a construção do conhecimento.

Com essa prática pensamos nesse ir da transformação de espaços “sem sentido” para os educandos, ao lócus de um conteúdo que deve ser modificado em um saber significativo.

Na análise posterior da forma de concepção destes lugares descritos nas cartas é que conseguimos – pelo menos acreditamos nisso – de compreender as nuances de se trabalhar com o espaço ausente no processo de ensino-aprendizagem, superando o devaneio inócuo recorrente nos processos de aprendizagem da educação tradicional.

Muito mais do que saber localizar ou conceitualizar “os afluentes da margem esquerda do rio Amazonas” ou saber que a capital da Austrália é Camberra e não Sidney, é saber “apreender o tempo no seu movimento” (SANTOS, 2012a, p.84), compreender que “dentro de um tempo existem tempos” (p.22), “ver” as relações existentes no espaço além do nível das percepções, é perceber o ausente ali posto.

Sokolowski (2012, p.25) exemplifica utilizando o objeto geométrico conhecido como cubo, um pouco da visão que temos sobre este espaço ausente posto nos livros didáticos de Geografia e/ou nas listas de conteúdos curriculares.

> Considere o modo pelo qual percebemos um objeto material, tal como um cubo. Vemos o cubo desde um ângulo, desde uma perspectiva. Não podemos ver o cubo de todos os lados de uma vez. É essencial para a experiência de um cubo que a percepção seja parcial, com apenas uma parte do objeto sendo diretamente dada a cada momento. Contudo, não é o caso de que somente experienciamos os lados que são visíveis desde nosso ponto de vista presente. Como vemos aqueles lados, também intencionamos, cointencionamos, os lados que estão escondidos. Vemos mais do que o olho alcança. Os lados presentemente visíveis estão envolvidos por um halo de lados potencialmente visíveis, mas realmente ausentes. Estes outros lados são dados, mas dados precisamente como ausentes. Eles também são parte do que experienciamos.

Este ausente, ao persistir nos currículos, precisa ser refletido por nós educadores. Ao ponto que ao nos depararmos com um determinado conteúdo existente no livro didático, por exemplo, estamos nos deparando com uma única faceta dele (um único ângulo, um determinado olhar), sendo que, existe por trás do visível uma miscelânea de relações que podemos intencionar, indo além do que estamos vendo.

Parte deste ponto a necessidade da abstração para o campo educacional, seja na Geografia, seja em qualquer área do conhecimento.

Ao pensar no espaço ausente e ao pensar na prática de correspondência, pensamos em nos transformarmos em protagonistas do processo de construção do conhecimento e do espaço geográfico, isso seria um problema? Acreditamos que não.

O teor imagético é importante em distintos fatores de nossa vida como espécie humana. Como bem questiona Bachelard (2008, p.18): “como prever sem imaginar”?

Podemos dizer que a autoria nos assusta. Crescemos em um mundo onde não estamos habituados a sermos arquitetos de nossa própria história, e ao possibilitarmos isso aos nossos colaboradores de pesquisa, conseguimos potencializar que “belezas” chegassem até nossas mãos de professores-pesquisadores que somos.

Vale destacar que estes jovens não estão acostumados a escrever, a serem autores de suas próprias histórias, pelo menos não no meio analógico[24]. Mesmo alocados no sexto ou sétimo ano, observa-se em ambas as instituições de ensino algumas dificuldades latentes de escrita e expressão, até mesmo com erros que se relevam aos nossos olhos, mas nada que estrague o poder de expressão contido nesse instrumento metodológico.

Assim, além de ser um modal para conhecer o aluno, esta atividade se mostra eficaz para o próprio desenvolvimento da escrita e reorganização do pensamento necessário para colocar nas linhas algo coerente com o que querem comunicar uns aos outros.

Como bem traz Freire (2012, p.32) “a comunicação e a intercomunicação envolvem a compreensão do mundo”, por isso da necessidade de se trabalhar com uma dessas formas de comunicação humana que é a escrita.

Seguem dois trechos desta passagem do "espaço geográfico” ao papel, ao qual queremos para entender posteriormente como o indivíduo da outra escola representará este espaço que para ele é ausente. Será que conseguirá concebê-lo de forma fidedigna ou será mais próximo de algo puramente imagético? O que você acredita estimado leitor(a)?

“*Aqui tem ruas amplas asfaltadas, como também tem ruas mais estreitas com paralelepípedos, mas as mais comuns são as avenidas asfaltadas com duas ou três pistas para cada “mão”, normalmente tem canteiro no meio”, “não têm muitos campos, lavouras e fazendas, o meio rural é pequeno tem algumas árvores em um campo grande e umas casas. Não me lembro direito como é porque só fui uma vez e passei apenas pela “frente””* (trecho de uma carta de uma aluna de Porto Alegre).

[24] Os alunos que chegam aos bancos escolares hoje – não vamos generalizar, mas usar os participantes desta pesquisa como exemplo – estão habituados a escrever no meio digital, principalmente alicerçados nas redes sociais. O que se percebe é que muitas vezes suas escritas estão ausentes de reflexão, de um pensar sobre que espaço é esse com que dialogam em suas vivências. Não é simplesmente escrever, é também pensar o seu ato de escrever. Perguntado a todos os alunos quem ali já havia escrito uma carta, ou mesmo, recebido alguma, ganhamos como resposta o silêncio. Acreditamos ser importante trazer a colaboração de Becker (1993, p.51) quando este professor-pesquisador escreve que “o silêncio é a morte do conhecimento não apenas em termos de produção de conteúdo mas, e sobretudo, em termos de suas estruturas básicas, lógicas, orgânicas”.

“As ruas são de terra e outras de pedras. O nosso meio rural é cheio de campos, lavouras, animais árvores e várias outras coisas, e o meio urbano tem várias casas, bancos, praças e supermercados”. “O meio rural é muito legal, porque é divertido de manhã cedo acordar com o canto dos pássaros”. “Eu acho um máximo mora aqui, não tem violência, não tem muito movimento e tenho ótimos amigos”. “Aqui não tem muito movimento, as ruas não tem muito trânsito, são poucos habitantes aqui, o único lugar movimentado de Faxinal é a avenida Vicente Pigato que é do lado da praça” (trecho de cartas dos alunos de Faxinal do Soturno).

Em um quadro comparativo percebemos em Porto Alegre um olhar de espaços movimentados, com avenidas largas e por onde transitam diariamente um considerável número de sujeitos para seus afazeres diários. Percebe-se uma visão de uma densidade demográfica maior dentro do urbano, contrariamente ao rural que é formado por um quadro composto de poucas pessoas e árvores, o rural é quase que uma projeção de um espaço vazio, um mero devaneio para esses sujeitos.

O rural parece ser um espaço opaco, vazio para nós urbanos.

Já em Faxinal do Soturno, observamos um lugar tranquilo que escapa do cotidiano de nós pesquisadores e dos estudantes da capital. Sendo que, o movimento se concentra em determinado ponto da cidade, enquanto os outros permanecem na tranquilidade que permite ao menos atento ouvido à escuta do belo cantar dos pássaros.

Os temários trânsito, lixo e violência emergem como pontos centrais nas correspondências de Porto Alegre e Faxinal do Soturno, mas seriam estes os problemas centrais para estes jovens? Não nos parece enquanto pesquisadores inseridos nessas duas realidades que estes temas sejam tão proeminentes nas mesmas realidades. O que nos resta? Vamos à pesquisa!

Com descrições como estas é que se desoculta o mundo constituído pelos olhos destes jovens, – o que corrobora de forma imensurável para concretude de nossos anseios dentro da pesquisa – subjetividades construídas a partir das próprias interações destes com os objetos que estão postos por aí, como advoga um dos basilares de nossa pesquisa, “o ponto essencial de nossa teoria é o de que o conhecimento resulta da interação entre sujeito e

objeto que são mais ricas do que aquilo que os objetos podem fornecer por eles" (PIAGET, 1995, p.87).

As correspondências se mostram um belo instrumento para ser aplicado em diferentes faixas etárias e níveis socioeconômico-culturais. Elas auxiliam na identificação do desenvolvimento cognitivo dos alunos como uma representação do mundo próximo, e, também levam a conhecer não só suas informações sobre os lugares, mas também seu imaginário sociocultural.

Igualmente se tem confirmado a escolha pelo recorte espacial da pesquisa que se configuram como espaços destoantes, amparando assim para a concretude de nossos objetivos. Como Freinet (1973, p.104) coloca "aproveito para sublinhar que não é necessário ter um correspondente muito longe; interessa, sobretudo, que o meio em que vive seja diferente".

Estas cartas ofertam dados aos docentes sobre situações de vida, pensamentos, medos, anseios, sonhos. Por meio das letras e através de um simples lápis na mão e uma folha de papel que, em atividade individual ou coletiva, leva a erosão do diálogo silencioso que permeia nosso meio educacional, transformando-se em um "mar de rabiscos" que nos aproxima do espaço vivenciado, do espaço concreto em que este jovem trava suas relações diárias.

Se os sujeitos são únicos, com caminhos de vida e de aprendizagem distintas, os lugares também não são homogêneos, bem como Santos (2012a, p.91-92) traz: "se o espaço não significa a mesma coisa para todos, tratá-lo como se ele fosse dotado de uma representação comum significaria uma espécie de violência contra o indivíduo".

Nesse ponto é que pensamos ganhar o nosso trabalho, considerar sujeito ou espaços como algo imóvel, estanque é o caminho a percorrer para a morte da Geografia enquanto ciência, ao os entendermos como "seres" dinâmicos e complexos em constante movimento, em um constante processo, já se justificariam nossos anseios com esse trabalho.

Então, lápis a mão e...ação!

6 A FANTÁSTICA FÁBRICA DE MAQUETES!

O lócus pelo qual poderemos (pelo menos tentamos!) compreender a concepção do ausente pelo aluno foi através da construção de maquetes. Antes que perguntem por que da utilização da maquete, respondemos por que não?

Como bem colocado por Castrogiovanni (2012, p.65) “a maquete é um “modelo” tridimensional do espaço. Ela funciona como um “laboratório” geográfico, onde as interações sociais do aluno no seu dia a dia são possíveis de serem percebidas quase que na totalidade”.

A partir deste ponto convergente colocado por Castrogiovanni (2012), é que pensamos na maquete como o meio condutor para que possamos em conjuntura com os meus e os seus alunos caro leitor, compreender os espaços por ele não vivenciado, aquele espaço que perpassa por uma projeção mental construída a partir de suas interações durante o decorrer de suas trajetórias cognitivas.

A importância do entendimento destes espaços projetados repousa na questão que “como nenhum lugar se explica por si mesmo, é necessário o exercício constante da teorização, estabelecendo ligações e buscando as explicações em nível regional, nacional e inclusive internacional” (CALLAI, 2012, p.105), assim, refletimos que para apreender a realidade, tanto em escala local como global, é necessário pensar em uma escala sideral e não apenas no local, uma vez que, “nenhum lugar se explica por si mesmo”.

A partir da construção das maquetes, os jovens conseguem socializar o imaginado para com aquele espaço distante de suas vivências. Partindo-se das descrições espaciais presentes nas cartas enviadas pelos alunos e alunas da outra escola, e, pelas suas próprias interações para com o mundo, ele pode dar forma as suas leituras dando flexibilidade às suas formas de pensamento.

Isto pode ocasionar uma série de desequilíbrios-equilíbrios–desequilíbrios, proporcionando uma reorganização que pode conceber a passagem de um patamar a outro de inteligência.

Estes modelos tridimensionais da realidade feitas pelos educandos transpõem-se em um processo de restituição do “concreto” a partir de uma

“abstração”, tendo neste ponto pacífico uma de suas reais utilidades (SIMIELLI et al., 1991), por isso da escolha de se trabalhar com maquetes que “não podemos encarar [...] como um instrumento de ensino que encerre em si informações mas sim como uma ponte entre os vários objetos de estudo geográfico” (SIMIELLI et al. 1991, p.20).

Uma vez que “os homens vivem agora em um todo contínuo com as dimensões da Terra” (ARENDT, 2010, p.311-312), é que vemos na Geografia uma importância dentro do ensino básico, diferente do posto no senso comum que “– Geografia é coisa de professor de...Geografia!” (KAERCHER, 2012, p.116), vemos que essa ciência tem muita “lenha a queimar” ainda, tendo nos seus basilares teórico-metodológicos formas de se ver/pensar criticamente o mundo circundante.

Se não a pensarmos desta forma, ela continuará não tendo utilidade dentro do currículo escolar como perpassa no senso comum, fazendo mais do que um desserviço[25] aos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Então, como docentes-pesquisadores necessitamos por desempenhar um papel ontológico de interrogar acerca da realidade vivida, o que pensamos alcançar com as duas fases iniciais desta pesquisa, a correspondência interescolar e a construção de maquetes.

Mas, para que isso ocorra não basta somente à construção pela construção da maquete, persiste a necessidade de objetivos claros e caminhos metodológicos bem definidos, por isso mesmo é que pautamos na metodologia de Costella (2003) que se alicerça em oito etapas:

I. Contextualização;
II. Projeto;
III. Construção;
IV. Croqui;
V. Legenda;
VI. Relatório;
VII. Conclusão;

[25] Sobre isso, Santos (1991, p.24) já afirmava que “trata-se, sem nenhuma dúvida, de uma disciplina ameaçada. Mas as ameaças vêm muito mais dela mesma, em seu estado atual, do que das disciplinas vizinhas”.

VIII. Exposição;

Pensamos que essas fases metodológicas possuem em seu cerne algumas possibilidades de questionamento sobre o que está sendo posto pelo jovem com quem dialogamos, o que permite mais que um único desequilíbrio decorrido da tarefa de construir a maquete. Fazendo com que persista uma gama de novas reorganizações por parte do discente que é incentivado a pensar no seu ato criador em distintas fases e em distintas formas.

Vamos agora observar essas etapas da metodologia de Costella (2003) para melhor explicitar nossos anseios e clarificar a escolha por essa trajetória metodológica nessa fase da pesquisa.

O trabalho com maquetes se inicia com a contextualização. O primordial desta etapa é apresentar dentro do grupo o espaço que será representado pela maquete, aqui persiste o lócus perfeito para a cooperação dos sujeitos construtores da maquete e também um momento essencial para o professor-pesquisador ficar atento quanto ao “espaço topológico, do espaço percebido ou até mesmo do espaço concebido” (COSTELLA, 2008, p.137).

Este estudo em parceria entre os pares dentro do ambiente escolar será sempre essencial não somente para a confecção do material proposto, mas na própria construção do conhecimento, uma vez que, os desequilíbrios serão constantes para que se entre em consenso sobre o que e como serão materializados os elementos a serem representados na maquete.

Talvez essa fase inicial se configure como a principal dentro da metodologia da construção da maquete, pois é nesse momento que os jovens pelo diálogo interpretaram o espaço ausente e o projetaram a partir de seus olhares singulares e, mesmo de seus saberes prévios construídos em sua caminhada cognitiva.

O pesquisador como observador atento pode a partir disto realizar uma série de questionamentos na tentativa de desequilibrar o aluno frente ao desafio de transformar o abstrato (o não familiar) dos relatos das correspondências em algo concreto que represente como seria aquele espaço que chega às mãos do discente através das linhas carregadas de subjetividades dos jovens da outra localidade.

Após a consonância do que será colocado na maquete, que não é nada mais que a própria representação tridimensional do espaço ausente, partimos para o projeto.

Foi proporcionado aos grupos uma folha de papel ofício com logo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde deveria ser explicitado e, mais importante, justificado pelos indivíduos, todos os elementos e sua respectiva distribuição quando da materialização posterior da maquete.

O percorrer da metodologia de Costella (2003) nos concede inúmeros ganhos, reflita comigo leitor e leitora. Na própria confecção da maquete os jovens são desafiados constantemente em como organizar e no como construir esse material didático, sendo necessárias diversas reorganizações, que são exponenciadas ainda pelo trabalho em grupo.

Imagine agora colegas, que podemos expandir por oito essas reorganizações cognitivas! É isso que ocorre, ao produzir a maquete, o aluno teve que organizar seu pensamento de uma forma, mas ao fazer um projeto e um croqui, por exemplo, ele precisará reorganizar seu pensamento de outras formas, e, assim, não temos mais nada do que um belo meio de se construir o conhecimento geográfico vezes oito!

Agora, para todas estas etapas embasadas por Costella (2003), partiremos do trabalho coletivo e não individual, pautados pelas próprias pesquisas de Jean Piaget (1996; 1998) que demonstram com maestria os ganhos com uma prática pautada pela cooperação entre os iguais na atividade escolar.

O próprio Piaget; Beth; Mays (1974, p.13) afirma juntamente a seus colaboradores que “a epistemologia genética existe na qualidade de pesquisa coletiva”, ou seja, o trabalho pelo coletivo gerou ganhos visíveis até mesmo nos campos teóricos e não somente em trabalhos escolares como a construção de uma maquete.

Para isso e por causa disso, organizamos um pensar que de forma alguma é cimentado e imutável, já que, o campo de pesquisa em sala de aula sempre está nos espantando de diversas formas. Assim, permanecemos abertos a possíveis mudanças no caminhar, o que alicerçados em uma metodologia qualitativa se tornou possível.

Sobre este tipo de pesquisa, Flick (2009a, p.21) vem ao nosso auxílio:

> Ao mesmo tempo, a pesquisa qualitativa muitas vezes não se restringe à produção de conhecimento ou a descobertas com propósitos científicos. Com frequência, a intenção é mudar a questão em estudo ou produzir conhecimento relevante em termos práticos, ou seja, produzir ou promover soluções para problemas concretos.

Nossa reflexão foi dividir os estudantes de Porto Alegre em cinco grupos compostos por quatro a seis sujeitos cada um, e, em Faxinal do Soturno dividimos em dois grupos, um de três e outro composto por quatro indivíduos.

Desse pensar, resultou na produção final de sete maquetes, cinco construídas em Porto Alegre e outras duas em Faxinal do Soturno.

Essa separação decorre de termos números de alunos desiguais de uma escola em relação à outra, e, pela leitura inicial das correspondências escritas, onde tivemos que selecionar, escolhendo um número de cartas que no nosso olhar – que é carregado de subjetividades também – trouxeram quadros do espaço de vivência destes discentes.

A partir da contextualização e do planejamento de como transporiam o ausente para o concreto, passamos a terceira fase que se configura como a própria materialização em forma da maquete da leitura do espaço mentalmente projetado.

Nesse contexto o papel do professor-pesquisador se circunda de importância ao ser o elemento de expansão quando dos desafios e questionamentos. Além do desafio dos jovens dentro dos grupos de entrarem em comum acordo sobre como será confeccionado a maquete, o pesquisador entra como elemento desequilibrador.

Os desafios a serem propostos são muitos, desde questão da escala, do porquê de elementos com tamanhos tão desproporcionais, por exemplo, até perguntas se haveria outras formas de organizar o meio urbano. E o meio rural? Não poderia ser trazido de outra forma, se sim, qual? E cemitério, não existe na cidade? Por que da igreja, hospital ou escola estarem em pontos centrais? E essas avenidas, cadê os carros? E se tem carros, onde estão as vagas de estacionamento tão necessárias para os centros de maior movimento? E as faixas de pedestre? E as pessoas?

Fica claro para você leitor(a) o porquê que a maquete não pode se resumir como uma mera produção da própria maquete. Seus potenciais são inúmeros, e parte de nossa função como professores de explorá-la, ao

contrário de uma confecção de maquete que cessa simplesmente na própria construção, sem maiores reflexões, sem nenhum tipo de questionamento e desafio maior.

Trazemos mais uma vez Castrogiovanni (2012, p.33) para nos auxiliar na discussão: “as maquetes [...] são representações sociais de um determinado espaço real e representam uma organização dos elementos que compõem o espaço. São modelos de comunicação que se utilizam de uma linguagem cartográfica”.

Para continuar a explorar as potencialidades desta representação social que reproduz o espaço ausente do aluno, partimos para a fase do croqui. Essa é outra parcela que nos proporcionou “gostosuras”, ao ofertar nada mais do que uma folha de papel ofício, desafiamos os nossos parceiros de pesquisa a olhar a maquete agora construída por distintos ângulos, e a partir desse momento, eles fizeram o desenho do objeto pelo seu “olhar”, transpondo ao papel os elementos como estão enxergando, independentemente se estão ficando análogos ou não ao objeto concreto.

O croqui[26] é ponto de partida para a próxima fase metodológica, a produção da legenda. Os desenhos representados no croqui passam a ser significantes de objetos concretos, tendo assim a legenda, que auxiliará estes jovens a perceberem como se dá o processo de representação de objetos por símbolos, por exemplo, em mapas e cartas topográficas.

Ou mesmo, em mapas turísticos, placas informativas e outros elementos que convivem cotidianamente nos espaços urbanos e rurais, mesmo que nós não os percebamos. É só olhar para os lados que você verá prezado leitor e leitora, os mapas e “legendas” estão por aí, somos circundados por Geografia mesmo que não queiramos!

Com o planejamento, execução e formas de significar o que está sendo representado, é que partimos para a sexta etapa desta metodologia que estamos aplicando.

[26] Percebemos nessa etapa da metodologia de Costella (2003) uma fonte de se combater o que Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009, p.301) chamam de “analfabetismo em territorialidade gráfica”, ou seja, sujeitos que não conseguem representar de forma gráfica os elementos de nossa realidade, além de terem pesadas dificuldades em localizar municípios, cidades ou até mesmo países.

Agora, concentramos no relatório toda força mental dos nossos discentes. Nesse momento será relatado o que existe na maquete e as inter-relações ali existentes, o que proporciona uma organização mental para que o discente reflita sobre o que e como representou e nos passe a partir de um texto como fez isso, desenvolvendo a habilidade sempre importante da escrita, e, não somente isso, mas também pensando no seu ato de escrever.

Destacando estas potencialidades derivadas da construção da maquete pegamos os dizeres de Castrogiovanni; Costella (2012, p.32):

> Assim, reforçamos a ideia de que a representação do espaço através de maquetes e os desafios diante dessa representação fazem com que os alunos compreendam algumas relações espaciais e possam interagir com o espaço representado.

A penúltima parte de nossa metodologia é a conclusão. Se preconiza nessa parte o “olhar” sobre a dinamicidade das relações presentes no espaço geográfico. Podemos aqui dialogar sobre a “acumulação desigual de tempos” no espaço geográfico (SANTOS, 2012a, p.256; SANTOS, 2012d, p.09), por exemplo.

Ventilando-se sobre a dinamicidade deste espaço que se configura a partir de inúmeras relações dentre tantos diferentes elementos, como bem nos confirma Santos (2012d, p.58) “o espaço não pode ser estudado como se os objetos materiais que formam a paisagem trouxessem neles mesmos sua própria explicação”.

Então, se torna necessário que percebamos as interações entre os elementos existentes, elementos estes representados pelos parceiros da pesquisa, para que assim possamos apreender o próprio espaço geográfico que se configura como lócus da vivência de nós seres humanos.

Para finalizar este percurso metodológico, chegamos à exposição da maquete nas escolas. Nesse ínterim as maquetes construídas foram trocadas dentre as escolas para que pudéssemos observar as reações dos próprios alunos que residem naquele espaço geográfico que está sendo representado pela maquete.

Destacamos que a troca foi realizada por nós pesquisadores, levando as maquetes de um município até o outro e expondo para os jovens que haviam anteriormente escrito as cartas contendo informações que serviram como base para as reflexões que levaram a construção das maquetes.

Lembrando que a maquete foi exposta com todos os elementos constituintes dela, ou seja, ela foi apresentada com os croquis arquitetados e também com o relatório descritivo. Destacando também, que ao termos a exposição das maquetes, produzimos questionamentos frente os alunos: a) reconhecem como Porto Alegre (Faxinal do Soturno)? b) O que mudariam para representar sua cidade? c) Lembram das cartas? As maquetes relatam as informações ali escritas? d) Quais são os equívocos e acertos existentes nessa maquete?

Nessa parte, se tornou possível ver os equívocos e os acertos na representação constituída: "*Em Faxinal do Soturno não temos fazenda*" (informação presente em um dos relatórios provenientes da instituição de educação de Porto Alegre que foi refutada pelos jovens soturnenses), "*Isso não é nem de perto as Pedras Brancas*[27]" (algumas das observações realizadas na escola de Faxinal do Soturno ao se depararem com as cinco maquetes construídas pelos alunos de Porto Alegre).

"Cadê os muros em volta dos prédios e dos condomínios fechados?", "não há tanta área verde junto aos prédios", "a quantidade de prédios é muito maior", "falta movimento aqui, cadê as pessoas e tem poucos carros para o trânsito que temos" (algumas das observações dos alunos da escola de Porto Alegre ao se depararem com as duas maquetes construídas pelos alunos de Faxinal do Soturno).

Alguns questionamentos pensados antes da aplicação da prática foram neste ponto respondidos. Pensávamos: será que teremos uma autêntica ou imagética representação? Como será a reação dos participantes da pesquisa que ao escreverem suas cartas expondo suas leituras espaciais agora olham para este espaço que seria o de sua vivência? Será que se notarão nesse espaço representado na forma tridimensional ou perceberão o espaço sem o elemento "homem"?

Primeiro: percebemos uma mescla entre as informações contidas nas cartas com conceitos preestabelecidos no imaginário dos nossos estudantes. Segundo: a reação deles foi animadora, destacando prontamente o que havia de errôneo na representação e o que para eles parecia ter sido colocada de

[27] Ponto turístico presente em Faxinal do Soturno que gerou muitas controvérsias de como ele seria por parte dos alunos de Porto Alegre.

forma acertada. Terceiro: e o mais surpreendente para nós, o elemento homem parece ter sido esquecido, sem qualquer forma representativa, tivemos prédios, carros, quadras esportivas, pontos turísticos, hortas e plantações, mas nenhum ou quase nenhum “ser humano” no meio destes elementos.

Destacamos que o “erro” na representação é derivado da visão dos próprios estudantes participantes da pesquisa. Esse “erro” não se remete a qualquer visão nossa enquanto pesquisadores, pois consideramos que não existem erros nas representações, há sim, formas diferentes de pensar e de refletir, mas todas válidas.

Com essas fases buscamos extrair o máximo das potencialidades da maquete, que se torna uma “atividade indispensável para a percepção do espaço” (COSTELLA, 2003, p.137) e que se configura como um real “laboratório geográfico” que pode levar ao despertar de um raciocínio geográfico por parte dos sujeitos que passam a ver de forma menos acrítica a realidade que os defronta.

A partir da construção nessas distintas etapas, estaremos nos alicerçando na teoria das representações sociais de Moscovici (2011; 2013) e na teoria piagetiana para compreensão dos processos cognitivos do aluno e também para o entendimento daquela representação realizada por ele.

O embasamento teórico nas representações sociais nos leva a questão proeminente deste trabalho que é entender o “pensar” dos nossos colaboradores, bem como afirma Moscovici (2011, p.54) “a finalidade de todas as representações é tomar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade”.

> Os fenômenos de representação social estão “espalhados por aí”, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Eles são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias de interação social. (SÁ, 1998, p.21)

Piaget; Inhelder (1993, p.32) confirmam a importância do uso das representações para se trabalhar com o ausente:

> A percepção é o conhecimento dos objetos resultante de um contato direto com eles. A representação consiste, ao contrário -, seja ao evocar objetos em sua ausência, seja quando duplica a percepção em sua presença -, em completar seu conhecimento perceptivo referindo-se a outros objetos não atualmente percebidos.

Os mesmos Piaget; Inhelder (1993) fizeram experimentos se valendo da maquete em sua obra "*A representação do espaço na criança*" (1993), onde estes observam que a criança representa uma realidade vivida por meio da construção tridimensional e o assimila por um processo de assimilação e acomodação diante de uma dada realidade, fazendo uso de jogos simbólicos.

Temos em Piaget (1998) também a base para análise da confecção da maquete pautada nos estudos ao que cinge ao trabalho em grupo que "é essencialmente ativo" (p.148) e ao conceito de cooperação que "é um método característico da sociedade que se constrói pela reciprocidade dos trabalhadores e a implica, ou seja, é precisamente uma norma racional e moral indispensável para a formação das personalidades" (p.141).

Ao pensar nos potenciais ganhos advindos do coletivo regulado na cooperação, Santos (2012c, p.103) divaga que "sozinhos, ficamos livres, mas não podemos exercitar a nossa liberdade. Com o grupo, encontramos os meios de multiplicar as forças individuais, mediante a organização".

Assim, ao nos instrumentalizarmos pela epistemologia genética, temos clarificado como ponto norteador o conhecimento humano, que vemos ser potencializado através do trabalho por equipe pesquisado por Piaget (1996; 1998), uma vez que, "o conhecimento humano é essencialmente coletivo e a vida social constitui um dos fatores essenciais da formação e do crescimento dos conhecimentos pré-científicos e científicos" (PIAGET, 1993, p.17).

Moraes (2007, p.131-132) ponderando sobre distintos vieses teórico-metodológicos traz que "esta diversidade é em certo sentido benéfica, pois estimula o debate, gera polêmicas, e faz avançar as colocações. Onde há discussão há vida, onde há debate aflora o pensamento crítico, onde há polêmica há espaço para o novo, para a criação", o que podemos transpor facilmente para o trabalho por equipe piagetiano, onde as díspares vivências e saberes vão sendo em "certo sentido benéfica" para a construção do conhecimento.

Esta construção de novos saberes, este desenvolvimento cognitivo se potencializa por meio da cooperação entre os jovens, "*el desarrollo tiene lugar por medio de la actividad constructiva del sujeto*" (DELVAL, 2008, p.66), é, nesse ínterim que para a construção da maquete, em todas as suas oito etapas, decidimos pela reunião em grupos, que através da cooperação e do

diálogo enfrentaram desequilíbrios que foram elevados pela participação do coletivo.

Pensamos e comprovamos que um ambiente pautado na cooperação, obtém mais informações que um único indivíduo mergulhado em uma esquizofrenia solitária, pois cada qual dos seus membros traz experiências diversas e únicas. Desse modo, são superadas as limitações de capacidade de cada indivíduo.

Ainda Piaget (1996, p.16):

> Do mesmo modo, é pelo atrito incessante com outrem, pela oposição das vontades e das opiniões, pela permuta de idéias e pela discussão, pelos conflitos e pela compreensão mútua que todos nós aprendemos a nos conhecer a nós próprios. A formação da personalidade, no duplo sentido de uma tomada de consciência do "eu" e do esforço para situar este "eu" no conjunto das outras perspectivas, é, pois, o primeiro efeito da cooperação.

É nesse coletivo que nos valemos da metodologia da construção da maquete com suas distintas etapas, para se trabalhar a partir do coletivo e não do individual, tomando essa decisão embasados pelos estudos piagetianos (1996; 1998) que demonstram os ganhos quando de um trabalho em grupo basilado pela cooperação.

Não é somente na construção material da maquete que o coletivo pairou. Esquadrinhamos que os sujeitos da pesquisa partam das contribuições existentes no grupo para qualificar os resultados obtidos em todas as oito etapas metodológicas.

Destacando que a própria teoria das representações sociais comprovam que o coletivo incute diretamente nas construções dos sujeitos de nossa sociedade.

Por estarmos pautados na teoria das representações sociais e na epistemologia genética, é que se torna ponto pacifíco o uso da metodologia qualitativa, a qual Triviños (2010, p.130) afere que "uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é a de sua atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas".

A utilização da metodologia qualitativa se mostra acertada por vermos nela a melhor forma de investigação e análise de nossas preocupações, como Minayo (2008, p.57) coloca, este tipo de pesquisa se aplica ao estudo da "história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das

opiniões, produtos das interpretações que os humanos vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, pensam e sentem".

Neste contexto é que agradecemos pelas perguntas diferentes que perpetram nossos curiosos alunos, o que nos incetiva a sermos professores-pesquisadores que almejam responder ao questionamento de como melhor ensinar e melhor aprender.

Como bem questiona Marques (2012, p.56) "para ensinar basta saber algo ou é necessário saber também o como ensinar esse algo?" Temos alicerçado na metodologia qualitativa o fio condutor para que o entendimento cognitivo do nosso educando possa se tornar real.

Ao Jean Piaget trabalhar com o universo de experiência e com o desafio em suas pesquisas, é que observamos nas maquetes o meio para desafiar os jovens com questionamentos sobre as representações espaciais por eles trazidos.

As maquetes construídas e posteriormente trocadas entre as escolas participantes da pesquisa, juntamente aos depoimentos dos alunos, nos permitiram ter autoria em pensar que a representação concretizada através da maquete se configurou em uma mescla do texto descrito nas cartas com as representações construídas pelo coletivo que resultaram em determinada realidade. Auxiliando assim, nos questionamentos (desequilíbrios) frente aquilo que está posto ao estudante com o qual dialogamos.

Objetivando assim, compreender os processos cognitivos que nossos alunos desenvolvem para uma leitura competente do espaço mentalmente projetado ou simplesmente o espaço ausente por ele projetado.

Este processo desencadeado por ele se contorna de importância por possibilitar ao educador compreender como se dá essa ação, assim sendo, poderemos planejar ações voltadas para a realização de uma aprendizagem significativa, que desperte uma leitura criteriosa da realidade por parte desses jovens que começam a trilhar seus primeiros passos nesse espaço geográfico que se complexifica em uma velocidade assustadora.

"Pode-se portanto dizer, a nosso ver, que a cooperação é efetivamente criadora, ou, o que dá na mesma, que ela constitui a condição indispensável para a constituição plena da razão" (PIAGET, 1998, p.144), ainda o mesmo autor coloca que "do ponto de vista da educação intelectual, a tomada de

consciência[28] do pensamento próprio é estimulada pela cooperação" (PIAGET, 1996, p.16).

Com o alicerce na teoria piagetiana, esperamos contribuir para desmistificação de conteúdos geográficos que parecem sem sentidos para os nossos alunos, simplesmente "coisas de professores de Geografia".

Com o trabalho em grupo, ao qual Piaget (1996, p.15) traz "o método do trabalho por "equipes" aparece como fundado sobre os mecanismos essenciais da psicologia da criança", tentamos elevar a hinterlândia da Geografia dentro do espaço escolar, e ter nela uma das bases para a leitura competente deste espaço geográfico ao qual estamos inseridos como seres pensantes e atuantes.

É isto que temos que pelo menos "entregar" aos discentes, proporcionar uma leitura competente da realidade para que nesse mundo de derivações que se acelera, possa-se "ler" e compreender o espaço geográfico que está posto ontem, hoje e amanhã.

Os alunos e alunas precisam perceber o mundo e terem consciência da maneira como nele se movimentar. Precisam sempre manter-se à procura do elemento ausente no espaço visível a eles.

Se transformar em um ser consciente, leva a um maior teor crítico sobre as coisas que estão postas, surgem questionamentos: por que isso é assim? A quem isto favorece? Sempre foi assim?

Como bem colocado por Galeano (2014a, p.367): "há quem acredite que o destino descansa nos joelhos dos deuses, mas a verdade é que trabalha, com um desafio candente, sobre as consciências dos homens".

Para que nós educadores possamos acudir nesta busca pela conscientização, nessa expansão do olhar sobre o mundo, se torna necessário apreender quem é este aluno e quais as formas dele ler seu cotidiano.

O que nos leva a acreditar em ter nas maquetes um dos meios para esse entendimento dos processos cognitivos desempenhados por nossos

[28] Sobre a tomada de consciência, acreditamos que o trabalho de BECKER (2011, p.177) possa elucidar bem esta questão. Como ele traz "tomada de consciência, para Piaget, significa apropriação, pelo sujeito, dos mecanismos da ação própria: o sujeito apropria-se de si mesmo, do que ele fez". O mesmo Becker (2011, p.162) complementa que "o senso comum, que considera a tomada de consciência como um simples esclarecimento ou iluminação que nada acrescenta ou modifica. A tomada de consciência, ou seja, a passagem do inconsciente à consciência, consiste em reconstruções". O que seria a própria construção do conhecimento que não reconstruções.

educandos, nestas representações sociais que os nossos jovens constroem no próprio caminhar de sua existência.

Temos certeza que pensar por processos afasta a visão mnemônica e decorativa do ensino da Geografia no meio educacional. Se fosse o ato de ensinar desta ciência algo meramente baseado na memória, bastaria alguém que soubesse ler e transmitir informações desconexas para ensiná-la, e não alguém que pensa no espaço através dos seus elementos ausentes, através de suas relações que vão construindo e mesmo refazendo o espaço geográfico.

Pensar no que está aí em conjunto ao ausente é pensar Geografia, ver as relações mesmo que não tão evidentes aos nossos olhos, isto é Geografia. Concordamos neste ponto leitor e leitora? Espero ansiosamente que sim.

O ensinar a ciência geográfica é muito mais que elucidar características do espaço, é fazer com que o aluno veja o ausente. É esse o caminho que quisemos trilhar enquanto professores-pesquisadores juntamente aos alunos de Porto Alegre e Faxinal do Soturno, universos culturais distintos que se interpenetram através do “laboratório geográfico” que são estes modelos tridimensionais que chamamos de maquetes.

7 A IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS

No primeiro capítulo dessa dissertação já havíamos colocado na pauta alguns conceitos que funcionaram como eixo vertebrador da nossa discussão. A partir deste novo capítulo a discussão se centrará em conceitos da ciência geográfica, no caso o conceito de Espaço e de Paisagem.

Toda ciência possui seus conceitos basilares e práticas teórico-metodológicas que a levaram a ser estruturada como um campo científico. Dentro da Geografia não poderia ser diferente, temos na historiografia geográfica uma construção de um sistema de conceitos, que lhe dá sustentação para compreensão do espaço com sua miríade de relações sociais.

> Como toda ciência a geografia possui alguns conceitos-chave, capazes de sintetizarem a sua objetivação, isto é, o ângulo específico com que a sociedade é analisada, ângulo que confere à geografia a sua identidade e a sua autonomia relativa no âmbito das ciências sociais. Como ciência social a geografia tem como objeto de estudo a sociedade que, no entanto, é objetivada via cinco conceitos-chave que guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território (CORRÊA, 2011, p.16).

No caminhar do pensamento geográfico[29] tivemos distintas conotações e ênfases para esses conceitos basilares, que perpassaram por um mosaico de definições polissêmicas no decorrer de nossa ciência, sendo conceitos fundadores do seu campo de investigação que têm, ou deveria ter como objetivo se estruturar como “uma ciência do homem”, e, não, o que ocorreu fatidicamente durante parte da trajetória geográfica, onde essa ciência esteve atrelada a projetos hegemônicos que deram ênfase a um “espaço a serviço do capital e de alguns" (SANTOS, 2012a, p.267) em detrimento a um espaço de homens e mulheres atores e autores de sua construção.

Dentre esses conceitos fundadores do campo de investigação geográfico, nos decidimos, amparados nos objetivos propostos no escopo

[29] Para ver mais, recomendamos Moraes (2007) e Santos (2012a) que realizam discussões acerca da trajetória da ciência geográfica desde sua estruturação como ciência, e, trilham um caminhar que perpassa as correntes de pensamento geográfico dando ênfase aos conceitos então usados por cada corrente de pensamento, bem como, seus objetos de análise e metodologias utilizadas.

deste trabalho, de se alicerçar nos conceitos de espaço e paisagem[30], definições que a nosso ver não são excludentes, mas sim se complementam para uma análise mais rigorosa da realidade.

Acudimo-nos em Santos (2012a) para justificar essa escolha, já que "o espaço é a casa do homem e também a sua prisão" (p.264), ele se mostra um conceito excepcionalmente fecundo para compreender o espaço ausente e para se pensar em um espaço mais humanizado.

> Para desmistificar o espaço, é preciso levar em conta dois dados essenciais: de um lado a paisagem, funcionalização da estrutura tecnoprodutiva e lugar da reificação; de outro lado, a sociedade total, a formação social que anima o espaço. Assim, desmistificamos o espaço e o homem (SANTOS, 2012a, p.266).

Como Santos (2012a) diz com justeza, o termo paisagem concerne para "desmistificarmos o espaço e o homem", como objetivamos compreender esse espaço geográfico além do que está posto, além do que se vê, é que necessitamos nos alicerçar nessa díade espaço/paisagem para concretude deste trabalho.

Refletimos que o espaço geográfico é ao mesmo tempo lugar para habitar e para ser imaginado, é isso que ambicionamos inserir em nossas práticas de pesquisa, ao levar o aluno a desenvolver o seu "pensar", para expandir seus horizontes geográficos para que quando estiverem sobre uma nova faceta da realidade possa assimilá-la para assim poder recriá-la.

> Por isso, ensinar Geografia é mais do que informar sobre acontecimentos. É possibilitar que os alunos os compreendam, os contextualizem espacial e temporalmente e, a partir daí, ampliem condições para inferir outras interpretações, independentemente do espaço estudado (COSTELLA; SCHÄFFER, 2012, p.41).

Como utilizaremos os conceitos de paisagem e espaço para a concretude deste trabalho e como essas terminologias possuem significados polissêmicos dentro da ciência (não somente na Geografia, já que, também são conceitos utilizados por outras áreas de conhecimento), trazemos nossas "derivações" sobre esse temário.

[30] Santos (2012b, p.103) fala de uma necessidade epistemológica latente de ser ter claro a distinção entre estes conceitos, "paisagem e espaço não são sinônimos. A paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as anima".

Ressaltando que o embate conceitual foi/têm sido salutar para o desenvolvimento do conhecimento humano, essa polissemia terminológica nos fez avançar no nosso quadro conceitual enquanto ciência e enquanto sujeito.

"O espaço geográfico é multidimensional" (CORRÊA, 2011, p.44), assim se torna imperioso pensar nas formas como se "lê" o espaço, o que perpassa necessariamente por reorganizações mentais, na construção do conhecimento como processo e pela necessidade que urge em se trabalhar com uma leitura competente deste espaço multidimensional.

Essa urgência essencialmente permeia nosso meio educacional, é ali que bem ou mal os saberes formais da sociedade são estruturados em currículos para que o processo de aprendizagem[31] ocorra de forma sistemática, "*la escuela, siguen siendo el soporte vital de una realidad material que termina por forjar, interferir, interrumpir, expandir o intensificar la experiencia humana*" (PEREIRA, 2013, p.11).

As mulheres e homens de nossa sociedade, seguramente passam uma quantidade maior de tempo nos bancos escolares do que em qualquer outra instituição "oficial", tendo assim, que como professores-pesquisadores buscarmos "realizar o movimento entre o que está posto nos manuais e o que os alunos enxergam" (COSTELLA; SANTOS, 2013, p.82), para através disso pensarmos em reais construções de conhecimentos baseados em recorrentes processos de assimilação[32] e acomodação[33].

> Produzido por sociedades desiguais, o espaço geográfico se configura em totalidades desiguais, no entanto, assumem características próprias que por sua vez, inter-relacionam-se e formam uma unidade que é o todo social. O espaço é um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual, daí por que a evolução social não se faz de forma idêntica em todos os lugares (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2012, p.08).

[31] Vale destacar que nossa posição é que o conhecimento está na escola, mas se prolonga pelos teatros, museus, cinemas, ou seja, pelas derivações diárias do sujeito, não existe um aluno "tábula rasa" como se queria acreditar. Concordamos com Santos (2012c, p.71) quando ele traz que "o cotidiano é também o lugar da descoberta".

[32] De acordo com Piaget (2012, p.12-13) "a idéia de assimilação implica a da integração dos dados a uma estrutura anterior, ou mesmo a constituição de uma nova estrutura sob a forma elementar de um esquema".

[33] "Assimilação consiste na incorporação de elementos novos a uma estrutura já existente e o seu pólo complementar acomodação consiste nas transformações pelas quais passa a estrutura já existente para incorporar elementos novos. Logo, a assimilação consiste numa ação do sujeito sobre o meio e a acomodação numa ação do sujeito sobre si próprio para responder às resistências oferecidas pelo meio". (MARQUES, 2005, p.54).

Por termos nesse espaço geográfico uma acumulação desigual de tempos e, por abrangermos como recorte de pesquisa, espaços destoantes que exemplificam com maestria essa acumulação desigual, é que partimos da díade paisagem-espaço[34] como mais um instrumento para compreensão das representações abancadas pelos colaboradores da pesquisa quando das cartas escritas e nas maquetes construídas.

Estes conceitos geográficos funcionam como ferramenta para fortalecimento das análises realizadas por nós professores-pesquisadores, frente aos objetos apresentados por nossos educandos.

Santos (1991, p.77) no que talvez seja a conotação mais difundida do conceito de paisagem, alega que "a paisagem é o conjunto das coisas que se dão diretamente aos nossos sentidos", assim, se esclarece o uso deste conceito em nossa pesquisa, uma vez que, estamos baseados nas representações dos nossos colaboradores, e, se levarmos em conta que "as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos" (MOSCOVICI, 2011, p.46), temos inserido neste contexto muito das subjetividades destes sujeitos ativos com quem dialogamos ao longo de nossas práticas.

Talvez dentre os conceitos-chave da Geografia, o de paisagem seja o que carrega um maior nível de subjetividade dos sujeitos, por isso mesmo dele se apresentar como fundamental para o nosso trabalho. Destacando com Piaget (2012, p.08) que "as percepções desempenham, sem dúvida, um papel essencial, mas dependem em parte da ação em seu conjunto", então não podemos nos resignar com a paisagem sendo mera percepção, devemos ir além deste plano de análise, como Gurevich (2013, p.30) afirma:

> *El trabajo con paisajes en Geografía va más allá de la superficie visual, estética o pictórica, del panorama que se ofrece ante nuestros ojos. Siempre están allí, explícita o implícitamente, los sujetos sociales que modelan, crean y reconstruyen los territorios en cuestión*.

Então, no cerne destas paisagens temos além "de tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança" (SANTOS, 1991, p.61), uma conotação

[34] Conforme Cavalcanti (2013, p.224) "os conceitos são ferramentas culturais que representam mentalmente um objeto e que ajudam a dar sentido àquilo que se vê e se percebe".

social por detrás de tudo isso que vai além do que nossos olhos enxergam. São muitos e distintos ires e vires dos mais diversos sujeitos que caminham por essa superfície terrestre, e, nesse caminhar (re)criam essas paisagens imortalizada por aquela “fotografia” do momento, ou seja, a paisagem se configura “também de cores, movimentos, odores, sons etc.” (p.61), ela – a nosso ver – é dinâmica e transpõe a simplória visão de ser concebida unicamente através da dimensão da percepção. Ela é percepção e muito mais que isso.

> A importância de trabalhar o conceito de paisagem como um evento único para cada observador é, realmente, a intenção de respeitar a análise individual e a sua relação nas trocas com o coletivo. O professor deve compreender que leituras de paisagens são múltiplas e que, devido à multiplicidade, o aluno não lê aquela paisagem com os mesmos olhos de seus mestres, devendo ser respeitado em cada manifestação (COSTELLA, 2008, p.44).

A partir destas colocações que circundam o termo paisagem, podemos explicitar que primeiramente persiste um enorme distanciamento entre o conceito científico e o do cotidiano da paisagem. Pergunte a seus alunos o que lhes vem à mente quando da palavra paisagem.

Ainda que seja perigoso fazer generalizações, colocamos aos leitores e leitoras que no aluno está estratificado um olhar sobre a paisagem como algo belo e intocado pelo homem. Eles dificilmente se percebem olhando uma paisagem ao abrir a janela de seus apartamentos no meio urbano, para citarmos somente um exemplo.

Quando falamos em paisagens nos remetemos além do domínio do visível, vamos em direção as próprias expressões técnicas de nossa sociedade. Elas são dinâmicas e históricas, estão em constante mutação e se torna possível perceber em um mesmo momento as ações sociais e a acumulação desigual de tempos.

Parte de sua essência como conceito científico um certo grau de identidade e um elevado nível de subjetividades do sujeito que a interroga, por isso mesmo de termos na paisagem um conceito central para com este trabalho, uma vez que, os estudantes partiram em grande parte de suas subjetividades para escrever a carta e construir as maquetes.

Outro conceito predominante na ciência geográfica e que apresenta um cabedal a esta própria ciência é o de espaço, que emerge em nossa pesquisa

por “o espaço é uno e global” (SANTOS, 2012c, p.97), o que nos leva a termos como norteador, já que, ao pensarmos no espaço ausente, pensamos no “uno” e no “global”.

> O espaço deve ser considerado com um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, seja a sociedade em movimento (SANTOS, 1991, p.26).

Santos (1991, p.88) incuti na discussão que “viver, para o homem, é produzir espaço”. O que nossos estudantes fazem além de viver? Além de produzir espaço? Talvez eles não saibam, mas eles estão no espaço transformando-o e recriando-o. São o ponto de partida e de chegada dos processos que mudam a realidade, talvez não o saibam, mas o são, arquitetos deste espaço, do seu espaço!

Enquanto arquitetos deste espaço geográfico possibilita-se olhares multifacetados e interpretações distintas de um mesmo espaço, olhando o que temos no primeiro plano, como também aquilo que teima a se esconder dos olhos menos conscientes. Fluindo assim, para uma leitura competente das paisagens e espaços que permeiam nosso contidiano extraescolar, bem como, o que emerge dos manuais didáticos e dos nossos currículos escolares.

Harvey (2013a, p.187) vem embasar nossa escolha pelo conceito de espaço, para ele “o espaço e o tempo são categorias básicas da existência humana”, se são elementos básicos de nossa própria existência, o espaço não poderia faltar em nossa análise que aspirou avançar em nada mais do que o próprio processo de construção do conhecimento.

Tudo certo por enquanto meu valioso leitor e leitora? Mas temos utilizado o conceito de paisagem e espaço em contrapartida de outras terminologias consideradas basilares da ciência geográfica com que objetivo central? Antes que nos questione, viemos iluminar esta situação.

As correspondências e as maquetes se contornam como liame para com os conceitos de paisagem e espaço.

As cartas, por exemplo, sintetizam as leituras das paisagens, se configuram como instrumento onde as subjetividades são trazidas à tona. “A paisagem é extremamente complexa” (AB’SÁBER, 2011, p.53), e, se queremos compreender esta complexidade do espaço geográfico lido por nossos

estudantes, precisamos nos instrumentalizar para isto, onde adentra a prática de escrita sobre que espaço geográfico é este ao qual vivemos.

Castellar (2011, p.123) entra na discussão nos embasando para clarear nosso ideário da utilização da paisagem como conceito norteador de nossas reflexões:

> A leitura e a descrição que o aluno faz da paisagem estão, sem dúvida, carregadas de fatores culturais, psicológicos e ideológicos. Por isso entendemos que ler e escrever sobre o lugar de vivência é mais que uma técnica de leitura: é compreender as relações entre os fenômenos analisados

"Pode-se acrescentar que a paisagem é o retrato do espaço num determinado momento", (CALLAI, 2013, p.41), ela "nada tem de fixo, de imóvel" (SANTOS, 2012d, p.54), e sim se contorna como elemento heterogêneo, quadros distintos que se relacionam para compor o próprio espaço geográfico.

"A paisagem tem, pois, um movimento que pode ser mais ou menos rápido" (SANTOS, 1991, p.69), sendo que nessa dinamicidade é por onde "grava-se a produção dos espaços ao longo do tempo, dando sentido ao sistema de objetos, pelas ações sociais" (CAVALCANTI, 2013, p.225), e no movimento da sociedade, na interação entre sujeito e espaço, é que temos as transformações no próprio espaço geográfico, por isso mesmo, que ao nos pautarmos em sua utilização em nosso quadro analítico, vemos que o "conceito de paisagem ajuda a compreender as práticas e as concepções dos jovens sobre o mundo" (CAVALCANTI, 2013, p.232).

Se nos fosse imputado a que fizéssemos um resumo de nosso trabalho a um único termo, este seria "processo", a construção do conhecimento é um processo, a paisagem é um processo, a dissertação é um processo! Eu, tu, vós e nós somos um processo que se modifica constantemente a partir de nossas ações e reflexões.

Como Nidelcoff (1993, p.69) afirma com justeza, precisamos construir um diálogo de ensino-aprendizagem onde passemos (aluno/professor) a ver "o nosso mundo como resultado de um longo processo", e ainda Santos (2012e, p.45) complementa este ideário ao colocar que "a evolução jamais termina. O fato acabado é pura ilusão".

Para um último arranque, ao que tange ao conceito de paisagem e do porque de sua utilização, trazemos a fala do professor Ab'Sáber (2011, p.46):

“enfim, eu aprendi que ler a paisagem era uma coisa tão importante quanto ler livros sobre o passado porque ler a paisagem de um certo tempo era a coisa mais atualizada que poderia existir”.

Esperamos que esta seara de autores não tenham sido de tanto fastidioso para você leitor(a), mas é que objetivamos reafirmar nossa posição quanto da escolha teórica dentro de um mister de terminologias geográficas, que em certa medida se mostram conexas por se referem à ação humana modelando a superfície terrestre.

Assim, ao entendermos que a correspondência representa sínteses[35] de leituras espaciais, partimos para a configuração concreta destas paisagens, destas sínteses construídas no individual, no subjetivo de cada um, para um trabalho coletivo – construção das maquetes – que permitiu configurar distintos quadros paisagísticos e posteriormente reconfigurar[36] a paisagem através de uma releitura da maquete feita por aqueles alunos que não a construíram manualmente.

A configuração paisagística através do uso da maquete é uma realidade tangível, que possibilitou a estes professores-pesquisadores que vos fala a atenderem os anseios propostos na pesquisa.

Para que seja possível atender nossos objetivos é que além do uso do conceito de paisagem, utilizamos o espaço geográfico que é a “soma dos resultados da intervenção humana sobre a terra” (SANTOS, 2012d, p.29), e, não se fecha como simploriamente o suporte da vida social, ele é isso, mas é muito mais.

Esses dois conceitos – paisagem/espaço – que são estruturantes da Geografia, são excepcionalmente fecundos para se entender as relações existentes no espaço ausente. Como advoga Santos (2012d, p.33) “ora, o espaço é a matéria trabalhada por excelência: a mais representativa das objetificações da sociedade, pois acumula, no decurso do tempo, as marcas das práxis acumuladas”.

[35] Na filosofia, a síntese é uma composição ou reunião das diversas partes de um todo em uma unidade, seja materialmente ou idealmente (LALANDE, 1996). O que nos remete ao conceito de paisagem que se configura como quadros distintos que formam o todo, entendido aqui como o conceito de espaço utilizado no escopo deste trabalho.

[36] Essa reconfiguração da paisagem será possível seguindo a metodologia de Costella (2003) ao que tange a construção da maquete, nos referimos nesse momento à última fase desta metodologia, ou seja, a exposição. O que no decorrer de nossa pesquisa representa a fase onde haverá a troca entre as escolas das maquetes construídas pelos grupos de alunos.

Por o espaço ser uma acumulação desigual de tempos, ele se mostra algo de tamanha complexidade para compreensão, é nesse contexto que vamos buscar em seu cerne as ferramentas teóricas para tentar apreender o espaço geográfico instituído no cognitivo dos nossos alunos.

Para proporcionar ao quadro teórico da ciência geográfica uma visão ampliada sobre processos construtivos de conhecimento, conhecimento este, que se remete principalmente ao espaço geográfico não contido nas vivências do indivíduo (então lhe resta projetar mentalmente), é que pensamos na utilização do conceito espaço, na tentativa de “ver” como e de que forma este espaço é projetado, esperando, pelo menos em parte, descobrir, para avançarmos no processo de ensino-aprendizagem da Geografia escolar.

Ao percebermos em nossos diálogos, reflexões e observações como os colaboradores de nossa pesquisa projetaram o espaço ausente a seu cotidiano, podemos aferir como ele pode/consegue apreender as relações presentes em espaços como o africano ou o europeu contido em extensa quantidade nos livros didáticos e currículos de nossa educação básica.

A professora Nidelcoff (1993, p.49) consegue findar nosso debate em torno do uso dos conceitos paisagem-espaço, ao alegar que “a Geografia é uma ciência de síntese, estuda a combinação de vários elementos no espaço. Essa configuração peculiar de elementos associados dinamicamente no espaço e interatuantes, é a PAISAGEM”.

A partir disso, não vemos possibilidades de se estudar um espaço ausente sem o uso dos conceitos científicos de paisagem e espaço, uma vez que, um se complementa ao outro dando uma visão ampliada sobre estes espaços longínquos tão comuns nos manuais da Geografia Escolar.

Com esse trilhar teórico, acreditamos que a partir da concretude desta pesquisa, ter um pensar no ensino-aprendizagem da ciência geográfica, para que o mesmo seja menos infértil e nocivo aos jovens pensantes que se deslocam diariamente às instituições escolares pelos mais distintos rincões destes brasis.

A importância de uma erudição teórica para o pesquisador se contorna de seriedade, por proporcionar uma possibilidade de análise mais coerente para com a realidade, mitigando as possibilidades de derivações babilônicas que rodeiam e rodeiam sem saírem do lugar.

No momento em que nos amparamos em conceitos que estruturam nossa ciência, podemos melhorar o nosso olhar sobre as consequências de os quadros se manifestarem na forma A e não na B, das causas deles se configurarem de determinada forma.

Por exemplo, se pegarmos a paisagem e analisarmos ela na forma somente como se é colocado no papel ou representado na forma tridimensional nas maquetes, sem relacionar os elementos presentes aos elementos ausentes, perdemos uma belíssima oportunidade de desequilibrar nossos parceiros de pesquisa.

Passaremos a “assassinar a Geografia”, por um único ensejo, sem se relacionar ao ausente teremos quase que um espaço sem relações, e como poderemos construir uma Geografia desalienante se o próprio objeto de análise da nossa ciência se compor de algo estanque? Nós não vemos como, e você leitor?

Ao entendermos os processos cognitivos construtivos do espaço mentalmente projetado, é que passamos ao desafio e a beleza deste nosso trabalho. Ao qual repetimos, nos deixou ansiosos não somente pelos resultados finais obtidos, mas também pelas “gostosuras” e surpresas que os meninos e meninas que nos desafiaram no decorrer de nossas interações nos proporcionaram.

Mas afinal, o que é este “bicho cabeludo” de espaço ausente?

Já havíamos iniciado essa discussão ainda na primeira parte dessa dissertação. O espaço ausente ou espaço mentalmente projetado não é somente uma terminologia pomposa.

Ele é ponto fértil para reflexão de nós educadores. O processo de construção do conhecimento já é algo importante (e complicado!) de se entender, então o que falar deste processo de construção do saber relacionado a algo tão presente na ciência geográfica como os espaços ausentes.

Percebemos o espaço ausente como um espaço de intencionalidade, de interação, de ação e de relações. É este espaço que é objeto de estudo de nossa ciência, que entendemos como um lócus onde se desenvolvem diferentes relações, e estas relações que pensamos ser importantes quando pensamos em construção do conhecimento dentro do ambiente escolar.

Entender essas inúmeras relações que vão se entrelaçando dentro do espaço geográfico é compreender a própria essência de nossa ciência. Relações estas que não ocorrem somente em nosso espaço cotidiano, mas também no de nossos educandos, por isso, que é necessário pensar nestas relações em um patamar de projeção, projeção sobre espaços ausentes.

O “eu” professor e os nossos sujeitos presentes no ambiente escolar não vivenciaram as relações existentes em determinado lugar, em determinado tempo, mas precisamos mesmo assim perceber este espaço imagético para que possamos construir o conhecimento geográfico.

Se não houver a compreensão sobre estas relações, podemos afirmar que não será possível a concretude do conhecimento geográfico. Estaremos fadados a nos circundarmos como uma ciência de enumeração de informações desconexas uma das outras.

Ao passo que não vivenciamos essas relações que ocorreram em um espaço geográfico e em um tempo determinado, e mesmo assim conseguimos compreender e ver que houve relações no espaço, esse fato passa a ser projetado mentalmente.

Pegamos por exemplo, o livro didático onde penduram em suas páginas distintas informações e imagens sobre a organização sociocultural da França. Nele se apresenta um texto pronto (que não proporciona por si a reflexão), onde os alunos e alunas poderão pegar este texto finalizado e passar a um patamar superior de conhecimento, uma vez que, tendo estruturas mentais formadas eles podem refletir sobre e assim reorganizar a novidade que se apresenta e deste modo o conhecimento começa a ser construído.

Este processo de reflexão sobre algo é o que Piaget (1995) denominou de abstração reflexionante, cuja ação é indispensável para as reorganizações mentais e por isso mesmo para a construção do saber.

Sem este pensar sobre, o conhecimento geográfico se resume a dados e memorização de capitais e nomes de fenômenos, sem a abstração sobre o que está posto não conseguiremos ter a construção do conhecimento, e sem construção do conhecimento não avançaremos como sociedade e nem como sujeitos.

Ao refletir sobre o texto posto da França, estamos projetando mentalmente sobre um espaço que a nós não é cotidiano, então é projetado,

pois é um lugar que necessita ser organizado mentalmente para que possamos falar dele. Ao projetar podemos falar deste lugar sem nunca ter estado lá.

Ao projetarmos, estamos carregando estes espaços ausentes de nossa intencionalidade, sendo que elas influem diretamente na forma de representar este espaço geográfico, como podemos confirmar com nossa pesquisa.

Nesse ínterim é que pensamos que imagem também é espaço, se não o fosse a nossa ciência se encontraria em um círculo interminável de debates inócuos, já que, não conseguiríamos pensar sobre algo que não nos é cotidiano.

A partir disso, insistimos que ao pensar no espaço ausente, podemos reconhecer a multiplicidade do espaço geográfico, sendo que nele pode-se exprimir o papel das interações humanas em sua construção.

Para Oliveira (2007b, p.187):

> A construção do espaço é engendrada em vários planos: perceptivo, cognitivo e representativo, sempre solidário com e inerente a toda desenvolvimento mental, tanto sensório-motor quanto afetivo e social. Reafirmamos que o espaço perceptivo é sensório-motor, prático e vivenciado, implicando locomoção e intuição. Percebemos o espaço em suas dimensões física, social, cultural, geográfica. O espaço cognitivo é inteligível, operatório, lógico e hipotético, propiciando a generalização e permitindo a inteligência. Concebemos o espaço em suas propriedades e transformações. O espaço representativo, por sua vez, é simbólico e geométrico, implicando mapeamento e mensuração, imbricando-se com a imagem mental, com a representação mental e gráfica. Representamos o espaço como processo e como reconstrução.

Do ponto de se trabalhar com o ausente, pensamos em lidar com questões sistêmicas e não específicas de nossa ciência, pensamos em processos e reconstruções, trabalhando dessa forma nas análises do espaço geográfico.

Percebemos na epistemologia genética e na teoria das representações sociais a forma de percorrer a estranha e infindável aventura que é lidar com o processo de construção do conhecimento sobre o ausente.

Temos consciência de que a educação (como ato global e não somente a relação educador-educando, a educação supera infinitamente essa interação) atual renuncia à alegria, atrofia a fantasia e proíbe a ousadia dos estudantes, e, que ao pensar sobre o espaço ausente pensamos em produzir algo, refletindo sempre que “produzir algo” é um modo de desvelamento, uma forma de dizer o

mundo, de descobrir, de “desencobrir”, de recobrir e de tecer novamente a realidade.

Assim, temos o prazer de nos lançarmos na proibida aventura da liberdade, ficando com uma afirmativa de Silva (2014a, p.06) “todo imaginário é real. Todo real é imaginário”.

8 DESENHANDO NOSSOS CAMINHOS

Esse capítulo se mescla com outros dois: “lápis na mão e...ação!” e “a fantástica fábrica de maquetes!” para compreensão do caminho percorrido na pesquisa.

Enquanto sujeitos cognoscíveis permanecemos em uma eterna busca pelo conhecimento, tentando sempre desvendar a realidade que se apresenta. A aquisição de novos saberes ocorre de forma diferenciada, uma vez que, enquanto sujeitos permanecemos com interesses próprios, determinado grau de afetividade e com uma caminhada de interações individuais que nos oferta a construção de diferentes estruturas que permitem percorrer uma leitura distinta da realidade que se apresenta.

O repensar da realidade também é papel da Geografia escolar, quando construímos um paralelo entre conhecimento científico, principalmente o conhecimento geográfico, observamos uma evolução de sobremaneira nas rupturas epistemológicas. Passar de um pensar de um espaço absoluto até chegarmos a uma visão de espaço relacional é um ganho para compreensão do ato de repensar que realidade é essa que vivemos.

Nossa ciência geográfica permanece contribuindo para esse desvendar da realidade, sendo que nosso anseio quando colocamos o conceito de espaço ausente para reflexão é caminhar nessa direção, ou seja, contribuir para desvelar a realidade de inúmeras relações existentes no espaço geográfico.

Pensamos que conceitos e categorias podem ser colocados em discussão, pelo menos para que possamos refletir e levar a Geografia a um patamar onde à realidade geográfica deixe de ser vista apenas pelo prisma da observação e descrição.

Para que isso possa ocorrer, se torna necessário que nos valhamos de conhecimentos que transponham as “paredes” geográficas, como o caso de nossa pesquisa que busca na Epistemologia Genética e na Psicologia Social os meios para responder aos nossos anseios.

Assim, o pesquisador se arma com conceitos e categorias de sua ciência, mas vai a outras áreas do conhecimento para valorar o seu próprio trabalho e seu próprio grau de análise. Sendo importante para isso ter a

definição dos instrumentos (as técnicas) a serem utilizados para responder às indagações propostas em consonância com o método de interpretação.

A partir deste ponto queremos esclarecer o nosso caminhar no desenvolvimento da pesquisa.

Primeiro, destacamos que a pesquisa se fez no coletivo, com mais que duas mãos e mentes. As ações desenvolvidas dentro dos ambientes escolares contavam além de orientando/orientador, com parceiros que nos auxiliaram em determinados momentos. Parceiros que englobam os próprios professores de Geografia da escola, bem como colegas de pós-graduação que colaboraram na observação das ações de nossos estudantes.

Segundo, a escolha das áreas de estudo se deu unicamente na forma de atender nossos anseios de compreender as formas como os jovens desenvolvem seu pensamento sobre um espaço que não lhe é cotidiano, por isso de não nos pautarmos em uma área de pesquisa onde transitávamos em nossas trajetórias profissionais.

Terceiro, a escolha pela prática da escrita de cartas e não uma simples troca de *e-mail* mesmo em tempos de uma "sociedade em rede" utilizando um termo do sociólogo espanhol Manuel Castells (2005; 2014), se deu por três fatores.

Primeiro: oportunizar aos jovens a prática da escrita manual, já que no seu cotidiano muitos estão acostumados a escrita no meio digital que se mostra uma escrita reducionista, que pela velocidade da informação é utilizada uma escrita por meio de abreviaturas e simbologias.

Segundo: como desejávamos trabalhar com o imagético dos educandos, não ansiávamos que durante as práticas houvesse troca de "informações privilegiadas" entre os jovens das duas escolas, não desejávamos, por exemplo, que existisse troca de fotografias dos espaços descritos nas cartas, uma vez que, nosso anseio era a análise de como os estudantes projetam estes mesmos espaços em seu cognitivo a partir da leitura de informações existentes, no caso nas correspondências.

Terceiro: queríamos ter acesso total ao material produzido pelos educandos, o que poderia ser dificultado se colocássemos ambas as turmas em contato direto.

Além disso, como bem traz Castells (2005, p.70):

> Na verdade, há grandes áreas do mundo e consideráveis segmentos da população que estão desconectados do novo sistema tecnológico [...] Além disso, a velocidade da difusão tecnológica é seletiva tanto social quanto funcionalmente.

A visão coletiva de acesso homogêneo as tecnologias, a termos uma sociedade em rede em sua totalidade não é sempre real, como bem colocado por Castells (2005). O exemplo perfeito é Faxinal do Soturno, onde áreas dentro do município não possuem nem mesmo acesso a sinal de telefonia móvel.

Ao que tange ao ato de pesquisar, concordamos com Triviños (2001, p.12):

> Cremos firmemente que a pesquisa é, geralmente, uma fonte de alegria, de esperanças, da possibilidade de elaborar, sem esquecer as experiências alheias, de outros mundos, nossa própria realidade cultural, política, social, econômica, humana.

Por querermos entender de processos, é que encontramos a resposta por não podermos de forma unidirecional construir um alicerce metodológico baseado em números. Esta é uma das razões por estarmos amparados na pesquisa qualitativa, uma vez que, a mesma nos concede certo grau de flexibilidade enquanto pesquisador, e o mais importante, permite que as subjetividades tão presentes no ambiente escolar possam aflorar para dentro da pesquisa.

Destacando que “os pesquisadores qualitativos estão mais preocupados com o processo, e não simplesmente com os resultados” (RAMIRES; PESSÔA, 2013, p.25).

Como bem colocado por Flick (2009b, p.25) “a subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa”.

Ao nos propormos por tentar entender as construções das relações existentes em um espaço ausente por parte do aluno, é que temos a razão por buscar a metodologia qualitativa como ponto de apoio, como prumo para construção de uma pesquisa que veja sujeitos e não objetos inanimados, enxergue indivíduos carregados de subjetividades e saberes já constituídos, e não simples palimpsestos que chegam aos áridos palcos das salas de aula para serem reescritos ao nosso bel-prazer.

O que nossos colaboradores trazem para dentro da pesquisa não pode se resumir a um simples parênteses, por isso do uso deste tipo de metodologia, uma vez que, estarmos em um palco onde o previsível não é uma prerrogativa, mesmo que muitos tentem o fazer.

Como bem colocado por Triviños (2010, p.116) “o ensino sempre caracterizou-se pelo destaque de sua realidade qualitativa”, então “se se toma como princípio que o conhecimento é resultado da ação do sujeito sobre o mundo, os métodos pedagógicos devem dar conta dessa afirmação, não podendo resumir-se a transmissões verbais” (MARQUES, 2005, p.67), o que nos coloca como assertiva nosso caminho teórico-metodológico.

“O mundo é como um texto” (MASSEY, 2013, p.83), e para que possamos compreender este texto é necessário se movimentar em direção a uma reimaginação das coisas como processo. O espaço geográfico, por exemplo, certamente se configura como um entrelaçamento de trajetórias onde o resultado é sempre imprevisível, por ser algo irregular e em um constante devir é que precisamos nos apoiar em formas qualitativas de análise e avaliação.

Ao tentarmos compreender essas imaginações viajantes dos nossos jovens, é que carecemos manter o espírito de pesquisador atrelado ao de professor, já que, a transmissão do conhecimento só faz sentido em um mundo imutável. Precisamos refletir sempre sobre processos e não sobre transmissão, para isso ocorrer é necessário que o espírito qualitativo permaneça ativo.

Como traz Silva (2014, p.39) e que concordamos plenamente: “o pesquisador é um decifrador de imaginários”, e ao tentar decifrar este imagético, acabamos nos inserindo com nossa carga de subjetividades em um lócus impregnado de subjetividades que é o campo escolar.

Vemos que um distanciamento do objeto de pesquisa é algo inalcançável por parte do pesquisador, acabamos nos misturando na pesquisa exatamente por estarmos inseridos dentro e não plainando no espaço geográfico.

Para complementar nosso poder de análise, nos apoiamos em determinadas facetas da fenomenologia, exatamente por ela defender a tese de que não existe separação entre sujeito e objeto, o que vai ao encontro às

ramificações teóricas utilizadas na dissertação, onde a interação é ponto crucial para o desenvolvimento cognitivo.

Colocamos que nos apoiamos em determinadas facetas, por concordar com o ideário de Oliveira (2007a, p.228):

> A fenomenologia para a gente aplicá-la na geografia tem que pôr filtros, não se pode decalcar em cima. Precisamos fazer discussões para ver o que aproveitamos e o que não aproveitamos. Muitas vezes, é um erro da geografia querer encontrar algo já pronto, um modelo.

"A fenomenologia como ciência de pesquisa qualitativa" (ULBRA, 2008, p.130), complementa o tipo de caminho percorrido nessa pesquisa, ao ponto que ambas carregam fortemente em si o âmbito da subjetividade, uma vez que, os fenômenos estão no espaço geográfico juntamente a outros sujeitos, não temos (felizmente!) uma dicotomia entre sujeito e objeto, eles permanecem se interpelando, num constante devir, num constante processo de interação.

> A fenomenologia insiste que a identidade e a inteligibilidade estão disponíveis nas coisas, e que nós mesmos somos definidos como aqueles para os quais estas identidades e inteligibilidades são dadas. Nós podemos tornar evidente o modo como as coisas são; quando fazemos assim descobrimos objetos, mas também descobrimos a nós mesmos, precisamente como dativos de revelação, como aqueles para os quais as coisas aparecem. Não somente podemos pensar as coisas dadas para nós na experiência, mas podemos compreender também a nós mesmos enquanto as pensamos. A fenomenologia é precisamente este tipo de compreensão: a fenomenologia é a autodescoberta da razão na presença de objetos inteligíveis (SOKOLOWSKI, 2012, p.12).

A mais íntima essência da fenomenologia está na investigação dos significados que os sujeitos atribuem às suas experiências vividas, o que necessitamos para alcançar os objetivos que nos atrevemos a propor nesta pesquisa. A leitura do espaço realizada pelos alunos e alunas, tanto de Porto Alegre como de Faxinal do Soturno, partem de uma conjuntura entre suas próprias experiências com as representações construídas nas suas relações coletivas.

Por o espaço vivido do sujeito interferir no modo de representação do espaço ausente, é que destacamos, mais uma vez, a importância de se trabalhar primeiramente o espaço cotidiano na Geografia escolar. Isso decorre, fundamentalmente por ser o espaço topológico o primeiro a ser desenvolvido pelo indivíduo, além de o modo como compreendemos o vivido reflete o modo como apreendemos o ausente.

> Num sentido mais convencional, o imaginário opõe-se ao real, na medida em que, pela imaginação, representa esse real, distorcendo-o, idealizando-o, formatando-o simbolicamente. [...] O imaginário é uma língua. O indivíduo entra nele pela compreensão e aceitação das suas regras; participa dele pelos atos de fala imaginal (vivências) e altera-o por ser também um agente imaginal (ator social) em situação. Todo indivíduo submete-se a um imaginário preexistente. Todo sujeito é um inseminador de imaginários. [...] O imaginário não é um mero álbum de fotografias mentais nem um museu da memória individual ou social. Tampouco se restringe ao exercício artístico da imaginação sobre o mundo. O imaginário é uma rede etérea e movediça de valores e de sensações partilhadas concreta ou virtualmente (SILVA, 2012, p.09).

Bachelard (2008, p.44) complementa nossa argumentação pelo alicerce também na fenomenologia quando traz que “a fenomenologia [...] pode deslindar o complexo de memória e imaginação”.

Por o método fenomenológico trabalhar com subjetividade, com a ideia de intencionalidade, com o ideário de fluidez, é que se casa bem com os pressupostos qualitativos, sendo que junto a isso utilizamos da aplicação de um questionário com o desejo de nos aproximarmos ainda mais ao sujeito que compartilha a pesquisa conosco.

A aplicação de um questionário semi-estruturado, objetiva esclarecer, desocultar pelo menos em parcela, quem é o sujeito que colabora conosco, dando acesso a características socioculturais do aluno e de seus familiares.

Sobre a entrevista semi-estruturada nos apoiamos, mais uma vez, em Triviños (2010, p.146):

> Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Complementando o ideário do questionário em uma metodologia qualitativa, colocamos os dizeres de Triviños (2010, p.146), onde fica evidente que perguntas inócuas que serviriam somente para quantificação não são o caminho a ser percorrido, mas sim, que as questões nascem das teorias alicerçantes da pesquisa e dos contatos ocorridos com o público participante.

> É útil esclarecer, para evitar qualquer erro, que essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importante seus contatos.

Dentro dos nossos questionamentos para com os estudantes, nos acudimos nos dizeres de Nidelcoff (1993, p.06) que reflete que para um docente possa trabalhar seriamente em sua docência, ele deve procurar a resposta para uma série de questões “externas” a própria ação do ensino-aprendizagem.

> -a idade das crianças,
> -o ciclo de ensino em que estão,
> -a série ou curso,
> -condições sócio-econômicas dos lares (características sociais, econômicas e culturais),
> -lugar em que está localizada a escola: centro de uma grande cidade, um bairro, um lugarejo, zona rural, etc.
> -as características do momento histórico que se está vivendo.

Neste norte é que desenhamos a nossa entrevista, buscando esboçar o meio geográfico dos nossos colaboradores da pesquisa. Estes questionamentos em conjunto com as correspondências trocadas entre os jovens se configura como instrumento de compreensão, sobre que meio geográfico é este fundado por subjetividades e pelas vivências destes sujeitos sem os quais a pesquisa e a construção do conhecimento seriam impossibilitadas.

Para a atividade de entrevista, o corpo conceitual utilizado como amparo se alicerçou principalmente nos escritos de Costella (2008), Flick (2009a; 2009b) e Triviños (2001; 2010).

As indagações ao que tange ao âmbito da violência, por exemplo, surgem no questionário por despontarem em algumas cartas e conversas paralelas entre pesquisador-pesquisados. O que despertou nos pesquisadores a pretensão de desocultação das consequências deste relevo quanto no desenvolver da pesquisa.

Destacamos que a aplicação dos questionários se deu no último momento da pesquisa, quando já haviam sido realizadas todas as outras etapas. A escolha pela aplicação no final da pesquisa ocorreu por desejarmos ter uma vivência maior com os jovens antes de aplicar os questionamentos.

Vale o resalte ainda, que junto às perguntas pré-definidas, nós permanecemos dentro da aplicação como elemento de desequilíbrio, trazendo novos questionamentos ao ponto que os estudantes iam desenvolvendo seus pensares.

Outra demanda presente na entrevista/questionário que se remete ao horizonte de vivência dos estudantes se contorna de relevância pelo interesse de se pesquisar sobre espaços mentalmente projetados.

Ao questionarmos, por exemplo, sobre seu endereço completo, podemos inferir sobre a própria derivação deste jovem pelo espaço e também sobre suas possibilidades de projeção mental. Ao perguntarmos sobre se já viajou para fora do estado e/ou do país, podemos perceber suas vivências com este ausente que estamos pesquisando.

A questão em relação se os familiares assinam algum tipo de periódico ou jornal nos permite pensar no contato midiático que estes jovens (e seus responsáveis) possuem para com o mundo.

Por fim, nossa entrevista semi-estruturada foi planejada para sanar alguns de nossos anseios, tais como: conhecer um pouco deste estudante que dialogou durante estes dois anos conosco; apreciar o horizonte de vivências dos mesmos, o que nos auxiliou na hora das análises sobre os materiais postos; e, possibilitar mais uma forma de expressão para este jovem.

É desta forma que seguimos desenhando nossa entrevista semi-estruturada, tendo o amparo em Flick (2009a, p.106) que adverte que “a entrevista é um dos métodos predominantes na pesquisa qualitativa”.

Em nossa caminhada, observamos neste tipo de prática uma possibilidade de expressão do aluno, e outra vez apoiados em Nidelcoff (1985, p.31) colocamos que “em resumo, ser livre significa ser capaz de expressar-se e de expressar seu mundo; mas significa também ser capaz de agir, modificando esse mundo”.

Expressão é uma qualidade pouco explorada pelos espaços escolares da educação básica brasileira, o que acreditamos exponenciar ao aplicar práticas como a correspondência interescolar, a construção da maquete em suas diversas facetas, e, na própria entrevista aplicada.

Toda forma onde o estudante escreve, fala, desenha e representa, é uma forma de comunicação.

A partir desse momento, podemos afirmar que a metodologia é parte fundamental de qualquer pesquisa que busque atingir resultados que auxiliem com a docência, elas deixam claro desde o início os percursos e meios a serem efetivados.

Esta é a razão pela qual colocamos que teorias e conceitos trazidos de forma alienada para explicação de determinado fenômeno, somente colaborará em deixar os já áridos palcos da sala de aula, em lugares ainda mais inócuos para a construção do conhecimento.

Deixamos claro ainda, que o delineamento metodológico e conceitual pensado para a pesquisa não está livre de falhas e mesmo de serem modificados em nossa trajetória como professores-pesquisadores, uma vez que, trabalhando diretamente com seres humanos, a previsibilidade de fenômenos se enquadra em um quadro bastante extenso de possibilidades.

> A pesquisa qualitativa tem como identidade o reconhecimento da existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, de uma interdependência viva entre sujeito e objeto e de uma postura interpretativa, constituindo-se como um campo de atividade que possui conflitos e tensões internas (RAMIRES; PESSÔA, 2013, p.25).

"Temos expressado reiteradamente que o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques" (TRIVIÑOS, 2010, p.137). Com este ideário é que vamos buscar em processos cognitivos dos nossos alunos, a forma de se entender as relações constituídas em um espaço ausente, para que assim, possamos avançar conceitualmente em nossa ciência geográfica.

Ao buscarmos por processos em nossa pesquisa, buscamos qualquer coisa, menos algo "isolado, parcelado, estanque".

> Para ensinar Geografia, não basta conhecer a estrutura teórica da ciência e assim ensiná-la como a aprendemos, mostrando aos alunos o produto final. Para realmente ensinar, precisamos compreender como o aluno é capaz de articular seu pensamento para aprender, precisamos ter a preocupação constante em aproximar a geografia do ato de aprender (COSTELLA, 2008, p.46).

Pensamos que o processo de construção do conhecimento é algo circulado de beleza. Esta é uma das razões por nos instigarmos com alegria para concretude deste trabalho, como bem traz Marques (2005, p.11) "por mais que às vezes se escute o contrário, na minha experiência como professora, observo que o aluno, sempre, deseja saber".

Jovchelovitch (2011, p.57) complementa ao afirmar que “o desejo de saber é central na infância e pode ser visto claramente na intensidade da ação simbólica criativa, lúdica e construtiva da criança”.

Ao nos ampararmos na teoria piagetiana e na teoria das representações sociais, observamos duas lentes poderosas para leitura do mundo. Duas lentes para se compreender quem é este aluno que deseja dialogar conosco em sala de aula, e, tendo como base para elas a metodologia qualitativa é que confiamos na beleza e desafio deste trabalho.

Por a metodologia ser de suma importância para o sucesso de uma pesquisa, pensamos em esclarecer os caminhos percorridos, bem como os objetivos estabelecidos em cada prática pensada para a investigação em curso e o quadro conceitual a ser utilizado.

A primeira fase da pesquisa satisfaz a correspondência interescolar, onde o corpo teórico-metodológico se estabeleceu a partir dos estudos de Freinet (1973) e Nidelcoff (1985; 1993).

Qual o objetivo ao utilizar as cartas no meio escolar?

Primeiro, é dar a opção aos jovens para se expressarem. A carta é uma forma de comunicação e uma bela oportunidade para levar ao papel o espaço geográfico percebido pelos nossos discentes, e também sua carga de subjetividade que é característica do ser humano.

Buscamos com essa prática trazer os quadros paisagísticos construídos mentalmente pelos colaboradores da pesquisa ao nível concreto (por essa razão também, é que utilizamos os conceitos de paisagem e espaço). Ajuizamos que tanto essa fase da pesquisa quando a próxima que consiste na confecção das maquetes, permitiu aos alunos e alunas se descentrarem, e assim se imaginarem em diferentes paisagens.

Estas duas fases do trabalho permitiram que o mundo existente em suas “cabeças” fosse levado para algo real, tangível em nossa realidade.

Para assim, nós enquanto professores-pesquisadores, possamos ter conhecimento que espaço geográfico é este que rodeia nossos estudantes e como ele lhe concebe.

Lembrando que em uma sala de aula, com pouco mais de vinte estudantes que convivem em um mesmo espaço, como no caso de Porto

Alegre, ou sete no caso de Faxinal do Soturno, teremos visões diferentes deste mesmo espaço que é comum a todos.

Consequência direta de suas próprias subjetividades e cargas de experiências distintas.

Cada página é uma nova página, é um novo espaço, um espaço dispare daquele colega que reside no mesmo município, no mesmo bairro, que frequenta o mesmo clube e praça, os mesmos shoppings e cursinhos de idioma, mas que concebem diferentemente o espaço em sua volta por a subjetividade estar presente quando reorganizam seu pensamento e o levam ao papel.

Não era nosso intuito inicial com esta atividade, mas constatamos que o escrever é algo complicado para os nossos educandos, percebemos isto talvez pela dificuldade de sermos autores nessa sociedade complexa a qual estamos derivando diariamente.

Assim, o ato de escrever se configurou como um ganho para o trabalho, uma vez que, ao escreverem eles mesmos se oportunizaram de serem autores do processo educativo. Descrevendo o espaço circundante eles foram se percebendo neste espaço, e com isso as “belezuras” que chegam aos estudantes da outra escola se mostraram de forma positiva para concretude do estudo do ausente.

A ideia da escrita das correspondências foi conduzida da seguinte forma: os alunos foram convidados a escreverem uma carta, contanto diversas facetas do seu cotidiano e da organização espacial do seu espaço de vivência, para posteriormente ser enviada a um aluno de outra escola em uma outra cidade (não foi revelado para qual município a carta seria enviada).

Com as correspondências prontas, é que selecionamos certo número de cartas que observamos trazer maior gama de características espaciais, e com este quadro descritivo da paisagem montado é que passamos para a troca das cartas entre as escolas (não teria motivos de levarmos as mais de vinte cartas para os alunos de Faxinal do Soturno que estavam em um total de sete educandos).

Vale o destaque novamente, que a troca das cartas se deu pelas mãos dos pesquisadores. Das cartas de Faxinal do Soturno foram utilizadas todas as

sete e da escola de Porto Alegre foi realizada uma seleção de oito correspondências.

Para que este recorte das correspondências fosse realizado, nos amparamos na afirmação de Nidelcoff (1993, p.52):

> Ao lado desta integração de aspectos novos ao estudar uma paisagem, impõe-se também uma seleção de material eliminando todos aqueles dados que servirão apenas para sobrecarregar a memória sem que ajudem a descrever melhor uma paisagem, para que o homem que nela habita possa ser compreendido mais profundamente. O critério de seleção seria: não se preocupar com a memorização de muitos dados, mas: que as crianças saibam lidar bem com uns poucos elementos que as auxiliem a compreender a vida do homem numa paisagem determinada.

O próprio Piaget (1978a, p.79) sobre a prática de intercâmbio de escritas entre escolas, defende que “as correspondências interescolares [...] e muitas outras iniciativas já tomadas [...] constituem métodos ativos cujo alcance se revelou positivo”.

Ponderamos que os nossos discentes que colaboraram conosco durante a pesquisa se tornam autores e atores próprios de suas histórias, eles possuem caminhos singulares, não são seres lineares, são sim seres inquietos e únicos. São filhos, netos e primos de famílias únicas, são emoção e razão, paixão e ódio, são inteligências múltiplas, são incertezas na certa! São seres sociais únicos, como é única nossa viagem enquanto professores-pesquisadores.

A única coisa certa em nossas vidas, seja de professores seja de alunos, é a própria incerteza. Incerteza esta que encontra no lugar escola um espaço fecundo para sua disseminação. O que são os nossos alunos se não um emaranhado de (in)certezas?

Temos nestas incertezas um caminhar composto de narrativas prontas para serem exploradas pelo docente. Cartas se transformam em descrições sobre o cotidiano e esse cotidiano é que queremos para explorar o saber contido nestes materiais.

> A linguagem do aluno, assim como a das pessoas em geral, está impregnada de significados, de conhecimentos, de emoção, de afetos, sendo que alguns são explícitos, enquanto outros precisam ser desvelados por meio de acurada reflexão (PONTUSCHKA, 2000, p.152).

O potencial autoral dos educandos com as cartas pode assustar aos professores mais desavisados. Esse potencial que temerariamente é “engolido” pelo decora-cola, é o que emerge com nossa prática de correspondência interescolar, que se torna o fio condutor para a próxima etapa da pesquisa que é a confecção de maquetes amparada na metodologia de Costella (2003).

A fase de construção da maquete se ampara fortemente nas pesquisas piagetianas referente ao trabalho por equipes (1996; 1998).

Piaget (1978a, p.61-62) sobre as possibilidades de ganho para o crescimento do sujeito com práticas alicerçadas a partir da cooperação afirma que:

> Os métodos chamados “ativos”, que são os únicos capazes de desenvolver a personalidade intelectual, pressupõem necessariamente a intervenção de um meio coletivo ao mesmo tempo formador da personalidade moral e fonte de trocas intelectuais organizadas.

Nessa etapa da pesquisa, além dos estudos metodológicos para com a produção de maquetes de Costella (2003), nos amparamos em estudos como o de Castrogiovanni (2012); Castrogiovanni; Costella (2012); Costella (2008), Piaget, Inhelder (1993), Piaget (1978a; 1978b; 1996; 1997; 1998) e Simielli et al (1991).

A partir desta tessitura teórica conseguimos ir além da construção pela construção, seguimos na direção de uma materialização das representações. Obtemos agora a abstração transformada em algo concreto, a possibilidade de inferir análises que auxiliarão no corpo teórico de nossa ciência, principalmente por buscar o elemento ausente que foge aos olhos mais cansados.

A prosaica construção pela construção da maquete não pode permear nosso pensar sobre o ensino, por isto da necessidade de um corpo teórico que nos ampare no momento da reflexão.

Se resumirmos nossa docência no descrever elementos do espaço sem problematizá-lo, estamos nos resignando e se contentando ao que está posto, e ao fazermos isto estamos reduzindo o licenciar à mera descrição, o que finda com a vida de educador.

Como Santos (2012e, p.166) já colocava, “sendo o espaço geográfico um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações”, acaba

por se tornar coerente que não tenhamos como reflexo do espaço um conjunto trivial de elementos que não se interpelam uns aos outros.

Ao somente descrever elementos do espaço sem uma conexão em rede entre eles, estamos por acabar com o professor de Geografia. Acabar no sentido que ele se transfigure como mera figura de enfeite na sala de aula, e não como ser pensante capaz de desequilibrar os atores presentes nestes palcos.

Assim, nos tornamos educadores incapazes de questionar o que está colocado na realidade dos manuais escolares e meios midiáticos, meros elementos irracionais em um espaço onde o questionar deveria ser bem-vindo, ou seja, meros reprodutores do ensino mnemônico.

No momento que nos resignamos em um aprendizado pautado na simples discrição de elementos, estamos “dando corda para nos enforcarem”, estamos ofertando questionamentos sobre a importância do docente, damos argumentos ao que paira no cotidiano: “qualquer um que tenha boa memória para saber capitais e os afluentes da margem esquerda do rio Amazonas e leia jornais para saber as atualidades pode ministrar aula de Geografia”.

Nesse ínterim, será mesmo necessária a figura pensante de um professor de Geografia? Se a proposta se restringir a mera memorização de dados, não vejo motivos de se ter professores de Geografia, basta um bom locutor, não concordam conosco caro leitor e leitora?

Nosso pensar segue mais o ideário de Pontuschka (2000, p.151), onde:

> O educador precisa saber realizar a leitura analítica do espaço geográfico e chegar à síntese, criando situações no interior do processo educativo para favorecer as condições necessárias ao entendimento da Geografia como uma ciência que pesquisa o espaço construído pelo trabalho das sociedades humanas, vivendo em diferentes tempos, considerando o espaço como resultado do movimento de uma sociedade em suas contradições e nas relações que estabelece com a natureza, com o mundo nos diversos tempos históricos.

.

Com o crivo de um educador apto a uma leitura competente do espaço, é que se parte para a ponderação sobre a potencialidade da maquete dentro do ambiente escolar, como forma de construir uma leitura competente do espaço em conformidade aos estudantes que ali transitam.

A escola como um espaço social que apresenta forças, fragilidades e limites, é um espaço que emana medo e alegria para o educador. Lócus de incertezas é aqui que o professor desenvolve seu ir e vir profissional, com isso é que enquanto professores-pesquisadores nos baseamos no uso da maquete.

Dentro do campo escola, vale resaltar que nada deve ser simplificado, ou enrijecido, a possibilidade dos educandos de se expressarem surge como um fenômeno de liberdade. Sua imaginação e sonhos devem permanecer intrinsecamente ligados ao processo de construção do conhecimento, “que privilégio de profundidade há nos devaneios da criança”! (BACHELARD, 2008, p.35).

Mas por que maquetes afinal de conta?

Pensamos a maquete como ponto nevrálgico para com nossas inquietações. É a partir dela que fizemos nossas reflexões sobre a forma como os elementos (ausentes ou não) do espaço são trazidos à tona pelo sujeito, tendo nesta reflexão a conjuntura teórica que vem nos acompanhando no escopo deste trabalho.

Para a confecção das maquetes dividimos as turmas em grupos, divisão essa que foi realizada de forma livre por parte dos jovens. Os estudantes se dividiram em grupos de quatro a seis alunos, onde cada grupo recebeu de duas a quatro correspondências.

A partir da divisão dos grupos e das cartas, os educandos leram atentamente todas as cartas recebidas por seu grupo, e passaram a extrair as características preponderantes existentes nas correspondências. Ao ponto que cada grupo fez essa seleção de informações, passamos para coordenação destas características no grupo maior.

Nós ficamos no quadro anotando todas as informações que os estudantes haviam retirado do material recebido, elencando na frente de todos os alunos todas as características informadas pelo grupo maior.

Com as informações provenientes de todos os grupos, eles passaram a produção da maquete seguindo a metodologia de Costella (2003) que já foi melhor desenvolvida no capítulo “a fantástica fábrica de maquetes!”.

Após a produção das maquetes em todas as suas fases, nós pegamos as maquetes e realizamos a troca entre as instituições escolares, onde os alunos se deparam com o constituído e tiveram primeiro um tempo para

observar e fazer arguições dentro do grupo para depois debater com os questionamentos levantados por nós pesquisadores.

Dentre os questionamentos temos: o que vocês observam na maquete condiz com as informações que vocês escreveram nas cartas? O que mais lhe chama atenção na maquete? O que está ausente? Reconhecem suas cidades dentro da maquete?

Com o término das maquetes e após o debate com os alunos e alunas, partimos para nossas análises individuais amparados no corpo conceitual e metodológico adotado em todo a pesquisa.

Com uma metodologia qualitativa que possibilita ao professor-pesquisador se manter aberto e reflexivo durante as fases da pesquisa, (quando colocamos abertos não quer dizer que permanecemos com ausência de planejamento, mas sim abertos ao inesperado) é que esperamos estar pronto – se isto é possível – em ser realmente um professor-pesquisador.

Junto a este tipo de metodologia, temos o arcabouço teórico que nos ampara nos momentos de reflexão, tão quanto importante é como as etapas metodológicas, o corpo teórico se miscigena a ela para possibilitar nada mais que a própria construção do conhecimento.

Construção esta que objetiva uma única coisa: transformarmos-nos em seres conscientes do espaço ao qual habitamos, ou pelo menos sermos cientes de nossa própria inconsciência frente aos desafios impostos pelo meio ao qual interagimos. Quando trazemos “nos transformar” sintam incluídos professores, alunos e todos os atores que dialogam dentro da estrutura escolar.

> Conscientizar-se é, pois, testar o ambiente, desvelar a realidade, analisar o objeto penetrando na essência do fenômeno. Não se trata de um conhecer passivo, portanto falso, intelectualista, mas ativo, comprometido com a transformação da realidade (BECKER, 2011, p.177).

Concordamos com Guareschi (2012, p.22) que embasa com nossa discussão sobre a construção do conhecimento, se tornando imperioso que continuemos a questionar mesmo que tudo ao nosso redor diga ao contrário, que persistimos na pesquisa por mais obstáculos que apareçam, tendo para isso um corpo teórico-metodológico coerente e que nos acudam na busca do novo, na investigação pelo caminho tortuoso e incerto.

> Admirável mistério a consciência! Nunca chegaremos a entender em totalidade esse processo complexo e profundo onde, apesar de tudo o que impingirem e assacarem sobre nós, ainda permanecemos com a surpreendente capacidade de reagir, de fazer a pergunta sobre a razão de sermos o que somos, de as coisas que nos rodeiam serem da maneira que são e de buscarmos respostas a essas perguntas: essa a nossa consciência, processo interminável e infinito.

Cremos que esta parte textual tenha sido um tanto maçante para com você leitor ou leitora que dialoga conosco, por isso pedimos paciência por sabermos da importância metodológica em uma pesquisa, e que neste capítulo quisemos iluminar nosso percurso, mesmo não tendo certeza se o conseguimos fazer.

Ponderando sempre que um forte corpo teórico-metodológico é importante para a concretude do ser docente. Um bom alicerce conceitual é o meio para alcançar uma escola mais humanizada que talvez nos faça fazer futuramente o questionamento: e se fosse bom fugir para a escola?

9 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Por que do uso da teoria das representações sociais? Este é um questionamento válido que galvaniza qualquer trabalho acadêmico, então vamos explicitar as causas de a utilizarmos em nossas práticas, para que você leitor e leitora possa compreender nossas escolhas e perceba a importância dos aportes teóricos para concretude de nossos objetivos.

O primeiro passo é ver se ela se encontra ou não em consonância com a teoria piagetiana que se centra como outro pilar da dissertação. Duas teorias antagônicas é a forma mais fácil de transformar o que poderia ser um belo trabalho em algo um tanto ingênuo, se não superficial.

Começamos por uma citação longa de Guareschi; Jovchelovitch (2013, p.19), onde se inicia uma desocultação se a teoria piagetiana e a teoria das representações sociais podem partilhar de uma mesma trajetória teórico-metodológica.

> A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS nos apresenta novas possibilidades. Em primeiro lugar, porque contra uma epistemologia do sujeito "puro", ou uma epistemologia do objeto "puro", a TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS centra seu olhar sobre a relação entre os dois. Ao fazer isso ela recupera um sujeito que, através de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo como a si próprio. Não é acidental, portanto, que uma das bases mais fortes que a TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS vai buscar na Psicologia está na obra piagetiana. Mas, se a atividade do sujeito é central para a teoria, não menos central é a realidade do mundo.

Para não deixar nenhuma ambiguidade se estas duas teorias "conversam um mesmo idioma" ou mesmo se trazem beneficies mútuas, trazemos os dizeres do próprio Moscovici (2011, p.283):

> Quando era um jovem pesquisador, Piaget, mais que qualquer outro cientista contemporâneo, articulou uma concepção apropriada de pesquisa em psicologia. Eu li *The Child's Conception of the World* (1926/1929) pouco depois do que deveria, pois já tinha perto de 30 anos. Contudo, depois de o ler, fiquei em estado de choque. Tive uma grande oportunidade. Graças a essa leitura e a outros escritos de Piaget, meu pensamento se libertou de muitas noções limitadoras com respeito tanto aos métodos de pesquisa quanto às importantes questões tratadas por nossa ciência.

Agora que podemos com certa segurança afirmar que essa conjuntura teórica pode fomentar uma pesquisa que pensa em processos, pensa na construção das relações em um espaço ausente, podemos continuar para

clarificar o que é a teoria das representações sociais e as causas de a termos escolhido para nosso arcabouço teórico.

A teoria moscoviciana em parceria com a piagetiana se tornam a Via Régia para chegarmos ao conhecimento que o aluno traz em sua bagagem que lhe é fornecida pelo seu pertencimento social, bem como, seus saberes constituídos por aquele espaço que lhe é ausente de suas vivências.

Jodelet (1989, p.36 apud GUARESCHI, 2013, p.162) conceitua de forma sucinta e clara, trazendo que as representações sociais são "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social".

A mesma autora afirma que:

> Um traço fundamental desses fenômenos é a sua ubiquidade. Eles se articulam ao plano individual, à dinâmica da subjetividade, ao plano social, aos discursos que armam a intersubjetividade, bem como ao plano coletivo da comunicação social e midiática. As representações sociais estão em correspondência e homologia com as relações interpessoais e intergrupos, ligadas aos papéis e lugares ocupados na estrutura social (JODELET, 2011, p.22).

Assim, percebemos que estas teorias que trazemos como pilar do trabalho está no cerne de nossa própria sociedade, suas derivações se iniciam e erguem-se a partir do social, ao ponto das próprias interações do sujeito enquanto sujeito ativo dentro do espaço geográfico.

As representações sociais relevam nada mais que as subjetividades dos indivíduos, se delimita como fio condutor da comunicação humana por partir de construções coletivas do tecido social.

O que seria de nossa espécie se o ato de comunicar nos fosse negado?

Mesmo que pensamos que nosso momento histórico é mais um tempo de perguntas fortes, porém de respostas fracas, é inegável a importância do ato comunicacional, seja para revindicar direitos ou mesmo para sair da alienação que teima em perseguir a nós todos.

Imagine então dentro do ambiente escolar, se a comunicação não persistir entre os atores envolvidos nesse processo, estaremos frente a uma mera reverberação alienada. O professor Guareschi (2011, p,148) em sua clássica obra "Sociologia Crítica" traz "como é urgente e importante fazer das pessoas sujeitos de comunicação".

O educador brasileiro Paulo Freire (2011a, p.117) em distintos estudos reafirma a importância de um processo dialógico para que seja possível uma educação crítica, ele mesmo afirma que “ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido”.

O ato de se comunicar se centra como urgente no campo educacional e em todos os ramos de nossa sociedade – acreditamos nós – por o professor e os educandos não terem formas de acessar as experiências uns dos outros sem que aja um processo de comunicação permanente entre ambas as esferas. Qual o maior prejuízo de um palco escolar pautado no silêncio, pergunto-lhe prezado leitor(a)?

Respondemos e esperamos que concorde conosco, primeiro pensamos que o monopólio da palavra obriga ao silêncio do educando. Segundo que o cultivo do silêncio, é a multiplicação da impotência, ou seja, da alienação dos nossos jovens, “o futuro da nação”.

Ao inexistir comunicação, inexiste o próprio ato de construção do conhecimento, não havendo interação o saber continua obscuro, ao não possuirmos meios para nos comunicar, teremos uma intersubjetividade sempre pressuposta.

Por isso do destaque dado a teoria das representações sociais em nosso trabalho, uma vez que, “é por meio do pensamento que nossa vida se torna algo comunicável, partilhável e compreensível para os outros, válida para uma comunidade de seres humanos e não somente para uma só pessoa” (JODELET, 2011, p.25). Partindo deste pressuposto é que podemos trabalhar tanto as relações “eu – o outro” e “eu – comigo mesmo” de forma vivencial e reflexiva.

Duveen (2013, p.214) vem complementar ao afirmar que as “representações são sempre construtivas; elas constituem o mundo tal como ele é conhecido e as identidades que elas sustentam garantem ao sujeito um lugar nesse mundo”, assim, elas se circulam como modais para comunicação com o mundo em que o sujeito vive e imagina, e, que em nosso trabalho vai ser posto em evidência a partir das correspondências interescolares que nada mais é do que formas de representações sociais dos estudantes colaboradores desta pesquisa.

Assim, as cartas foram uma escolha de forma de comunicação, a maquete foi também uma forma de comunicação, todas as atividades desenvolvidas se centram com a ideia primordial de serem formas de comunicação entre sujeitos.

Comunicação que se torna indispensável para o campo educacional. Educação essa que deve preparar para a eterna mudança, pois mundo e sujeito permanecem em um contínuo processo de transformação.

Mesmo Moscovici (2011, p.287) coloca que as “representações coletivas ou sociais são a força da sociedade que se comunica e se transforma”, percebe agora querido leitor e leitora a importância desta teoria para com o nosso trabalho.

Sem ela não conseguiríamos emergir as subjetividades espaciais do nosso alunado. Não seria possível perceber nuances existentes nos materiais produzidos pelos educandos e nem fazer a relação do produzido para com o espaço ausente.

Marques (2005, p.233) resume de forma formidável como se configura uma sala de aula, ontem, hoje e se continuarmos inertes, continuará sendo amanhã:

> Parece haver uma linha imaginária que separa a sala em dois territórios: o território do professor e o território dos alunos. Apenas em ocasiões especiais essas linhas são cruzadas. Quando os professores querem entregar material aos alunos ou quando, no início ou no final da aula, os alunos dirigem-se ao professor para fazer perguntas.

Para desmontar essa sala dividida por territórios quase intransponíveis, é que colocamos a teoria das representações sociais como alternativa, que se infla de possibilidades com a teoria piagetiana que será alvo de pensamento e reflexão em nosso próximo capítulo.

Moscovici (2011; 2013) nos proporciona uma forma de comunicação coletiva que permite a compreensão do subjetivo do outro, fazendo principalmente, que nós professores não tomemos o processo de ensino-aprendizagem apenas por nossa visão, mas que aprendemos quem é o nosso aluno e assim possa comportar um processo de construção do conhecimento mais tangível aos atores que povoam os belos e instigantes palcos de salas de aula.

Para a teoria das representações, não existem erros, existem diferentes acertos, todos válidos para a nossa leitura enquanto educadores.

Ainda podemos afirmar que as representações não se concatenam como uma cópia exata do espaço geográfico, mas sim, em uma construção simbólica deste. Isso é claro pelo fato de que nossas representações se valem de símbolos para significar, para conceber sentido ao "real" e, ao mesmo tempo estabelece este real que predomina por certo tempo por ser a representação coletiva construída por determinado grupo social.

Não vemos possibilidade (talvez estejamos errôneos) de sedimentar determinada representação como verdade eterna ou uma representação que traga uma descrição legítima do mundo. Ao ponto que certa representação estabelece os alicerces e ganha consenso dentro da dimensão social, surge imediatamente algum dissenso, pessoas ou grupos sociais prontas a propor representações alternativas.

Destacamos que no decorrer de toda pesquisa não se objetivou em encontrar a "verdade", mas buscou-se compreender como se dá a construção do espaço ausente, seja qual for à realidade que deste ponto surja.

Sendo que o simbólico que emerge nas representações sociais é fruto direto das interações do sujeito com o mundo circundante, é essa interação que constrói nosso conhecimento e que possibilita o poder de significar a realidade.

O teor simbólico se releva em nossa ciência, exatamente por possibilitar evocar o que não vivenciamos. Ao ponto que a Geografia se centra na humilde tarefa de análise dos fenômenos (humanos e físicos) terrestres, o simbólico se contorna de importância. Bem como traz Oliveira (2009, p.191) "a inteligência pode evocar os objetos em sua ausência mediante a via simbólica, imaginária ou conotação verbal e, mesmo em sua presença, pode ser interpretada pelas ligações mediatas, elaboradas graças aos quadros conceituais".

Gostaríamos de fazer nossas as palavras de Kozel (2009, p.215):

> Caberia sobretudo à geografia das representações entender os processos que submetem o comportamento humano, tendo como premissa que este é adquirido por meio de experiências (temporal, espacial e social), existindo uma relação direta e indireta entre essas representações e as ações humanas, ou seja, entre as representações e o imaginário, revolucionando a gênese do conhecimento, permitindo-nos compreender a diversidade inerente às práticas sociais, às mentalidades, aos vividos.

Assim, as representações sociais criam um polígono onde dentro de suas fronteiras temos abarcado a fantasia e a realidade, o racional e o irracional, o eu-outro e o eu-objeto, a arte e a ciência, e, isso nos permite a apreensão da diversidade das práticas sociais e, além do espaço vivenciado, nos permite pensar no imagético (nosso e do outro).

Ela permanece em um constante devir, conserva-se num eterno movimento do sujeito ao quadro social que centra um lócus privilegiado para que possamos compreender enquanto sujeitos da realidade o entendimento dos fenômenos cognitivos.

Essa compreensão do cognitivo nos permite afirmar que as representações sociais criam raízes no processo de construção do conhecimento, o que podemos concluir em nossa pesquisa e que aprofundamos em nosso último capítulo.

O nosso embasamento teórico para chegar a tal conclusão remete-se a teoria das representações sociais, como afirma Jovchelovitch (2011, p.21) a quem concordamos plenamente:

> A representação, eu busco demonstrar, está na base de todos os sistemas de saber e compreender sua gênese, desenvolvimento e modo de concretização na vida social, nos fornece a chave para entender a relação que amarra o conhecimento à pessoa, a comunidades mundos da vida. É por meio da representação que podemos compreender tanto a diversidade como a expressividade de todos os sistemas de conhecimento.

Assim, se evidencia que as representações são constituídas tanto do simbólico como do social, se ela é atrelada ao social não pode ser produzida por um pensador solitário, e sim, é edificada pelas relações interpessoais que decorrem das interações humanas possíveis a partir do coletivo.

Agora que deixamos claro de nossa escolha conceitual pela teoria moscoviciana, partiremos para o detalhamento do outro pilar teórico, ou seja a teoria piagetiana.

Veremos que o conhecimento não se concatena de forma alguma como um produto de característica meramente inerente à mente humana, muito menos que seja um simplório reflexo de influências do meio ambiente.

Avesso a isto, o conhecimento se dá a partir das interações do sujeito para com o meio, onde ele passa a coordenar suas próprias ações e, com isso, consegue abstrair operações mais gerais. Iremos destrinchar mais claramente

no capítulo que se inicia agora, e esperamos que você leitor e leitora continuem firmes nas leituras e reflexãos “desenhadas” nas páginas seguintes.

10 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: O MITO DA CAVERNA

O conhecimento é o ponto de partida e o ponto de chegada, ele é o objeto a ser pesquisado, é a "beleza" do nosso trabalho, nossa "galinha de ovos de ouro".

Para chegarmos aos "ovos de ouro", precisamos percorrer um caminho, às vezes, obscuro. Para "iluminar" nosso trajeto carecemos invariavelmente de um substrato teórico que nos alicerce nessa busca, é assim, que chegamos a Jean Piaget. A Geografia por si só não nos sustenta enquanto professores - pelo menos não quanto dos nossos anseios em sermos professores encantados pela construção do conhecimento -.

Não nos basta saber[37] "muito" Geografia, é preciso ir além, é necessário compreender de processos, como é que se dá, por parte do sujeito, a construção do conhecimento geográfico. Para assim, frente a desiguais situações, estes possam refletir e, assim construir sua pedra base para que não aceite nada do que é dito, pelo simples fato de ser dito, não aceite as coisas que estão postas pela forma simplória de A ou B estarem no livro didático, na mídia, ou mesmo, por partir dos seus próprios professores.

Esse comportamento de resignação mental nos assusta, é por isso mesmo que questionamos...provocamos, para que cada um reflita, que se sintam desequilibrados para questionar e pensar, e, ao ponderar, o sujeito busque suas próprias convicções, sua forma única de ver o mundo, seu próprio ir e vir no espaço que lhe é dado frequentar.

O conhecimento é um processo e não um estado, os desequilíbrios são fecundos e necessários para não vivermos um reducionismo de decorar!

[37] "Se o professor pretende ensinar algo, ele precisa saber esse algo que pretende ensinar. Ele precisa questionar-se a respeito de como sabe aquilo que pretende ensinar. Precisa questionar-se também se sempre soube o que sabe e aquilo que ensina. Embora tenha a sensação de que sempre soube, isso não corresponde à realidade. Outro questionamento que se pode fazer sobre a atuação do professor é se ensina da mesma forma a todos e se sempre ensinou da mesma forma. Além disso, pode-se questionar a respeito do fato de que, se o professor ensina, em algum momento ele deve ter aprendido. E se ele aprendeu, como aprendeu? Esse questionamento leva a um outro: se o professor aprendeu de um jeito, todos aprendem do mesmo jeito? Além disso, ao aprender o professor aprendeu em um determinado tempo. Mas será que isso significa que todos aprendem no mesmo tempo? Ao aprender, o professor teve suas próprias motivações, suas próprias necessidades. Mas, se o professor aprendeu por um motivo, todos aprendem pelo mesmo motivo?" (MARQUES, 2012, p.55-56).

Repetir! Reproduzir! Essa tríade não pode permear nosso meio educacional, então, como vamos destrinçar esse novelo? Que tal a teoria piagetiana? Nós vamos por esse caminho, por favor, nos acompanhe!

Para melhor exemplificarmos e começarmos a desenrolar este novelo, nos remetemos a Platão (2006), em seu Mito da Caverna, ele erige um medo latente quanto a mudança, onde o homem observa o mundo a partir das sombras, reproduzindo uma cultura arraigada e se mantendo a margem da sociedade. Assim, o homem acostumado às sombras se condiciona a ver o espaço com os olhos do outro, excluindo qualquer espírito crítico.

Esse homem que vive nas sombras não percebe a beleza do mundo que o rodeia, assustando-se com qualquer coisa que seja diferente do padrão ao qual está acostumado, lhe resta na "segurança" da caverna analisar o mundo frio e escuro que reluz nas paredes de sua caverna.

Igualmente é o professor que na "segurança" e inútil prática de memorizar todos os afluentes da margem esquerda do rio Amazonas, se assegura como autoridade reafirmada pelos "enormes saberes" provenientes de dados específicos, e assim, exclui da sala de aula os cotidianos que não conhecemos (o ausente), pois assim é muito mais fácil "ensinar", pois não há desequilíbrio nem por parte do professor nem pelo aluno, uma vez que, a leitura competente de um espaço mentalmente projetado é inexistente.

Esse homem que vive através das sombras é o professor que vê somente a Geografia pela Geografia, que não adentra a docência, incorporado por um aparelho conceitual adequado, que não pensa a construção do conhecimento como um processo, mas sim, somente e infelizmente, como algo dado, algo posto que deve ser depositado como se o aluno fosse um receptáculo que adentra a instituição de ensino para receber um depósito[38].

A filosofia platônica continua em tônica, a caverna são os áridos palcos das salas de aula onde o conhecimento não é pensado como processo, onde homens e mulheres por incontáveis gerações se mantêm anacrônicos, sendo necessário ir em direção à luz – teoria piagetiana – para que as sombras se

[38] O educador brasileiro Paulo Freire (2011b, p.81) denominou esse processo de educação bancária, nessa visão "o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber". Neste modo de se educar – se é possível aprender algo desta forma – "a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los" (p.80-81).

dissipem e consigamos contemplar a realidade como ela é, tendo um sujeito com relativa autonomia e acentuado senso crítico.

Destacamos que o que trazemos pode parecer um tanto pretensioso, dando a ideia de querer dizer que as coisas são de tal modo que pareça essa ser a única maneira possível. Seria uma pena se deixássemos essa impressão, esse certamente não é nosso intento. É de plena consciência que a teoria piagetiana é um modo de ver as coisas dentre tantos olhares, ela não é tempero obrigatório no molho educacional, mas que o processo de ensino aprendizagem fica mais "apetitoso" com ele, ah, isso sim!

> Expresso em sua forma geral, o problema específico da epistemologia genética é, com efeito, o do desenvolvimento dos conhecimentos, ou seja, o da passagem de um conhecimento menos bom ou mais pobre para um saber mais rico (em compreensão e em extensão) (PIAGET, 2012, p.04).

Cavalcanti (2008, p.86) sobre o processo formativo no século XXI coloca que devemos "formar o indivíduo, seu pensamento autônomo, crítico, que tenha sua subjetividade legitimada, suas múltiplas identidades respeitadas". É isso caro leitor e leitora que buscamos no aporte teórico piagetiano, pois "o caráter próprio da epistemologia genética é assim, procurar distinguir as raízes das diversas variedades de conhecimento" (PIAGET, 2012, p.02). Ao buscarmos estas diferenças procuramos por processos, e ao procurar por processos achamos nossa "galinha de ovos de ouro", adentrando o mundo da luz e deixando para trás a escuridão da caverna platônica.

Assim, devemos caminhar em direção a um pensar nos processos para exponenciar a qualidade de nossa práxis educativa, caminhando de forma conjunta para um novo patamar, onde o discente possa se perceber como ator atuante do espaço, e, perceba a magia existente no ato de aprender.

Ao fazermos isso, também estamos indo em direção da consolidação da Geografia como ciência e como disciplina na educação básica, uma Geografia que seja "uma ciência do homem" (SANTOS, 2012a, p.261), "uma ciência do espaço do homem" (SANTOS, 1991, p.11), e não apenas "coisa de professor de Geografia".

Com esse contexto é que consideramos a matéria-prima de qualquer sujeito que queira se tornar educador, o próprio conhecimento, por isso mesmo que nos pautamos em Jean Piaget (2012; 1995; 1978b) para atender a este

quesito de se pensar em “processos” ao contrário do simplificado modo de se ver a educação pelo prisma do conteúdo pelo conteúdo.

Pensar em conhecimento e como se dá sua construção é algo complicado, mas preciso para sermos educadores críticos, como Damásio (2000, p.18) coloca: “o que poderia ser mais difícil de conhecer do que conhecer o modo como conhecemos?”

O ser docente inicia sua trajetória a partir de uma compreensão dos processos de conhecimento e de desenvolvimento humano, para assim poder neles servir como elemento de desequilíbrio. Aqui entra Jean Piaget[39] e seus longos estudos sobre o misterioso e instigante ponto que é a inteligência humana.

> A epistemologia genética piagetiana constitui-se em um poderoso instrumento de compreensão do processo de desenvolvimento do conhecimento humano e, por consequência, do processo de aprendizagem, escolar ou não. O conhecimento dessa epistemologia, pelo menos em suas noções básicas, possibilita ao professor compreender esse processo, alinhar-se a ele – não inutilizá-lo ou prejudicá-lo – e até acelerá-lo (BECKER, 2012b, p.88).
>
> Refiro a Epistemologia Genética pela postura crítica profunda que ela traz das concepções de conhecimento e de aprendizagem no nível epistemológico e genético – da origem ou gênese da capacidade de conhecer e aprender (BECKER, 2008, p.55).

A epistemologia genética como teoria configura-se como suporte teórico possível e necessário às reflexões condizentes com o entendimento desta compreensão dos processos, caindo como “uma luva” nesta pesquisa que pondera por entender os procedimentos que levam A e B terem entendimentos diferentes sobre o espaço geográfico e, a partir disso, levar essa reflexão como estes mesmos sujeitos podem conceber o espaço geográfico europeu ou africano que não está no seu horizonte cotidiano.

Para que este objetivo deixe de ser mero devaneio e passe a fazer parte do espectro teórico-metodológico da ciência, tendo impacto no tecido social, “o professor precisa “aprender” seu aluno” (BECKER, 2012a, p.124), o que perpassa por uma guisa de desdobramentos, onde nem o professor nem o

[39] É importante deixarmos claro que o caminho piagetiano é um importante meio para vir a entender os processos de como se constitui a formação do conhecimento nos sujeitos, mas vale também clarificar que sua teoria não é única. Temos em figuras como Mária Teresa Nidelcoff, Paulo Freire e Celéstin Freinet que corroboram com nossa pesquisa, mas ainda persistem pesquisas importantes de pensadores como Lev Vygotsky, John Dewey e Henri Wallon entre tantos outros que se concentraram a entender os processos desta construção e/ou refletir sobre este processo.

educando permanecem como antes, os dois avançaram e convergem em um tempo-espaço se modificando nesse movimento.

O “aprender o aluno” converge em se considerar os processos percorridos para a construção do conhecimento, ao não levarmos em conta esses processos, ou mesmo, termos nos sujeitos meras abstrações ou mesmo sendo vistos como partes inexistentes desta seara, perigamos cair em um ensino inútil, como bem advoga Becker (2011, p.85):

> Impõe ao aluno o aprendizado de conteúdos/comportamentos de que ele não necessita, pelo qual não se interessa, pois não faz parte de seu universo (motivação cultural), e para o qual, frequentemente, não está preparado (motivação estrutural).

Se permanecermos sem “aprender o aluno”, estamos como instituição escolar, engessando o “pensar” do aluno em vez de libertá-lo. Quando colocamos “pensar”, estamos nos referindo não somente no ato de reflexão do sujeito, mas também no seu agir sobre o objeto para transformá-lo.

Ao considerarmos os processos como algo nucleador em nossas análises, não podemos/devemos fazer uma interpretação do processo de construção do conhecimento como se este fosse de alguma forma linear, uma vez que, pensamos em processos e não em receitas prontas.

O processo[40] de aprendizagem de forma alguma se configura como uma linha linear, muito menos uma linha quebrada feita por uma sucessão de dados e informações desconexas, nem mesmo é algo planificado de fácil apreensão. Ele se transfigura mais como linhas que entrecruzadas compõe um relevo, possui uma espessura e profundidade que ao subsumir o que já está existente no esquema com o novo, proporcionará algo ainda inexistente, ou seja, caro amigo, temos o conhecimento!

[40] Para percebermos como persiste no contexto educacional olhares confusos sobre o processo de aprendizagem, recomendamos a leitura das pesquisas de Becker (1993; 2008) e Marques (2005). Ambos fazem extensas entrevistas com docentes dos mais distintos níveis de ensino e áreas de conhecimentos. A pesquisa de Marques (2005) restringe-se ao ensino superior onde a mesma constata três tipos de professores: primeiro os que não pensam no aluno porque o aluno não existe, segundo o que pensa o aluno a partir de si próprio e por último o que pensa no discente a partir do discente. Já Becker (1993; 2008) traz um estudo de maior abrangência, onde ficamos terrificados com alguns dos pensares de uma parcela considerável de professores quando ao processo de construção do conhecimento. Ressaltando que isso ocorre em todos os níveis! Perturbações grandes até mesmo no ensino superior onde temos “doutores inquestionáveis”.

Nesse meio permeado por apreensão de processos, objetivamos uma melhora na capacidade cognitiva do educando, bem como, do professor. Sujeitos estes que passam a aprender a acomodar a situação nova, passando gradualmente para a relação do novo com o conhecimento já existente. Tendo no escopo desta pesquisa uma busca cognitiva para como estes indivíduos operam e leem o espaço geográfico distante ao de suas vivências.

Neste contexto esperamos contradizer a fastidiosa tradição que vê no aluno um mero produto do meio e nunca ator de um processo social e histórico.

Ao utilizarmos a teoria piagetiana que é vasta e abarca difusos certames, nos centraremos nos conceitos que regem em parte o processo de construção de novos saberes, ou seja, a díade assimilação-acomodação com suas nuances que a complementam, os quesitos referentes aos estádios[41] de desenvolvimento, o conceito de cooperação e também suas acepções sobre o trabalho em grupo.

Referente à assimilação e acomodação, o próprio Piaget (2012, p.12-13) assevera que "a idéia de assimilação implica a da integração dos dados a uma estrutura anterior, ou mesmo a constituição de uma nova estrutura sob a forma elementar de um esquema". Permanecemos em Piaget (1978b, p.123) para completar esse ideário:

> Toda adaptação é, em última análise, o estabelecimento de um equilíbrio entre a acomodação e a assimilação complementares, estando ela própria correlacionada com a organização interna e externa dos esquemas adaptativos.

Ainda nesta discussão, Becker (1993, p.62) sintetiza que "assimilação é ação transformadora do sujeito sobre o objeto. Acomodação é ação transformadora do sujeito sobre si mesmo".

> A assimilação consiste na ação do indivíduo sobre os objetos do seu meio, no sentido de procurar incorporá-los aos esquemas de sua conduta: o indivíduo impõe sua organização, agindo ativamente sobre o meio. Na acomodação, é o meio que age sobre o indivíduo, isto é, é o processo através do qual o sujeito se acomoda ao objeto, modificando os seus esquemas de assimilação, o que lhe permite enfrentar o meio exterior. Mas, ao mesmo tempo que o indivíduo se

[41] Sobre os estádios é de suma importância trazer Marques (2005, p.56): "para aplicação da teoria de Piaget ao ensino não é suficiente termos em conta os nomes dos estádios do desenvolvimento e as idades médias em que ocorrem e as suas principais características. Mesmo que, para Piaget, as idades de ocorrência dos estádios são extremamente variáveis de um sujeito a outro", assim, os estádios nos serve como fonte assistencial na compreensão dos processos, e não uma réplica literal das pesquisas de Jean Piaget e de seus colaboradores para aplicação no contexto de nosso estudo.

> acomoda, ele também assimila, pois os elementos novos são incorporados a esquemas que já existem, os quais a inteligência modifica para poder ajustá-los às novas informações. O processo de adaptação é desenvolvido durante toda a infância e adolescência, havendo uma sucessão de várias formas de adaptação, o que equivale a dizer que o indivíduo procura continuamente equilibrar a assimilação e a acomodação (OLIVEIRA, 2005, p.106).

Estes conceitos piagetianos se tornam essenciais em nossa pesquisa por trabalharmos com representações de estudantes em realidades distintas, que conceberam os espaços ausentes os concretizando a partir da confecção das maquetes, operando sua leitura subjetiva deste espaço que posteriormente nos possibilitou o entendimento do caminho cognitivo percorrido que leva a apreensão destes lugares ausentes.

Ao que afere ao trabalho em grupo e a terminologia “cooperação”, temos nela um basilar para efetivação de nossos propósitos, bem como coloca Piaget (1998, p.140):

> A criança não é passiva mas ativa e que a razão, longe de ser inata no indivíduo, elabora-se pouco a pouco, descobriram que a vida do grupo é o meio natural dessa atividade intelectual e a cooperação, o instrumento necessário para a formação do pensamento racional.

“Em suma, cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as operações executadas por cada um dos parceiros” (PIAGET, 1993, p.105).

Assim, o sujeito começa a afastar-se de um estado predominantemente egocêntrico e gradativamente vai se descentrando cognitivamente estimulado pela cooperação, por isso mesmo é que este conceito não pode ser utilizado de forma indiscriminada dentro do ambiente de sala de aula. O conceito de cooperação usado de forma errônea continua sendo um desserviço aos nossos alunos e a nossa própria docência.

“Pode-se portanto dizer, a nosso ver, que a cooperação é efetivamente criadora, ou, o que dá na mesma, que ela constitui a condição indispensável para a constituição plena da razão” (PIAGET, 1998, p.144), ainda o mesmo autor coloca que “do ponto de vista da educação intelectual, a tomada de consciência do pensamento próprio é estimulada pela cooperação” (PIAGET, 1996, p.16).

Nesse momento é que transpomos esta conceitualização para a confecção das maquetes, onde pelo diálogo e embates ela será construída no coletivo, e, não pelo “fordismo” onde cada um é responsável unicamente por uma das partes sem refletir sobre o todo, o que leva pelo unívoco som a uma visão simplista e maniqueísta da realidade.

“É da convergência e da divergência que brotam novos enforque, novos interesses, novas reflexões e novas conquistas para a ciência geográfica” (OLIVEIRA, 2009, p.189).

É preciso estar pronto para repensar incansavelmente o estado do mundo, e, o professor de Geografia pode auxiliar de forma incisiva para isso. O que podemos facilitar a partir do ponto de consenso da construção do conhecimento como um processo, um devir constante alicerçado em desequilibrações derivadas pelas assimilações por parte do sujeito.

Nesses jogos de assimilação-acomodação que proporcionaram sucessivas equilibrações sempre pautadas na interação sujeito-objeto, e, nas decentrações tomadas a partir da cooperação entre os parceiros da pesquisa, é que trilhamos desejosos pelo “aprender o aluno” (BECKER, 2012a, p.124).

Sobre esta seara, Becker (1993, p.20) lembra:

> O mundo do objeto fornece o conteúdo (assimilação), o mundo do sujeito cria novas formas (acomodação), a partir das formas dadas (reflexo) na bagagem hereditária. Posteriormente, as próprias formas, construídas por este processo de abstração reflexionante, transformam-se em conteúdo a partir de cuja assimilação constroem-se novas e mais poderosas formas. É a ação do sujeito que constrói este novo e fascinante mundo: o mundo do conhecimento – como forma e como conteúdo.

Constantemente nos indagando como se organiza o conhecimento e como decorre a passagem de um patamar de menor organização para outro de maior organização. Tendo o ciente de que uma forma nova não destrói a anterior, apenas a subsume para que o novo surja, temos no processo de ensino-aprendizagem uma visão, primeiro que o conhecimento não está nem no meio social, nem no biológico, mas na interação, e, segundo, que a ciência geográfica deve possuir um horizonte de expectativa positivo quanto a ser instrumento de formação e de humanização dos sujeitos nas suas vidas.

Portanto, com a teoria piagetiana como ponto nevrálgico, se torna clarificado o uso deste aporte teórico com sua rede de conceitos para com a sala de aula, uma vez que, ao conceber distintas formas de aprendizagem do

aluno, vai-se ao encontro do existente dentro do ambiente escolar: seres sócio-histórico-culturais com distintas caminhadas que chegam à escola para o quê? Certamente não para adentrar em um ambiente pautado na homogeneização de comportamentos e modos de pensar.

Como Freire; Guimarães (2002, p.40) trazem para reflexão: “mas por que é que eu preciso sofrer dessa maneira para aprender a geografia do mundo? Por que eu tenho que suar frio diante de um professor porque eu não sei o nome das capitais? Não, eu tenho outras maneiras!”

Para termos respeito a essas “outras maneiras” que se irradiam para todas os cantos do ambiente escolar, é que ainda nos alicerçamos nos estádios piagetianos (topológico, projetivo e euclidiano) para entender as formas das representações constituídas pelo discente.

Sobre estas representações, Bueno (2011, p.304) discorre que:

> O termo “representação” significa, nesse contexto, o processo pelo qual são produzidas imagens concretas ou idealizadas, dotadas de particularidades, que podem também se referir a um outro objeto, a um fenômeno relevante, ou ainda a uma outra realidade. Quando falo em imagem, refiro-me a uma forma de representação que a pessoa pode fazer de um fenômeno, portanto trata-se de uma categoria particular e singular, advinda da representação do real de modo figurativo.

Referente às representações oriundas dos alunos, elas se evidenciam como forma de (re)conhecê-los, e a parte teórica piagetiana referente aos estádios de desenvolvimento servem como modais para se compreender esta representação que está posta, e, entendendo-as estaremos intervindo de forma mais fértil no ensino.

> A representação é, em consequência, obrigada a reconstruir o espaço a partir das intuições mais elementares, tais como as relações topológicas de vizinhança, de separação, de envolvimento, de ordem, entre outras, mas aplicando-as já, em parte, a figuras projetivas e métricas superiores ao nível dessas relações primitivas e fornecidas pela percepção. (PIAGET; INHELDER, 1993, p.18)

As questões referentes as classificação por faixas etárias dos estádios que a muito é criticado pelo meio acadêmico, finda nessa colocação de Delval (2008, p.133) “*el problema de las edades en que se llega a cada uno de estos estadios es secundario, lo fundamental es que el orden de sucesión de las adquisiciones permanece constante*”.

Assim, permanece a importância deste suporte teórico piagetiano[42], sem muito nos atermos a hierarquia das idades, mas sim, atendendo a lógica defendida por Jean Piaget de que necessariamente não há “saltos” dentre os estádios, persiste sim um caminhar que se inicia no topológico, transpõe-se ao projetivo até alcançar o estádio euclidiano.

A teoria do espaço operatório de Piaget, além dos conceitos de cooperação e dos processos inerentes a contínuas assimilações-acomodações, se mostram o espectro teórico necessário para alcançarmos nossos objetivos propostos.

Ao que tange ao espaço operatório, conseguimos ao nos instrumentalizarmos nele, interpretar os tipos de traçados presentes nas representações, as avaliações qualitativas de distância e de proporcionalidade, além da ausência ou não de coordenação dos pontos de vista (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009), o que nos leva mais perto a entender, por exemplo, como o aluno aprende sobre a Oceania, como ele constrói redes mentais de significação deste espaço, que invariavelmente é distante a sua vivência cotidiana.

Usamos Piaget não somente para falar “bonito” se o sujeito permanece no topológico ou se já está no euclidiano. Utilizamos Piaget para entender os processos de construção cognitiva, para entender os porquês dos traços do aluno serem na forma A e não B, para entender as razões da falta de compreensão e conservação de distâncias entre objetos ou de proporcionalidades em objetos geográficos/didáticos como na construção da maquete.

É importante destacar que Jean Piaget não estudou de forma direta o espaço geográfico, ele ateve-se ao estudo do espaço matemático, espaço físico, e o biológico. Destas pesquisas, a ideia que se perpetuou é que o conhecimento verdadeiro implica invariavelmente em um processo gradual de

[42] Dentro dos estudos geográficos, principalmente ao que tange as pesquisas de ensino, percebemos felizmente uma marcante instrumentalização na teoria de Jean Piaget, como podemos observar em obras como o de Almeida (2011a; 2011b, 2013), Almeida; Passini (2011), Castrogiovanni (2012), Castrogiovanni; Costella (2012), Costella (2008; 2013), Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009) e, mesmo em Cavalcanti (2011) onde se escorando em Lev Vygotsky ela tenta compreender as relações entre o conhecimento científico e os saberes construídos pelos seus alunos e alunas em situações escolares, mas também utiliza referenciais piagetianos como os conceitos de descentração, reversibilidade, bem como, quesitos referentes aos estádios de desenvolvimento.

deslocamento entre as estruturas do saber e a subjetividade. Tendo no ponto interacionista a chave para a construção do conhecimento.

Deste processo de interação sujeito-objeto é que se torna possível as reequilibrações que se potencializam com o processo de abstração, que passa a ser nossa reflexão sobre nossas ações que se tornam conscientes para o sujeito.

Piaget (1995) demonstrou que para atingir esse patamar de abstração o sujeito deve passar por etapas que são necessárias e graduais, não persistem saltos ou nem mesmo é algo que ocorre apenas se esperando a maturação cognitiva e física por parte do sujeito. A cada momento, a cada novo embate produzido na interação sujeito-objeto, o sujeito é desequilibrado e passa a organizar mentalmente suas estruturas para conseguir superar as contradições vindas do processo de interação.

Neste mesmo caminho, o processo de abstração está intrinsecamente conectado com os processos de assimilação e acomodação propostos por Piaget (2012) em sua teoria da equilibração. Ele considera que esses dois elementos são os polos da interação entre o sujeito e o objeto, a qual é condição necessária e suficiente para o desenvolvimento intelectual.

Ou seja, a acomodação emerge como algo complementar a assimilação, a qual é desempenhada pelo indivíduo e se refere à própria reorganização dos seus esquemas assimiladores, o que acaba por construir uma estrutura.

Essa estrutura se distingui como uma organização de esquemas assimiladores que possibilitam aos sujeitos encontrarem caminhos para saírem dos percalços que surgem em nossas interações diárias.

Este processo de assimilação se torna importante por possibilitar atuar sobre diferentes problemas que possam surgir em diferentes etapas de nosso cotidiano. Ao assimilarmos, poderemos enfrentar a dificuldade hoje, amanhã e mesmo em um futuro longínquo, já se não persistir essa assimilação, quando de uma nova interação sujeito-objeto, necessitaremos de uma nova organização mental para que possamos assimilar e enfrentar então a nova dificuldade que o nosso cognitivo encontrou.

Dentro deste processo que é a construção de estruturas que é a própria construção do conhecimento, temos no processo de abstração o ponto

primordial para a compreensão de como o sujeito cresce cognitivamente, ou seja, passa de um conhecimento “x” para um conhecimento “x+1”.

A melhora substancial das qualidades no pensamento depende de dois processos internos que decorrem durante o processo de acomodação, são eles a reflexão e o reflexionamento. Juntos, estes dois processos são essenciais para que possamos compreender como decorre a evolução do pensamento humano.

O processo de reflexionamento passa a ser compreendido como o nosso ato mental de projetar um patamar inferior para um superior. É este processo que nos conduz a transposição de um nível para o outro. Resaltando que essa passagem de um nível ao outro não elucida a melhora qualitativa do nosso pensamento, para isso precisamos nos alicerçar no processo de reflexão que necessita ocorrer para que essa melhora qualitativa se concretize.

Assim sendo, podemos dizer que o processo de reflexão, nada mais é do que o ato mental que possibilita reorganizar o que trazemos do nível anterior, e é essa reconstrução/reorganização que vai permitir calcarmos ao outro patamar.

Ainda vale o destaque que os processos de reflexão e o reflexionamento não ocorrem de forma solitárias, ambos caminham de “mãos dadas” para a evolução do processo de abstração que vai se diferenciando e qualificando. Com o aprimoramento da estrutura derivada da organização dos esquemas, o sujeito passa a avançar na ação, organizar e aperfeiçoar também a sua própria reflexão.

Os postulados piagetianos permitiram perceber o espaço ausente como espaço pensado, espaço de intencionalidade que é lógico-matemático e social.

Oliveira (2007b, p.168) afirma que: “em sua epistemologia genética, Piaget postula sobre o desempenho das operações lógico-matemáticas como um papel necessário na descentralização do sujeito e na reconstituição do objeto”.

Percebemos a partir disso, que fica evidente que as operações lógico-matemáticas desempenham papel fundamental na construção cognitiva sobre o espaço. Sendo que o sujeito passa a conhecer o real a partir de suas ações e percepções, para daí abstrair e descentrar. “Tudo indica que as operações

espaciais são simplesmente operações lógico-matemáticas aplicadas ao espaço" (OLIVEIRA, 2007b, p.178).

O objeto só passa a existir como elemento cognoscível a partir das ações do sujeito, de sua interação com ele, o que fornecerá os desequilíbrios necessários para a abstração por parte do sujeito.

Como bem colocado por Oliveira (1978, p.101) "da organização das ações é que resulta a construção do mundo exterior e do eu; deste modo, é a atividade que define a inteligência".

Por isso, finalizamos este capítulo um pouco longo e cansativo, mas de suma importância por tratar da inteligência humana, afirmando que é na interação proveniente da ação do sujeito que se propícia à construção do conhecimento. Permitindo que sejamos agentes do processo que organiza o mundo e ao organizar o espaço geográfico nós mesmos nos organizamos e crescemos como indivíduos sociais.

Fechando a ideia presente neste capítulo, fazemos nossas as palavras de Monteiro Lobato (2010, p.71):

> A criança é a humanidade de amanhã. No dia em que isto se transformar num axioma – não dos repetidos decoradamente, mas dos sentidos no fundo da alma – a arte de educar as crianças passará a ser a mais intensa preocupação do homem.

11 ENCAIXES ENTRE A DISSERTAÇÃO E VOCÊ EDUCADOR(A)

A partir deste ponto, começamos a “prosa” final do nosso trabalho, colocando talvez o mote mais importante, a aproximação da dissertação com a vida profissional dos professores.

Por desejarmos que este trabalho chegue aos educadores da educação básica e não finde nas empoeiradas estandes de uma biblioteca, notamos a relevância deste capítulo.

Por primeiro, reafirmamos a metodologia aplicada sobre a construção da maquete que já estava presente na literatura acadêmica em Costella (2003).

As diferentes fases da construção nos auxiliam enquanto educadores a instigar os jovens, realizando desequilíbrios fecundos e levando os jovens a serem agentes do processo de ensino-aprendizagem. Durante todo o processo de confecção, os estudantes passam a expressar suas dúvidas, (in)certezas, saberes empíricos e a dialogarem com seus colegas e com o professor.

Ao terem que produzir o croqui, o relatório e a própria materialização da maquete, conseguimos trabalhar com eles os distintos elementos geográficos, como escala, visão vertical e legenda. Além de desenvolver o próprio ato da escrita e interpretação.

Segundo, resaltamos a importância das representações para o ensino de nossa ciência. Ao propormos que nossos alunos e alunas tragam suas representações constituídas do espaço para nós professores-pesquisadores, temos a base fortificada para o desenvolvimento de uma leitura competente deste espaço geográfico dinâmico e de relações ao qual vivemos.

> As representações sociais revelam-se como um instrumento didático que pode contribuir para o trabalho do professor, na medida em que elas podem ser utilizadas desde o diagnóstico de um conhecimento geográfico anterior dos alunos até o desenvolvimento do conhecimento geográfico escolar (BOMFIM, 2012, p.24).

Assim, por favor, professores escutem vossos educandos, temos muito a aprender com eles.

Terceiro, queremos pensar sobre o que o espaço ausente representa para o ensino da Geografia escolar. Destacando que este é um conceito pensado especificamente para a Geografia escolar, sendo que nós professores precisamos refletir sobre o ensino de espaços desta envergadura.

Refletindo sempre nossa prática com este tipo de conteúdo escolar, observando sempre como o jovem imagina este espaço geográfico distante e quais as relações que ele ali percebe. Pois saber geografia supõe saber como enfrentar um problema, já que falamos em espaço geográfico como dimensão social, lugar de interações, é necessário compreender mesmo em espaços ausentes as relações desencadeadas neste espaço, mesmo que estejamos como sujeito distante dele.

Pensamos que igualmente é papel de um bom educador saber observar seus estudantes, um desafio é verdade, pois colocar-se em situação de observação e escuta para poder compreender qual o mundo simbólico e significativo dos sujeitos não é a mais fácil das tarefas, principalmente para educadores com poucos períodos semanais como nós professores de Geografia.

> O bom experimentador deve com efeito reunir duas qualidades freqüentemente incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não calar nada, não desviar nada; e, ao mesmo tempo, saber buscar alguma coisa precisa, ter a cada momento alguma hipótese de trabalho, alguma teoria, verdadeira ou falsa, a controlar (PIAGET, 2005, p.15).

É sempre interessante que a habilidade de observação seja desenvolvida, ao mesmo tempo, pelo estudante, principalmente em uma disciplina como a Geografia que trabalha com conceitos como a paisagem. Necessitamos ensinar ao jovem a ler, e, ler em Geografia representa colocar eles em condições de leitura de seu espaço vivido, processo este que se inicia quando a criança reconhece o seu lugar, observando-o, registrando-o e analisando-o. Ao passo que a criança desenvolve este tipo de leitura geográfica do seu vivido ela passa a dar significado a espaços concebidos também, atribuindo uma intencionalidade, um sentido.

Sobre o quesito observação, Cavalcanti (2012, p.182) destaca que:

> A observação é uma atividade seletiva, pois depende de requisitos do observador. A seleção de elementos, por exemplo, é feita com base em instrumentos conceituais e na sensibilidade e curiosidade de quem observa. Trata-se de uma habilidade que pode ser desenvolvida na escola, e particularmente na Geografia, que tem nas formas espaciais (paisagem) um primeiro nível de análise do próprio espaço. É importante, para que essa habilidade seja desenvolvida, que o aluno possa descrever aquilo que observa (que pode ser nos momentos de sala de aula, após uma atividade de observação), possa ouvir o que os outros observam – e que possam juntos questionar o que viram na paisagem e o que não viram ou o que só

> alguns não viram – e que possa enfim refletir sobre o que foi individual e coletivamente observado.

Nosso sentimento permanece como se faltasse algo, cuja luz nos tornasse explicáveis em seus próprios termos, fazendo-se inteligível. O espaço ausente em todas as etapas da pesquisa nos pareceu surgir da confluência entre as nossas percepções, as construções lógico-matemática e de nossas interações com o tecido social. Estando ele associado às experiências vividas, sentidas e pensadas.

Essa preocupação em se pensar na construção do conhecimento em relação ao ausente se contorna de importância por termos no ambiente escolar diversas nuances por parte dos sujeitos ali presentes. Mesmo que o discurso globalizante tente a tudo padronizar, percebemos claramente que os modos de vida do ser humano tendem a se manterem sem serem borrados por essa política de tudo igualar.

Fazemos nossas as palavras de Gomes (2013, p. 05): “sensações, momentos, experiências, lugares, pessoas, parece que qualquer coisa para existir deve necessariamente ser fixada sobre um suporte imagético”.

Lobato (2010, p.72) ainda traz que “a criança é um ser onde a imaginação predomina em absoluto. O meio de interessá-la é falar-lhe à imaginação”.

Ao pensar no espaço ausente, pensamos em ultrapassar a passividade das atitudes contemplativas de tudo aceitar, fazendo com que nós enquanto educadores e nossos jovens enquanto crianças em perpétuo desenvolvimento, se mantenhamos abertos a transpor o nível das percepções para uma autêntica construção do conhecimento que consiga contemplar para além do real.

Por isso, de acordarmos com Bachelard (2008) quando este coloca a imaginação como uma potência da natureza humana. A consideramos assim, por ela desempenhar um papel fundamental, não somente para o campo do ensino, mas como algo importante para nossas relações diárias.

Esse pensar reflete na teoria piagetiana (1978b; 1995), quando este coloca que a função simbólica é parte importante na organização do pensamento dos seres humanos.

Durante o desenvolvimento do trabalho ficou evidente que nossa imaginação influi diretamente nos valores que estipulamos para com a realidade, tendo a afetividade papel profundo quando passamos a intencionar os objetos e o espaço que é preenchido de vida.

Os alunos, tanto de Porto Alegre como de Faxinal do Soturno, mantiveram-se durante as etapas da pesquisa sobrepondo e mesclando os dados postos nas cartas com suas ideias preconcebidas sobre os espaços que para eles eram ausentes por não viverem ali, mas presentes por carregarem estes espaços de intencionalidades.

O cunho existencial de nossos jovens se mostrou de fundamental destaque em suas construções, abrindo horizontes e alimentando as suas imaginações.

Por exemplo, em uma carta a aluna de Faxinal do Soturno escreve: "*Na Saxônia* (localidade do interior do município) *tem as Pedras Brancas que é um ponto turístico*".

Os educandos da escola de Porto Alegre, que em nenhum momento conheceram Faxinal do Soturno, e por consequência nem as Pedras Brancas, tiveram que desenvolver uma imagem mental sobre este elemento do espaço geográfico, fazendo com que a sua representação não fosse parecida com o ponto turístico real (figura 1).

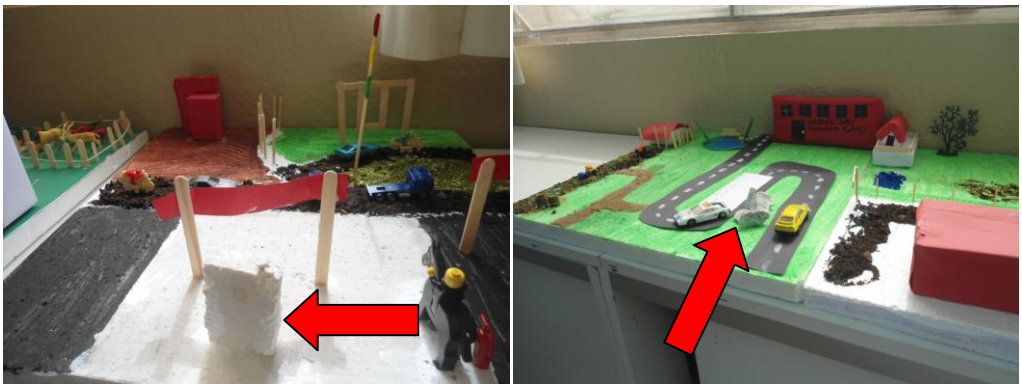


Figura 1 – Representação das Pedras Brancas (indicada pela seta).

Suas reflexões ficaram em imaginar o ponto comum, ou seja, rochas de cor branca. Ao passo que ela se configura como uma elevação natural do terreno com altura entre duzentos e trezentos metros que serve como mirante e como local onde as pessoas desenvolvem esportes radicais.

Agora no caminho inverso, e que exemplifica como a vivência dos jovens influi em suas concepções sobre o espaço geográfico. Os estudantes de Faxinal do Soturno tinham as informações provenientes das cartas enviadas de Porto Alegre, onde continha os seguintes dizeres sobre o Lago Guaíba: "*aqui no tempo livre as pessoas costumam ir ao shopping, visitar o Brique (*da Redenção[43]*), que é como um brechó, também vemos o pôr do Sol as margens do Lago Guaíba, que muitos pensam que é Rio, mas é Lago*[44]".

Ao que a reflexão dos jovens soturnenses se basearam unicamente na construção a partir de seu próprio cotidiano. Ao representarem o Lago Guaíba (figura 2), representaram com uma tonalidade azul claro, com se este fosse um corpo hídrico de estrema limpidez.

Isso se deu, por no dia-a-dia estes jovens conviverem com recursos hídricos com baixos níveis de poluição, aos quais nos dias de calor podem

---

[43] "O Brique da Redenção pode ser visto sob vários ângulos. O olhar apressado de alguns pode caracterizá-lo como a tradicional feira que acontece todos domingos na extensão da Avenida José Bonifácio, junto ao Parque Farroupilha, em Porto Alegre. Já outros olhares enxergam no Brique a oportunidade ideal para o passeio dominical com a família, para rever amigos e saborear o tradicional chimarrão. Há quem simplesmente quer estar no Brique, cercado por uma aura mística que reune pessoas de todas as classes e crenças para desfrutar momentos de convivência. Todos os olhares estão alí. Até os curiosos vão ao brique à espera do inesperado".

"O Brique parece sempre igual, mas sempre há algo de novo capaz de surpreender os visitantes. O Brique tem história, mas acima de tudo é arte, cultura. É a expressão das raízes e da tradição gaúcha manifestada nas obras de centenas de artistas. O Brique é um pouco de tudo e sempre um mistério a ser desvendado". Texto retirado de: http://briquedaredencao.com.br/brique/institucional/ em 06 de janeiro de 2015.

[44] O Guaíba é um lago, pois:

1. Os rios que nele desembocam formam um delta. Este tipo de depósito sedimentar ocorre quando um volume de água confinado por canais encontra-se com um grande corpo de água. O rápido desconfinamento do fluxo de água causa a descarga do material arenoso e argiloso que estava sendo carregado pelos rios. Este processo origina a formação de ilhas que vão sendo recortadas por canais sinuosos chamados de distributários. Ao longo do tempo, as ilhas crescem em direção ao lago. Os canais distributários podem se fechar e novos podem se abrir, conectando ou separando as ilhas. A Ilha das Flores, por exemplo, era formada pela antiga Ilha do Quilombo, na porção norte, a qual era separada da porção sul por um canal, chamado de Quilombo, que hoje está ainda se fechando;
2. Cerca de 85% da água do Guaíba fica retida no reservatório por um grande período de tempo. Esse fator é fundamental para a compreensão do modelo ambiental do município e da região hidrográfica, implicando diagnósticos ambientais e diretrizes de controle de efluentes poluidores mais acurados;
3. O escoamento da água é bidimensional, formando áreas com velocidades diferenciadas, típico de um lago;
4. Os depósitos sedimentares das margens possuem geometria e estrutura características de sistema lacustre;
5. A vegetação da margem é de matas de restinga, identificadoras de cordões arenosos lacustres oceânicos.

Fonte: MENEGAT, Rualdo (Org.). **Atlas Ambiental de Porto Alegre**. 2. ed. Porto Alegre, 1999. Capítulo 3, página 37.

banhar-se normalmente ou mesmo passar as tardes pescando em rios como o Soturno e o Guarda-Mor.

A água é um recurso de fundamental importância para estes alunos, uma vez que, o sustendo de suas famílias baseia-se principalmente no cultivo do arroz irrigado, então é algo presente em suas vidas.

Ao pensarem no Lago Guaíba citado em mais de uma carta, mas sempre com poucas informações sobre ele (a não ser sobre o que os porto-alegrenses fazem ao seu redor como andar em ciclovias, tomar chimarrão e assistir o pôr do Sol), os estudantes de Faxinal do Soturno levaram ao concreto suas vivências representando aquilo que não era conhecido.

Figura 2 – Maquete com o Lago Guaíba representado.

O pensar sobre o espaço ausente se releva para que dentro do ensino da ciência geográfica, possamos apreender o espaço geográfico como lócus de relações dinâmicas e sistêmicas, transpondo os dados provenientes unicamente de nossas percepções frente à interação com o objeto.

Por termos uma vida social com muitos enredos e muitas narrativas, acaba se refletindo que temos distintas representações do espaço geográfico, sendo que essas representações partem muitas vezes das próprias vivências do sujeito.

Em relação à faixa etária na comparação entre as duas instituições de ensino, não foi possível observar grandes diferenças por termos grande parte dos alunos ao redor dos doze e treze anos, tendo somente um educando com quatorze e outro com quinze anos de idade em Faxinal do Soturno. Como a amostra fora da linha comum era reduzida, se tornou impossível tecer maiores reflexões sobre este ponto.

Nesta faixa etária, o sujeito está entrando no operatório formal, lembrando que estamos falando de médias, não sendo a idade critério

suficiente para sabermos em que estádio de desenvolvimento o sujeito se encontra.

Vale destacar ainda, que persiste uma relação entre os períodos do desenvolvimento cognitivo e as operações mentais, as relações espaciais e os elementos cartográficos construídos mentalmente.

O operatório formal que na teoria piagetiana se inicia por volta dos onze aos doze anos, se fecharia pelos quatorze a quinze anos, então os alunos persistem neste estádio tanto na teoria como em nossas análises frente aos sujeitos da pesquisa.

Neste momento, a capacidade simbólica se encontra em plena capacidade, com os sujeitos estabelecendo relações entre os seus esquemas constituídos e a organização do pensamento em sua forma simbólica tão importante para compreensão do ausente.

Por os alunos das duas escolas terem conseguido produzir relações a partir do já constituído em seus esquemas com o texto posto nas cartas, se tornou claro que eles se encontram dentro da “escala” piagetiana referente às médias de idade.

Fazendo com que fosse possível tecer a consideração que suas interações diárias foram intensas até este momento de suas vidas, perpetrando com que tivessem uma série de desequilíbrios que os possibilitaram assimilar e acomodar os resultados de suas ações frente ao objeto.

Sendo que, estes educandos continuam neste processo de construção de esquemas que possibilitará qualificar suas ações mentais frente à realidade que se apresente, imaginando o espaço como uma esfera de relações e possibilidades.

Nesse período, a organização do pensamento vai tendo uma melhora qualitativa importante, destacando sempre que isso dependerá da continuidade das interações destes sujeitos com o meio.

Desenvolver o operatório formal se ressalva de importância para que possamos produzir uma leitura competente do espaço geográfico. Este espaço que habitamos e imaginamos nos é dado pelo conjunto de significados que são partilhados com os outros sujeitos (por isso da importância do desenvolvimento do simbólico). É a partir desta potencialidade simbólica que estabelecemos as

relações entre o sujeito com o que o circunda e com o seu próprio imagético do ausente.

Ao terem que imaginar algo com que não lhes é cotidiano, os participantes da pesquisa sempre carregaram as representações por eles construídas como podemos ver nos seguintes casos:

Primeiro: Os alunos de Faxinal do Soturno representaram condomínios fechados em sua maquete (figura 3), colocaram várias edificações juntas, mas em nenhum momento se preocuparam em colocar muros nessas construções.

Segundo: Em uma carta produzida em Faxinal do Soturno a aluna fala: *"o meio rural é muito legal e divertido. Mas a urbana é muito mais legal ainda, porque na cidade dá para ir nos bailes"*.

Ao ponto que os pesquisadores questionaram os estudantes de Porto Alegre que músicas tocariam nestes bailes, eles responderam: "*deve tocar umas músicas bem velhas*".

Terceiro: No relatório de uma criança de Porto Alegre ele coloca que na sua maquete está representado fazendas, ao ponto que os estudantes de Faxinal do Soturno afirmam que em todo o território do município não há nenhuma fazenda;

Figura 3 – Representação de Porto Alegre com os condomínios fechados.

Os soturnenses acabaram tendo que representar algo que para eles é ausente, ao fazerem isso imaginaram um condomínio fechado com vários prédios, mas sem nenhuma preocupação com a construção dos muros que se configuram como símbolo maior deste tipo de construção que nos parece ser

ponto de segregação e constituir tipos de territorializações pelos centros urbanos.

Essa não preocupação com os muros se dá por não ser uma prerrogativa no cotidiano de Faxinal do Soturno, muito menos nas partes rurais onde a escola e seis dos estudantes residem.

Nas conversas com os jovens de Porto Alegre quando foi mostrado as maquetes construídas pelos jovens da outra escola, ficou vísivel a preocupação com a representação dos muros na capital gaúcha.

Ao ponto que a violência não nos parece algo presente na vida destes jovens, uma vez que, transitam pela cidade nos carros particulares dos familiares e moram em partes nobres da cidade onde os níveis de crimes violentos é mais baixo.

Essa preocupação deve ser originária do discurso midiático a que estes estudantes estão expostos, onde grande parte dos espaços destinados as notícias se configura como um mundo de violência.

Ao que tange a parte das músicas que tocariam nos bailes da cidade do interior, os alunos de Porto Alegre demonstraram carregar o discurso presente no coletivo de nossa sociedade, mostrando a força que as representações sociais exercem sobre nós.

Para eles, nos bailes tocariam "*músicas bem velhas*", o que representa uma visão de um rural sempre atrasado em relação ao urbano. Ou seja, o discurso coletivo que parece pairar em nossa sociedade: "ora, só pode tocar música velha, estamos falando de meio rural!".

Concordamos com a consideração de Pinto (2010, p.76) quando ele traz que "as Representações Sociais construídas pelo Sujeito Aluno são influenciadas pelas Representações Sociais elaboradas pela sociedade."

Ao que se refere ao relatório do aluno da capital onde ele afirma representar as fazendas na maquete, isso pode decorrer de dois caminhos. Primeiro, uma defassagem conceitual que tudo iguala entre fazenda, pequena propriedade, sítio, etc. Segundo, a influência, mais uma vez, das representações sociais constituídas pelo sujeito, onde o aluno acostumado a olhar em livros didáticos e na mídia em geral as fazendas presentes na região Centro-Oeste, por exemplo, projetam sobre as cidades interioranas rio-grandenses este mesmo padrão conceitual de organização espacial.

Na maquete (figura 3), os estudantes de Faxinal do Soturno dividiram ela pela metade para representar em uma parte o espaço urbano e outra metade para colocar o espaço rural.

No momento que os jovens de Porto Alegre se depararam com essa representação, se sentiram até mesmo um pouco incomodados, por não conceber que sua cidade apresenta tanto verde, ou mesmo um meio rural (destacamos que no plano diretor de Porto Alegre temos definido um meio rururbano).

Como uma aluna trouxe: *"não têm muitos campos, lavouras e fazendas, o meio rural é pequeno tem algumas árvores em um campo grande e umas casas. Não me lembro direito como é porque só fui uma vez e passei apenas pela "frente"".* Este espaço rururbano de Porto Alegre não se apresenta como lugares cotidianos dos educandos que residem na cidade, por isso partem de um imaginário como se não existissem.

Ao ponto que em Faxinal do Soturno onde o meio rural é predominante, se representou essa parte de Porto Alegre com elementos que fazem parte da vida dos estudantes soturnenses, elementos como árvores, açudes e animais, foram transpostos ao meio rural porto-alegrense.

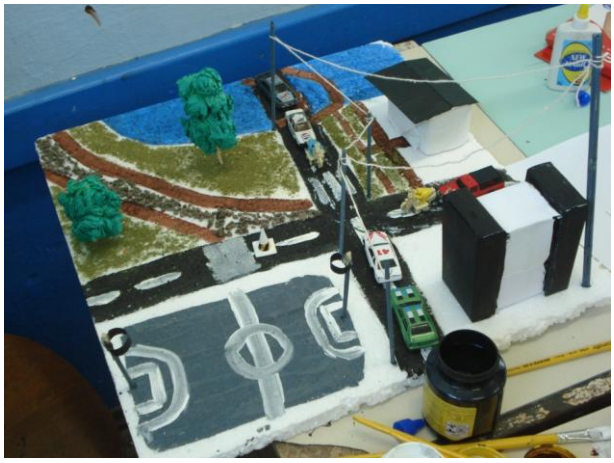


Figura 4 – Maquete representando Porto Alegre.

Na maquete (figura 4) os educandos de Faxinal do Soturno se preocuparam em colocar os fios da rede elétrica por existir em suas imagens mentais que a capital deveria ser composta por "redes", onde teria os sinais de internet, celular, televisão a cabo, etc.

Eles também representaram os parques da capital, os quais foram citados diversas vezes nas cartas por serem espaços de lazer dos estudantes da capital.

"Nos finais de semana as pessoas que vivem na Zona Norte gostam de passear nos shoppings, [...] também gostam de passar as tardes nos Parques, como o Parcão, que é um parque grande e bem legal de ir"; "uma coisa que eu gosto muito em Poa são os parques, porque tem alguns parques tão lindos! Com muitas árvores e grama, pessoas felizes fazendo piqueniques, jogando bola e brincando com seus cachorros" ; "também temos vários parques onde as pessoas sentam em bancos para conversar tomando chimarrão" (trechos de três cartas dos estudantes de Porto Alegre).

Nessa representação dos parques, utilizou-se de grande parte do espaço da maquete (figura 4) por terem nas informações que seriam grandes parques dentro da cidade. Ao ponto que os jovens soturneneses acabaram colocando uma representação de água mesmo que não houvesse alusão disso nas cartas, mostrando mais uma vez, a força das representações que carregamos.

Para os alunos que não conhecem os parque da capital, tendo a informação de que seriam grandes áreas arborizadas, acabaram se remetendo ao seu cotidiano onde os açudes são um ponto comum. Assim, junto a área verde acabaram colocando a representação de água.

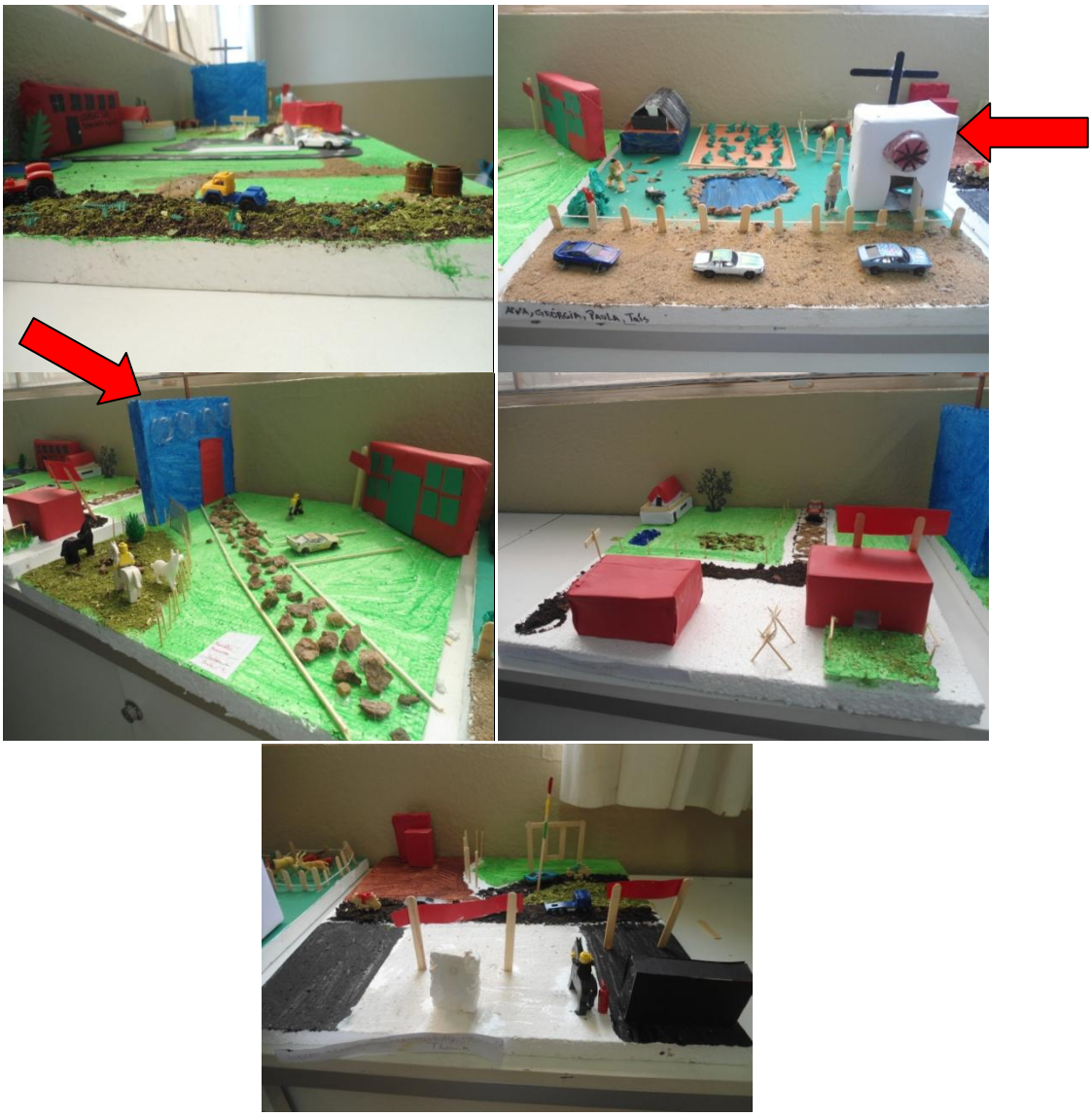


Figura 5 – Maquetes representando Faxinal do Soturno.

"Resumindo Faxinal é o lugar ideal de se morar. No interior tem muita plantação e árvores e é praticado a pecuária"; "minha cidade é tranquila nada de violência"; "o nosso meio rural é cheio de campos, lavouras, animais, árvores e várias outras coisas, e o meio urbano tem várias casas, bancos, praças e supermercados e várias outras coisas"; "as ruas são asfaltadas, tem estrada de chão, calçamento. Meio rural tem muitas lavouras, árvores, plantações de arroz, milho, trigo, feijão, também animais como: vaca, porco, gado, cavalo, ovelha, cachorro, gato, cocota" (trechos de quatro cartas dos estudantes de Faxinal do Soturno).

Ao analisar as maquetes (figura 5) com os trechos das cartas, percebemos nas maquetes a preocupação em representar as lavouras e hortas

e também os animais que em todo imaginário sobre o rural se constituem como imagens fortes. Vemos um grande vazio, ausente de construções e com predominio de áreas verdes e ruas sem asfalto (ou de chão batido ou com calçamento).

Nessas maquetes (figura 5) observamos que a representação construída pelos meninos e meninas de Porto Alegre se mostraram de forma parecida com a descrição das cartas, onde se tentou representar a tranquilidade que fora citado nas correspondências.

Mas mesmo assim, as representações sociais estavam presentes nessa concepção de espaço geográfico, onde os conceitos gerados no coletivo repercutem na representação individual destes sujeitos.

Podemos observar pouco movimento de carros, e também e mais importante a escolha por carrinhos que representassem carros antigos (velhos, deteriorados). No imaginário dos porto-alegrenses, em Faxinal do Soturno somente anda nas ruas carros velhos e mau conservados, isso deu para perceber claramente no momento da escolha dos carrinhos que iriam ser colocados na maquete, onde os que representavam carros de luxo ou novos foram deixados de lado.

Mais uma vez, a teoria das representações sociais se confirma. A imagem de um rural sempre atrasado em relação ao urbano, promovido muitas vezes pelos livros didáticos, repercute diretamente na construção mental dos alunos, ao ponto que em nenhuma carta está presente a informação se os automóveis que transitam pela cidade são velhos ou novos. Os porto-alegrenses se valeram de suas representações construídas pelo coletivo para essa representação.

Ainda podemos observar em duas maquetes (figura 5) a representação de igrejas. O teor religioso se mostra como importante fator na história da ocupação do Sul do país, principalmente quando pensamos no modo de ocupação de imigrantes italianos (como no caso de Faxinal do Soturno), sendo até mesmo, fator de coesão social.

Os jovens de Faxinal do Soturno colocaram até mesmo nas cartas que "*o padroeiro de Faxinal é São Roque*", mostrando a força que a religião possui principalmente para estas famílias residentes no interior da cidade. Ao ponto,

que os porto-alegrenses representaram as igrejas (destacado com uma seta vermelha nas fotos) com destaque dentro do espaço da maquete (figura 5).

Podemos observar que a Igreja possui um tamanho que se releva em comparação as outras construções existentes. O que leva a pensar nestes alunos no mínimo no projetivo, por tecerem relações entre os elementos presentes na maquete, e, ao tecer essa relação, eles conseguem manter proporcionalidade entre os elementos que a compõe.

Ao que se menciona sobre os estádios piagetianos divagados no capítulo “a construção do conhecimento: o mito da caverna” vamos associá-los agora com as expressões dos estudantes participantes da pesquisa.

O grande desejo com este trabalho é pensar sobre o ensino da Geografia escolar, principalmente aqueles conteúdos referentes aos espaços geográficos distantes dos alunos como os países e as regiões do Brasil.

Ao pensarmos nos estádios projetivos e euclidianos onde os estudantes conseguem projetar (fora do seu âmbito egocêntrico, antes quando ele permanece no egocentrismo, essa projeção se dá somente sobre o seu próprio ponto de vista), temos um imaginar sobre complexas associações das relações que compõe o espaço geográfico, principalmente o ausente.

Neste ponto, se torna plausível que essas relações sejam textualizadas nas diferentes representações feitas pelos educandos. Por exemplo, na escrita das cartas, há uma necessidade de projeção do escritor para imaginar o espaço geográfico e colocá-lo no papel e, existe uma projeção do leitor dessa carta, que ao ler, necessita fazer uma projeção organizando os elementos ali descritos.

Este fator demonstra que os participantes da pesquisa se mostram no mínimo no projetivo, uma vez que, conseguem coordenar diferentes perspectivas dos elementos existentes (no real ou em seus imaginários), acomodando variações dos mesmos para a construção das maquetes em suas distintas fases.

Pelas próprias maquetes apresentarem uma coordenação dos objetos entre si, mantendo certa proporção dentre os elementos (prédios e árvores em dimensões maiores que casas, carros, animais, por exemplo) e permanecerem em relação a um sistema de referência tendo a conservação das superfícies e das distâncias, por exemplo, podemos aferir que nossos educandos

permanecem no projetivo desenvolvendo particularidades que seriam atrelados nas pesquisas piagetianas ao estádio euclidiano.

Defendemos a tese de Paganelli (2011, p.50) de que “no que diz respeito ao espaço euclidiano, ele deriva, igualmente, do espaço topológico e se constrói paralelamente ao espaço projetivo, que é, por sua vez, distinto e solidário”.

Percebemos, que os nossos jovens estão no projetivo com propriedades euclidianas, fazendo com que estes dois estádios se construam paralelamente, o que confere as abstrações dos sujeitos a qualidade de se projetar o espaço ausente com distintas nuances.

Fazendo com que eles teçam relações do espaço a partir das informações postas nas cartas, e, tecendo relações também a partir do seu imaginário fruto das construções coletivas.

É papel nosso enquanto professores de Geografia, conduzir nossos estudantes a reflexões de diferentes lugares do mundo. Quando estes alunos e alunas precisam falar sobre o Paquistão sem nunca ter visitado este país, retomando características culturais, por exemplo, ele passa a representar essa nação a partir de seus esquemas mentais já estruturados, deixando o Paquistão de ser um país inatingível, pois o jovem passa a atrelar intencionalidade a este lugar do globo, realizando textualizações que identificam este espaço geográfico no cognitivo por distintos vieses.

É o que ocorre com o Paquistão e o que ocorre com Faxinal do Soturno ou Porto Alegre, ou quando precisamos falar/pensar o Acre, Natal, Cuiabá, etc. Os alunos geralmente possuem um texto posto, que no caso de nossa pesquisa são as cartas trocadas entre as escolas, a partir deste ponto os educandos refletem sobre o que está posto e neste momento intencionam aquele espaço criando as textualizações que identifica e dá sentido aquele espaço ausente.

Quando os jovens imaginaram o Lago Guaíba, os condomínios fechados, as Pedras Brancas, a Igreja, os parques, etc., eles partiram de suas estruturas já formadas para construir junto ao texto posto uma visão de como seriam estes lugares, levando a materialização destes espaços na maquete que repercutiram os pensares deles sobre estes elementos.

Ao fazerem isso, eles estão se valendo de seu desenvolvimento cognitivo, que os conduz a serem projetivos e/ou euclidianos. Ao projetarem mentalmente, ao manterem relação entre os elementos, e ao se manterem em um sistema de referência, eles se mostraram com estruturas construídas que os possibilitaram realizar tais ações.

Ao passo do desenvolvimento da pesquisa, se mostrou evidente essas características nas ações dos sujeitos, que conseguiram realizar a projeção do ausente mesclando as estruturas já formadas com o texto posto. O que possibilitará novas abstrações por parte do sujeito, o que conduzirá novas construções de estruturas naquela díade de assimilação-acomodação já discutida.

Por isso, que quando temos um espaço ausente para análise (no caso Faxinal do Soturno ou Porto Alegre), os sujeitos permanecem aptos a falar sobre eles com certa propriedade, uma vez que, organizam esquemas pautados em suas estruturas, para compor em seu cognitivo os elementos que para eles se entrecruzam em uma relva de relações que ocorrem mesmo que ele, o sujeito, não esteja *in loco* no espaço geográfico.

Neste ponto é que vimos que os estudantes das duas escolas, mantiveram certa coerência quando tiveram que representar os espaços ausentes, tirando as partes que não lhe ofertaram muitas informações, como no caso das Pedras Brancas, os sujeitos se mantiveram com paridade entre suas representações com o que o espaço geográfico apresenta.

“Espaços nunca vistos são representados operativamente e remodelados conforme a capacidade assimiladora do sujeito” (COSTELLA, 2008, p.71), assim as representações se mostram da forma como se apresentaram pelas interações destes sujeitos da pesquisa para com o espaço geográfico, o que possibilitou a construção das estruturas mentais que levam a reflexão sobre os espaços ausentes.

Qual o papel do educador neste ponto?

No momento em que temos que dialogar sobre estes espaços ausentes, passamos a ter um papel fundamental como ponto desequilibrador. Ao propor reflexões e análises que tornam o constituído pela parte mental dos alunos em algo mais complexo, se faz a transposição de uma observação às vezes pobre e desordenada para outra profunda, que leva a reflexões questionadoras.

Ao ponto que instigamos a este aprofundamento do pensar, temos uma nova reorganização desta representação sobre o ausente, que leva a novas estruturas, ou seja, a construção do conhecimento.

> Pensar sobre esses espaços e construir o conhecimento através da combinação de esquemas mentais, propondo desafios para permitir a desequilibração e equilibração é sobretudo dar a oportunidade de reconhecer fronteiras sem as ter conhecido, de saber como as pessoas vivem em diversos países do mundo sem nunca ter vivido lá (COSTELLA, 2008, p.74).

Por fim, se torna evidente que a construção do conhecimento não é uma tarefa solitária, mas social, onde não há um, mas múltiplos percursos. Onde sujeito e social, social e sujeito se interpelam e se unem para construir as representações, para construir o conhecimento.

Um último pedido para esse trabalho que se está finalizando: uma reflexão que se pensa em construção do conhecimento, indo adiante de uma Geografia que se finaliza nela mesmo, necessita-se tornar-se interdisciplinar. Ao fazer isso, se torna fadada a gastar parte de seu tempo expondo aos seus leitores e leitoras algo que ele ou ela já sabem.

Seja qual for seu espaço geográfico cotidiano, suas experiências de vida e sua formação inicial meu gentil leitor, imagine seus possíveis companheiros de leitura desta dissertação e suas áreas de domínio e ignorância, antes de se questionar as causas de explicarmos o que não requer explicação para você. E, quando perceber que ignoramos facetas as quais julga importante, ou mesmo compreendendo mal o que você entendeu corretamente, “lembre-se de que ninguém é capaz de abranger todas essas áreas com igual competência, e de que isso não torna menos válida a nossa tentativa” (APPIAH, 2010, p.15).

12 ENTRE (IN)CERTEZAS E INQUIETUDES...

Não foram poucas as palavras desenhadas para concretude desta dissertação, mas certamente as últimas e conclusivas são as mais difíceis de serem transpostas da nossa mente para o papel. As incertezas e inúmeras inquietudes nos cercaram nessa caminhada, e finalizar algo como uma dissertação nos parece uma tarefa impossível.

Impossível por ser ela quase que um organismo vivo que se encontra em permanente transformação. Ela se torna difícil de finalizar por parecer que já se assimilou ao nosso ser, e que daqui não quer sair.

Mas para aqueles (aos quais somos eternamente gratos) que se aventuraram nessa longa leitura um pouco técnica e um tanto “poética”, não seria justo chegar ao final sem trazer algo conclusivo para esses dois anos de intensa pesquisa.

Primeiro, comprovamos que é difícil imaginar os lugares em seu conjunto de relações, sendo uma tarefa árdua, mas necessária se trabalhar a partir do ausente. Assim, se torna cada vez mais clarificado a importância de se pensar a aprendizagem a partir do espaço vivido para partir para as relações do ausente. Como bem definido por Silva (2014, p.32) “o imaginário se enraíza no concreto e se alimenta de afetos”.

Piaget; Inhelder (1993) já haviam observado que antes de qualquer coisa a criança vive topologicamente, ela primeiramente tem o seu lugar: dentro; fora; perto e longe para somente depois alcançar um pensamento euclidiano. Essa é a grande razão por não podermos tomar mapas que são euclidianos e dar as crianças e esperar que elas o compreendam.

Também é essa razão por pensarmos cada vez mais a Geografia a partir do espaço cotidiano dos nossos educandos, que inicia a construção do seu espaço a partir do seu vivido e este vivido é carregado de emoções e sentimentos que serão conduzidos posteriormente a projeção do espaço ausente quando este precisar refletir sobre.

Piaget (2014) já havia percebido a importância da afetividade para a construção do conhecimento, sendo que o afeto desempenha papel essencial

para que exista essa construção, pois sem afetividade não há interesse, sem interesse não há motivação.

Se não persiste nem interesse nem motivação o sujeito não questiona, e se não questiona não há desequilíbrio e sem desequilíbrio não existe inteligência. Assim, para Piaget (2014) a afetividade vai se centrar como condição necessária para a construção do conhecimento, mas não será condição suficiente para que aja construção.

Com afeto a educação e a Geografia vão se configurar como ferramenta para o viver e não apenas para o fazer. Despertar afeto pela ciência geográfica é atividade intensa, que necessita sempre uma autorreflexão enquanto educadores, e, parte desta reflexão parte do ponto como se configura nossa práxis sobre os espaços ausentes.

O neurocientista português António Damásio (2012, p.127) também resalta que as emoções e sentimentos exercem forte influência sobre a racionalidade humana. “As emoções e os sentimentos, os quais constituem aspectos centrais da regulação biológica” [...] estabelecem uma ponte entre os processos racionais e os não racionais”.

No decorrer de nossa pesquisa ficou evidente o papel que o vivido desempenha na projeção do ausente. Como a construção do espaço ocorre desde o nosso nascimento, primeiramente em nossas relações egocêntricas para progressivamente avançar nos planos perceptivos e representativos é que se destaca o âmbito da afetividade dentro de toda a nossa racionalidade.

À medida que o sujeito constrói as estruturas mentais, as representações progridem e com isto as distâncias aumentam entre si e os objetos no tempo e no espaço (OLIVEIRA, 2005; 2007b) se centram como pontos de contato entre a realidade para o indivíduo que para a perceber o ausente com sua gama de subjetividades, uma vez que, emoções e sentimentos permeiam este processo.

O objeto não existe para o sujeito se não houver ação por parte deste indivíduo. É na ação como sujeito ativo que o objeto se torna cognoscível para o educando, que dentro do conhecimento geográfico necessita compreender o espaço ausente, espaço este que possui um conjunto de relações que passa a organizá-lo.

Ao partir para as observações nos trabalhos de campo, podemos constatar que mesmo com as informações advindas das cartas, os alunos e alunas na hora de construir as maquetes, nos diálogos com seus colegas e com os professores-pesquisadores presentes, acabam carregando para suas falas muito do imagético construído.

Exemplo disso: uma aluna da escola de Porto Alegre, falando sobre como deveria ser as vias e o trânsito de Faxinal do Soturno, afirmou que deveria ser bem tranquilo e que não havia acidentes de trânsito na cidade.

Algo que podemos refletir que no seu imaginário, uma cidade pequena não possui um trânsito pesado, e, para ela não poderia ter acidente, já que temos pouco movimento de carros. Isso partiu do seu cognitivo, uma vez que, não aparecia em nenhuma das cartas utilizadas durante os trabalhos.

"*As faixas* (ruas) *de Faxinal do Soturno são top*", foi à fala de um estudante ao produzir a maquete com seus colegas ao ser questionado por nós como é que eles iam representar as estradas, ruas e avenidas. Representação essa que estava sendo cuidadosamente realizada para que as estradas, ruas e avenidas não ficassem perfeitamente retas, uma vez que, eram ruas do interior e ruas do interior eram todas "*tortas*".

Outro exemplo no mesmo contexto: "*nas cidades do interior não têm mendigos, assim não precisa cerca envolta da praça*". Para os estudantes da capital, os muros da cidade servem como proteção contra os mendigos que vagam pelo urbano como figuras ameaçadoras, uma vez que, Faxinal do Soturno é uma cidade pequena, lá não existem mendigos, e, se não existem pedintes não há necessidade de muros em volta de praças e casas.

Mais uma construção advinda do cotidiano, da projeção sobre como é a organização de uma cidade pequena. É a criação imagética da criança sem que persista qualquer informação textual sobre este âmbito, é a representação coletiva sobrepondo as informações e os dados postos nas correspondências.

Nesse rumo, os estudos de Bachelard (2008, p.23) nos auxiliam no embasamento dessa reflexão, quando ele coloca que a "imaginação aumenta os valores da realidade". A aluna e aluno, nesse momento partem de sua própria imaginação constituída a partir do coletivo sobre uma cidade pequena para construir suas próprias afirmativas.

Ao fazer isso, eles superam as informações contidas nas cartas recebidas, fazendo com que o poder de reflexão sobre o texto posto se configure de uma junção entre o que está escrito, neste caso na carta (mas poderia muito bem ser um texto descrito no livro didático ou em uma reportagem ou outro material didático que porventura o educador viesse a utilizar), com a própria representação social constituída no seu imagético sobre um lugar distante e ausente ao seu cotidiano.

Outra consideração que podemos chegar é em relação às maquetes. Estes modelos tridimensionais do espaço se configuram como material de alta potencialidade geográfica.

Ela nos permitiu trabalhar diferentes facetas de um olhar geográfico sobre o espaço ausente construído no cognitivo do estudante, além de possibilitar desenvolver habilidades para uma alfabetização cartográfica.

Ficou evidente a premissa que pensávamos: os alunos e alunas possuem um eterno desejo de aprender. O discurso midiático nos parece reduzir que nos bancos escolares existe um “bando” de jovens sem nenhum interesse pelos estudos.

A partir de nossa pesquisa, ficou evidente (pelo menos para nós), que as crianças de hoje conservam um espírito pelo saber. A alegria dos nossos parceiros de pesquisa em Faxinal do Soturno, por exemplo, quando terminada todas as fases da construção da maquete, saíram todos do ambiente onde estávamos e passaram de sala em sala de aula, no refeitório, na direção do colégio, na portaria, ou seja, em todos os ambientes da escola para mostra o que tinham acabado de construir.

Foi algo que nos alegrou e nos fez perceber que a pesquisa realizada tinha valido a pena.

Ao que tange aos jovens da escola de Porto Alegre, “ganhamos” nossa dissertação quando ao observarem as maquetes construídas pelos estudantes de Faxinal do Soturno, um dos alunos falou: “*a maquete representou a percepção dos alunos de lá a partir do lugar onde eles moram*”.

Assim, fica claro que o espaço mentalmente projetado ou o espaço ausente, é imaginado a partir dos fragmentos da vida cotidiana do sujeito. Ao ponto que ele reflete sobre algo que não lhe é cotidiano, ele parte para essa reflexão utilizando suas experiências.

Este ponto pacífico é de suma importância para nós professores, uma vez que, ao planejarmos uma aula sobre África ou Oceania, por exemplo, precisamos ter cautela com o que os estudantes trazem do seu dia-a-dia sobre estes espaços geográficos, uma vez que, podemos estar falando em “A” e os jovens compreenderem em sua mente “W” ou “Z”.

Por isso da estima de partirmos em sala de aula para muito além dos textos postos nos livros didáticos e em diferentes formas de abordagem do conteúdo, para a partir disso conseguirmos realizar verdadeiros desequilíbrios que conduzam a construção do conhecimento.

O exemplo que justifica a fala do estudante da capital gaúcha se origina das observações do grupo maior. Eles colocaram que nas maquetes faltam os muros comuns em Porto Alegre, é ausente a representação de um trânsito tenso e caótico, inexiste movimento de pessoas nas ruas, o Lago Guaíba não seria limpo como colocado na maquete, entre outras resalvas destacadas.

Neste ponto fica evidente como se constrói o imaginário sobre o espaço ausente.

Os estudantes de Faxinal do Soturno ao não viverem um cotidiano de uma cidade grande, não carregam consigo a preocupação de representarem muros, por normalmente em sua cidade ser um ponto de não tanta importância como na capital gaúcha.

Por não viverem diariamente um cotidiano de alta densidade de movimento populacional, as maquetes não fazem alusões a presença de pessoas nas ruas.

Por não conhecerem a orla, acreditam que o Lago Guaíba seja límpido, o que leva a uma representação distanciada da realidade.

Dentro destes argumentos, se clarifica que o espaço ausente comum em nossos documentos oficiais que balizam os conteúdos a serem desenvolvidos durante o ano letivo se constroem mentalmente a partir de nossas próprias vivências, atreladas às informações contidas nos manuais didáticos.

Indo além, Piaget (1996; 1998) em seus estudos sobre trabalho em grupo e em relação ao conceito de cooperação, sedimentou teoricamente nossas práticas para com a maquete. O trabalho em grupo (não aquele fragmentado onde cada um faz uma parte) para a construção delas se acerta

por meio do diálogo entre os pares, aonde se vai decidindo o caminho a se tomar, o que se mostrou propício para a construção do conhecimento.

A partir da teoria piagetiana com seus conceitos basilares e com a metodologia do trabalho por equipe, buscou-se mitigar a concepção cumulativa e transmissiva da forma escolar tradicional, pensando nos processos e não somente o conteúdo pelo conteúdo.

Como bem lembram Barrelet; Perret-Clermont ([19--], p.362-363) “certamente, a sociedade pode transmitir opiniões e crenças, mas não pode fornecer ao sujeito a própria compreensão”.

Não há a possibilidade de depositar no aluno uma leitura competente e crítica de nossa realidade, por isso, essa busca incessante e necessária de se buscar meios teórico-metodológicos para potencializar a construção do conhecimento por nossa parte como professores-pesquisadores, como na parte que tange aos nossos alunos e comunidade escolar.

Assim, esperamos caminhar juntos em direção de se fazer da Geografia e do seu ensino um instrumento de reflexão e ação sobre a realidade da educação e da sociedade, tendo uma preocupação tanto dos conteúdos geográficos, bem como, dos processos cognitivos do nosso educando que vai se confrontar com tais saberes, e, deles poderá assimilar conhecimentos válidos para sua vida cotidiana. Daí a importância de refletirmos sobre os espaços ausentes.

Por fim, o ausente se contorna de importância por o nosso espaço geográfico não conter somente elementos que temos experienciado diretamente. Também carregamos de intencionalidade os elementos que tomamos por reais embora nunca os tenhamos experienciado.

Podemos nunca ter ido à Rússia ou Índia, mas de vez em quando intencionamos a Rússia ou a Índia, seu clima, suas montanhas e florestas, seus rios e reservas minerais, sua política interna e externa, seu quadro social, sua condição econômica. O mesmo é verdade para a Antártida, Chile, Argentina, Austrália ou para outras regiões brasileiras. Se formos visitar a Austrália, por exemplo, poderemos preencher nosso imagético construído, às vezes, este preenchimento se dará da forma mais previsível possível e outras da forma mais surpreendentes.

O nosso espaço geográfico se expande para muito além das possibilidades do nosso vivido, transpondo de forma abissal as nossas experiências imediatas e mesmo as possíveis. Podemos, por exemplo, perceber um domínio dos céus sem que nunca alcancemos ele fisicamente, podemos chegar até a Lua ou mesmo em alguns planetas do sistema solar, mas se torna impossível irmos às partes mais distantes do longínquo universo.

Assim sendo, podemos aprender sobre estes lugares, sendo mesmo uma designação de nossa ciência geográfica estudá-los e ensiná-los. Mas muito deles sempre permanecerá alvo unívoco da nossa imaginação, sem que persista uma ação direta e física do sujeito “eu” com o objeto desejado.

Por isso da beleza que acreditamos ter nosso trabalho, ao passo que tentamos, nem que seja de forma mínima, compreender como se dá a apreensão deste espaço mentalmente projetado pelos alunos e alunas que dialogam comigo e com você, educador(a).

Exemplo: imagine que você leitor ou leitora vai visitar a cidade de Frankfurt na Alemanha e dizemos a você para ir ver a obra “o geógrafo” do pintor holandês Johannes Vermeer no Museu *Städel*.

No caminho para o prédio centenário que abriga o museu falaremos a você sobre a pintura, você nunca viu a pintura *in loco* (somente possui a representação coletiva sobre o objeto), então caminhamos até ela e continuamos debatendo sobre ela nos seus mais ínfimos detalhes.

Até que você chegue perto do quadro e olhe diretamente para ele, estará produzindo uma determinada representação, uma certa intencionalidade sobre aquele objeto, essa representação-intencionalidade poderá se confirmar ou mesmo de surpreender.

Isso é o que decorre com os espaços ausentes que estudamos na Geografia, o continente africano é carregado de intencionalidades por sua parte (e por parte do livro didático, pela notícia vinculada ao jornal, etc.) ao ponto que visitar o continente poderá levar seu imaginário a ser preenchido com as relações que pensava existir ou sofrer de um assombro por aquilo que está posto a sua frente.

Ao trabalharmos com escolas de Porto Alegre e Faxinal do Soturno, ficou evidente que os espaços “cidade grande” / “cidade pequena” já preexistia no imaginário dos estudantes.

Ao ponto que as reflexões realizadas na hora de transpor o texto posto nas cartas até a materialização nas maquetes, houve intensa influência destas representações constituídas em nosso íntimo, que se mesclaram com as informações provenientes das cartas para no final confeccionar o modelo tridimensional que representava aquele espaço ausente que persistia somente na forma imagética.

"As imagens seduzem" (BACHELARD, 2008, p.02), constroem no nosso cognitivo uma conceitualização difícil de ser transposta, e, essa representação social que nós carregamos influi diretamente sobre os debates a serem instituídos por parte do sujeito, seja dentro do ambiente escolar como fora dos muros das instituições de ensino em todos os seus níveis.

O poder desta construção coletiva sobre o ausente permanece mesmo após o ponto que o sujeito passa a dialogar com textos didáticos e com o professor, fazendo parte de uma nova teorização sobre o espaço ausente.

Ao visitar "o geógrafo", o continente africano ou asiático, temos uma construção preconcebida que parte do erigido no coletivo. A partir de experienciar essas situações, passamos por uma reorganização cognitiva certamente. Mas ao nos depararmos com textos postos (ou seja, onde o elemento permanece no ausente do sujeito), temos uma reorganização que permanece e se retroalimenta com o que trazíamos no nosso imaginário.

Como a fala dos alunos de Porto Alegre confirmaram: *"a maquete representou a percepção dos alunos de lá a partir do lugar onde eles moram",* "*não tem acidente de trânsito em Faxinal do Soturno*" e "*nas cidades do interior não têm mendigos*".

Ou seja, mesmo com os textos postos nas cartas com a descrição do espaço geográfico, os alunos tanto de Porto Alegre como de Faxinal do Soturno preestabeleceram uma construção com o que havia nas correspondências e com o que já carregavam nas representações sociais estabelecidas nos seus cognitivos.

"A mente e o mundo são correlatos entre si" (SOKOLOWSKI, 2012, p.21).

Outro argumento a favor deste nosso ponto de vista, é a fala de outro parceiro de pesquisa que foram fundamentais ao decorrer de todo o trabalho: "*as ruas são tortas e não retas!*" Essa prerrogativa, surgiu na hora da

confecção da maquete, onde partiu da representação preconcebida sobre uma "cidade pequena" e não de informações contidas nas cartas.

Devemos deixar claro que não queremos que os conteúdos programáticos pelo currículo sejam esquecidos, bem pelo contrário, estamos desejosos que eles sejam redescobertos, deixando de ser uma base irremovível e invariável, coisificante, para se transformarem em fonte de saberes para o embate diário com a realidade que se posta à vida de todos nós.

Também não aspiramos "despejar" receitas ou práticas mágicas que do nada "despencam" o conhecimento para o ambiente escolar, e, sim, pensamos em práticas que possibilitam entender quem é o indivíduo que se senta diariamente nas classes escolares, e que por quase duas décadas de suas vidas perpassam pelos palcos da sala de aula com sua presença, sua sensibilidade, seu ódio, amor e paixões, por fim, seu amplo leque de saberes e emoções. As crianças são seres subjetivos, são emoção e razão, são nossa inspiração.

Comungamos das palavras de Santos (2012a, p.262) quando este afirma que "é chegado o tempo em que uma nova geografia pode ser criada, porque o homem começa, um pouco em toda parte, a reconhecer no espaço trabalhado por ele uma causa de tantos dos males que o afligem no mundo atual".

Mesmo que este fenômeno de reconhecimento tenha sido tardio para nossa ciência, já chegou a hora de termos uma Geografia pautada na compreensão de processos e não seja simploriamente reduzida "as descrições áridas, com as exaustivas enumerações, enfim com aquele sentimento de inutilidade que se tem ao decorar todos os afluentes da margem esquerda do rio Amazonas" (MORAES, 2007, p.133).

Deste modo, pretendemos continuar pensando e agindo em prol de um ensino da Geografia atuante e em movimento, como Becker (1994, p.6) corrobora "de posse da Epistemologia Genética piagetiana, muitos educadores continuam trabalhando na direção das certezas incertas – certezas sempre em construção!".

Ainda conforme Santos (1991, p.109) "o correto em geografia estará em não perseguir certezas", o que prolongamos ao ato da docência, como para

qualquer ramificação de nossas vidas como cidadãos desta sociedade dinâmica e complexa que se apresenta. As verdades são provisórias e não certezas absolutas fechadas a qualquer tipo de questionamento por parte de nossos pares.

O importante é que continuemos a nos questionar em nosso devir, e assim permanecemos a nos transformar, e nos transformando, potencializamos os desequilíbrios proporcionados aos sujeitos que são/serão nossos alunos. Reafirmando que a intenção destas simplórias palavras não foi trazer conclusões fechadas, mas sim, fazer pensar sobre a ação docente, e ao pensar nessas ações podemos reorientar ou não as nossas práticas educacionais.

Finalizando por enquanto, trazemos as palavras do filosofo francês Patrick Viveret (2013, p.33) “estamos tão formatados para enfrentar o pior que não sabemos mais trabalhar a partir do melhor”, por isso vos digo educadores e educadoras, por favor, acreditem nos seus alunos e alunas, sejam abertos as “belezas” contidas em suas práticas, aproveite e se acostume com o belo, não adentre os palcos da vida profissional esperando sempre o pior.

Permanecemos com muitas incertezas e inquietudes. Que bom, afinal, se somente conservássemos um espírito de certezas seríamos péssimos educadores. Agradecemos por terem nos acompanhado nessa (des)ventura, muito obrigado pela atenção e pelo tempo desprendido!

Lembremos todos: “há sempre uma parte de imaginário na narrativa geográfica. Há sempre algo de geografia no imaginário” (SILVA, 2014, p.34).

REFERÊNCIAS

AB'SÁBER, Aziz Nacib. **Os domínios de natureza no Brasil**: potencialidades paisagísticas. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

_____. Primeiros passos na Geografia. In: **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo: AGB/São Paulo, n.91, jul., 2011. p.45-62.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico**: ensino e representação. 15. ed. 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2011.

ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Cartografia escolar**. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2011a.

_____ (Org.). **Novos rumos da cartografia escolar**: currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: Contexto, 2011b.

_____. **Do desenho ao mapa**: iniciação cartográfica na escola. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

ANTUNES, Aracy; MENANDRO, Heloisa Fesch; PAGANELLI, Tomoko Iyda. **Estudos Sociais:** teoria e prática. Rio de Janeiro: Access, 1993.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai**: a África na filosofia da cultura. Tradução Vera Ribeiro. 3. reimp. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. **A poética do espaço**. Tradução Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARRELET, Jean-Marc; PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. Tradução Fernanda Oliveira. **Jean Piaget aprendiz e mestre**. Lisboa: Instituto Piaget, s/data.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____. A propósito da "desconstrução". In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.19, n. 1, p.03-06, jan./jun. 1994.

_____. Aprendizagem: concepções contraditórias. In: **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 1 n. 1, p.53-73, jan/jun. 2008. Disponível em: <www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/552/445> Acesso em: 11 abr. 2015.

_____. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire**: da ação à operação. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012a. p.11-20.

_____. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. rev. e ampli. Porto Alegre: Penso, 2012b.

_____. Sujeito do conhecimento e ensino de matemática. In: **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 5, p.65-86, 2013. Disponível em: <www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/3222/2517> Acesso em: 11 abr. 2015.

BECKER, Fernando; FERREIRA, Rafael dos Reis. Discussão Virtual sobre "Interação em Epistemologia Genética". In: **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 4 n. 2, p.190-235, ago/dez. 2012. Disponível em: <www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/3182/2495> Acesso em: 13 abr. 2015.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BECKER, Maria Luiza Rheingantz; FARIAS, Stela Maria Vaucher; FONSECA, André Augusto da Fonseca. Pesquisa em sala de aula: da ação pura e simples para um “saber sobre”. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.103-113.

BOLLNOW, Otto Friedrich. **O homem e o espaço**. Tradução de Aloísio Leoni Schmid. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

BOMFIM, Natanael Reis. A representação social como teoria e método. In: BOMFIM, Natanael Reis; ROCHA, Lurdes Bertol (Org.). **As representações na geografia**. Bahia: Editus, 2012. p.13-30.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Geografia (5ª a 8ª séries). Brasília, MEC/ SEF, 1998.

BUENO, Míriam Aparecida. A Geografia escolar e a ideia de lugar no currículo a partir da elaboração de mapas mentais. In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Educação Geográfica**: reflexão e prática. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p.295-314.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.71-114.

_____. Estudar a paisagem para aprender Geografia. In: PEREIRA, Marcelo Garrido (Org.). **La opacidade del paisaje**: formas, imágenes y tempos educativos. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013. p.37-56.

CAMARGO, Liseane Silveira; BECKER Maria Luíza Rheingantz. O percurso do conceito de cooperação na Epistemologia Genética. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.37, n.2, p.527-549, maio/ago. 2012.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASTELLAR, Sonia Vanzella. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Novos rumos da cartografia escolar**: currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: Contexto, 2011. p.121-135.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 8. ed. Tradução Roneide Venâncio Majer e Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. A sociedade em rede e os movimentos sociais. In: SCHÜLER, Fernando Luís; WOLF, Eduardo (Org.). **Pensar o contemporâneo**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2014. p.164-190.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos**: a alfabetização espacial. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade:** ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus Editora, 2008.

_____. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. 18. ed. Campinas: Papirus Editora, 2011.

_____. **O ensino de Geografia na escola**. São Paulo: Papirus Editora, 2012.

_____. Apre(e)nder a paisagem geográfica: a experiência espacial e a formação do conceito no desenvolvimento das pessoas. In: PEREIRA, Marcelo Garrido (Org.). **La opacidade del paisaje**: formas, imágenes y tempos educativos. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013. p.219-238.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Geografia:** conceitos e tema. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011. p.15-48.

COSTELLA, Roselane Zordan. Como a ambiência reflete na construção de maquetes. In: REGO, Nelson; AIGNER, Carlos; PIRES, Cláudia; Lindau Heloísa (Org.). **Um pouco do mundo cabe nas mãos:** geografizando em educação o local e o global. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003. p.131-150.

_____. **O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais**. 2008. 202 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. Movimentos para (não) dar aulas de Geografia e sim capacitar o aluno para diferentes leituras. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013. p.63-74.

_____. Ensinar o quê...para quê...quando...desafios da Geografia na contemporaneidade. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski; TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz (Org.). **Ensino de Geografia no Contemporâneo**: experiências e desafios. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014, p.188-205.

COSTELLA, Roselane Zordan; SCHÄFFER, Neiva Otero. **A Geografia em projetos curriculares**: ler o lugar e compreender o mundo. Erechim: Edelbra, 2012.

COSTELLA, Roselane Zordan; SANTOS, Leonardo Pinto dos. A construção do conhecimento em Jean Piaget e os mapas mentais: a leitura de alunos em diferentes realidades. In: **Revista FSA**, Teresina, v. 10, n. 3, p.80-96, jul./set. 2013.

_____. Ensinar como se lê o mundo é diferente de ensinar a ler o mundo: a construção do conhecimento geográfico. In: GIORDANI, Ana Claudia; TONINI, Ivaine Maria; COSTELLA, Roselane Zordan; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Aprender geografia**: a vivência como metodologia. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p.195-204.

COUTO, Mia. Repensar o pensamento, redesenhando fronteiras. In: MACHADO, Cassiano Elek (Org.). **Pensar a cultura**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2013. p.195-206.

DAMÁSIO, António Rosa. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **E o cérebro criou o homem**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. Tradução Dora Vicente e Georgina Segurado. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DELVAL, Juan. **El desarrollo humano**. 8. ed. Madrid: Siglo XXI, 2008.

_____. Aprender investigando. Tradução de Fernando Becker e Tania Beatriz Iwaszko Marques. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.115-128.

DUARTE, Paulo Araújo. **Fundamentos de Cartografia**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2002.

DUVEEN, Gerard. Crianças enquanto atores sociais: as Representações Sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p.209-238.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FRANCO, Fábio Poletto. **Geografia e ensino**: a elaboração de fanzines como possibilidade na construção do conhecimento. 2013. 272 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Tradução de Silva Letra. São Paulo: Editorial Estampa, 1973.

_____. **Pedagogia do bom senso.** Tradução de J. Baptista. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história II**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____. **À sombra desta Mangueira**. 10. ed. revista e atual. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GALEANO, Eduardo. **A descoberta da América (que ainda não houve)**. 3. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

_____. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2014a.

_____. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2014b.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **O lugar do olhar:** elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. **Sociologia crítica**: alternativas de mudança. 63. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

_____. **Psicologia social crítica**: como prática de libertação. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

_____. "Sem dinheiro não há salvação": ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p.153-182.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

GUREVICH, Raquel. Geografías para leer, mirar y viajar. La noción de paisaje en análisis y experiencias. In: PEREIRA, Marcelo Garrido (Org.). **La opacidade del paisaje**: formas, imágenes y tempos educativos. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013, p.25-36.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013a.

_____. **Espaços de esperança**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**@. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=431490&search=rio-grande-do-sul|porto-alegre|infograficos:-dados-gerais-do-municipio>. Acesso em: 02 out. 2013.

_____. **Cidades**@. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=430800&search=rio-grande-do-sul|faxinal-do-soturno>. Acesso em: 02 out. 2013.

JODELET, Denise. Conferência de Denise Jodelet por ocasião do recebimento do título de Doutor Honoris Causa da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: SOUSA, Clarilza Prado de; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; NOVAES, Adelina de Oliveira; DURAN, Marília Claret Geraes (Org.). **Representações Sociais:** estudos metodológicos em educação. Curitiba: Champagnat, 2011. p.11-33.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Tradução de Pedrinho Arcides Guareschi. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

KAERCHER, Nestor André. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.115-143.

_____. Já é outubro! Te amo ainda mais! Eu desejo que você deseje me ouvir! In: PEREIRA, Marcelo Garrido (Org.). **La opacidade del paisaje**: formas, imágenes y tempos educativos. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013, p.77-92.

KOZEL, Salete. As representações no geográfico. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete (Org.). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2009. p.215-232.

KÜHN, Fábio. **Breve história do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Leitura XXI, 2002.

LACOSTE, Yves. **A geografia:** isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Tradução de Maria Cecília França. 15. ed. Campinas: Papirus, 2009.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LOBATO, Monteiro. A criança é a humanidade de amanhã. In: AB'SÁBER; Aziz Nacib (Org.). **Leituras indispensáveis 2**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010. p.71-76.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **Do egocentrismo à descentração:** a docência no ensino superior. 2005. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. Professor ou pesquisador? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.55-62.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Tradução Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

MONTANGERO, Jaques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia:** pequena história crítica. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MORO, Maria Lucia Faria. A Epistemologia Genética e a educação: algumas implicações. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 09, n.48, out./dez., 1990. p.39-44.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigação em psicologia social. 8. ed. Tradução Pedrinho Arcides Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p.07-15.

NIDELCOFF, María Teresa. **Uma escola para o povo**. Tradução João Silverio Trevisan. 30. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

_____. **A escola e a compreensão da realidade**. Tradução Marina C. Celidônio. 21. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

OLIVEIRA, Lívia de. **Estudo metodológico e cognitivo do mapa**. 1978. 128 f. Tese (livre docência) – Universidade Estadual Paulista Câmpus de Rio Claro, São Paulo, 1978.

_____. Que é Geografia. In: **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v.11, n.21/22, jan./dez., 1999. p.89-95. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/sociedadenatureza/article/view/28481/pdf_111>. Acesso em: 12 fev. 2015.

_____. A construção do espaço, segundo Jean Piaget. In: **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v.17, n.33, p.105-117, dez. 2005. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/sociedadenatureza/article/view/9205/5667>. Acesso em: 08 jan. 2015.

_____. Entrevista com a professora Lívia de Oliveira. In: **Geosul**, Florianópolis, v.22, n.43, p.215-231, jan/jun. 2007a. Disponível em: < https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/12668/11830>. Acesso em: 04 jan. 2015.

_____. Uma leitura geográfica da epistemologia do espaço segundo Piaget. In: VITTE, Antonio Carlos (Org.). **Contribuições à história e à epistemologia da geografia**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b. p.163-188.

_____. Ainda sobre percepção, cognição e representação em geografia. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete (Org.). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 2009. p.189-196.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. Para construção do espaço geográfico na criança. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (Org.). **Cartografia escolar**. 2. ed. 2 reimp. São Paulo: Contexto, 2011. p.43-70.

PEREIRA, Marcelo Garrido (Org.). **La opacidade del paisaje**: formas, imágenes y tempos educativos. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivette Braga. 6. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1978a.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978b.

_____. **Estudos Sociológicos**. Tradução Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Forense, 1993.

_____. **Abstração reflexionante:** relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artmed, 1995.

_____. O Trabalho por équipes na escola: notas psicológicas. Tradução Luiz G. Fleury. In: **Revista psicopedagogia**, São Paulo: v. 15, n. 36, p. 14-20, maio. 1996.

_____. **The Moral Judgment of the Child**. Tradução de Marjorie Gabain. Nova York: Free Press Paperbacks, 1997.

_____. Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In: PARRAT-DAYAN, Silvia; TRYPHON, Anastasia (Org.). **Jean Piaget**: Sobre a Pedagogia textos inéditos. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p.137-151.

_____. **A representação do mundo na criança**: com o concurso de onze colaboradores. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 2. ed. São Paulo: Idéias & Letras, 2005.

_____. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

_____. **Epistemologia genética**. Tradução Álvaro Cabral. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

_____. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Tradução Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PIAGET, Jean; BETH, Willem Evert; MAYS, Wolfe. **Epistemologia genética e pesquisa psicológica**. Tradução Equipe da Livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A representação do espaço na criança**. Tradução de Bernardina Machado de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PINTO, Kinsey Santos. **Representações sociais atribuídas ao (sub)espaço geográfico escola**. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Geografia, representações sociais e escola pública. In: **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.145-154. 2000. Disponível em: <www.agb.org.br/files/TL_N15.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2014.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

QUINTANA, Mario. **Caderno H**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2006.

RAMIRES, Julio Cesar de Lima; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. Pesquisas qualitativas: referências para pesquisa em geografia. In: MARAFON, Glaucio José; RAMIRES, Julio Cesar de Lima; RIBEIRO, Miguel Angelo; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar (Org.). **Pesquisa qualitativa em Geografia:** reflexões teórico-conceituais e aplicadas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p.23-35.

ROSA, José Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, Leonardo Pinto dos; MENEZES, Victória Sabbado; COSTELLA, Roselane Zordan. Ser professor é ser pesquisador: a contribuição do pibid na formação do educador pesquisador. In: **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 5, n. 9, p. 169-176, jul./dez. 2014. Disponível em: <www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N.9/Rel%201%20REG%20v5n9.pdf> Acesso em: 08 abr. 2015.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. 2. ed. São Paulo, HUCITET, 1991.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Pauto: Record, 2000.

_____. **Por uma Geografia nova**: da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 6. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012a.

_____. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 7. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012b.

_____. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012c.

_____. **Pensando o espaço do homem**. 5. ed. 3. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012d.

_____. **Da Totalidade ao Lugar**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012e.

SAQUET, Marcos Aurelio. Redescobrindo territórios com professor Dr. Marcos Aurelio Saquet. In: **Observatorium Revista Eletrônica de Geografia**, Uberlândia, v.4, n. 12, p.167-173, dez. 2012. Disponível em: <www.observatorium.ig.ufu.br/pdfs/4edicao/n12/11.pdf>. Acesso em: 17 out. 2013.

SILVA, Juremir Machado da. **As tecnologias do imaginário**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012.

_____. **História regional da infâmia:** o destino dos negros farrapos e outras iniquidades brasileiras (ou como se produzem os imaginários). 4. ed. Porto Alegre: L&PM, 2014a.

_____. O imaginário da Geografia e a Geografia do imaginário. In: GIORDANI, Ana Claudia; TONINI, Ivaine Maria; COSTELLA, Roselane Zordan; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Aprender geografia**: a vivência como metodologia. Porto Alegre: Evangraf, 2014b. p.31-36.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos; GIRARDI, Gisele; BROMBERG, Patrícia; MORONE, Rosemeire; RAIMUNDO, Silvia Lopes. Do plano ao tridimensional: a maquete como recurso didático. In: **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo: AGB/São Paulo, n.70, 2° semestre, 1991. p.05-22.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à fenomenologia**. Tradução Alfredo de Oliveira Moraes. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **Aula de geografia e algumas crônicas**. Campina Grande: Bagagem, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**: idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. 2. ed. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL (Org.). **Epistemologia das ciências sociais**. Curitiba: Ibpex, 2008.

VIVERET, Patrick. O que faremos com a nossa vida? In: MORIN, Edgar; VIVERET, Patrick. **Como viver em tempo de crise?** Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Bertrand, 2013.

ZUSAK, Markus. **A menina que roubava livros**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010.

ANEXOS

ANEXO I – ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Idade ____ **Número de irmãos ____**

Reside com: ( ) pais ( ) mãe ( ) pai ( ) avós ( ) outro

Qual seu endereço completo?

_____

_____

_____

Reside: ( ) meio urbano ( ) meio rural ( ) meio rururbano

Você considera que a sua casa fica longe ou perto do colégio
( ) longe ( ) perto

Considera sua cidade violenta? ( ) sim ( ) não

Já foi assaltado? ( ) sim ( ) não

A quantos anos mora no município? ____

Pense em duas coisas que manteria e duas que mudaria na sua escola?

_____

_____

_____

_____

Cite cinco palavras que vem a sua cabeça quando falamos em Geografia

_____

__

Já viajou para fora do Estado do Rio Grande do Sul? ( ) sim ( ) não
Se sim, onde? _____

Já viajou para fora do país? ( ) sim ( ) não
Se sim, onde? _____

Alguém que já viajou para fora do Brasil lhe contou como são esses espaços? Se a resposta for positiva, escreva os países visitados e alguns comentários feitos:

_____
_____
_____

Que país você gostaria de conhecer no mundo? Por quê?

_____
_____

A sua família assina algum tipo de revista, jornal ou periódico? Se a resposta for positiva, qual?

_____
_____

ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO EM GEOGRAFIA

Porto Alegre, ___de _____ de 2014.

SENHOR/A DIRETOR/A

Ao cumprimentá-lo/a apresentamos a V.Sa. o aluno Leonardo Pinto dos Santos, regularmente matriculada no curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**,** e, ao mesmo tempo, solicitamos permissão para que possa realizar uma pesquisa nesta instituição de ensino.

Tal trabalho visa fundamentalmente a coleta de dados junto aos alunos do sexto ano da educação básica, referentes ao ensino da ciência geográfica. Vale mencionar que o comprometimento tanto da instituição como do aluno que ora se apresenta é de respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informamos que quaisquer dados obtidos junto a esta instituição estarão sob sigilo ético.

Considerando a importância desta oportunidade para o desenvolvimento da pesquisa no campo da educação, esperamos contar com a disponibilidade desta instituição para a concretização dessa proposta de trabalho.

Desde já agradecemos sua atenção e colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos e eventuais dúvidas.

Cordialmente,

_____

ROSELANE ZORDAN COSTELLA
Professora
DEC/FACED/UFRGS

ANEXO III - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Nome da Instituição: _____
Nome do/a Diretor/a: _____
Endereço: _____
Bairro: _____ Telefone: _____

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Através deste Termo, informo que o Projeto de Pesquisa "A **construção das relações do espaço ausente na geografia escolar***"* tem como objetivo compreender como os alunos podem realizar leituras de espaços por eles não vivenciados e que se encontram em livros didáticos de Geografia ou em listas de conteúdos curriculares.

A participação no projeto envolve a realização de oficinas e de observações nesta instituição de ensino, por parte do pesquisador.

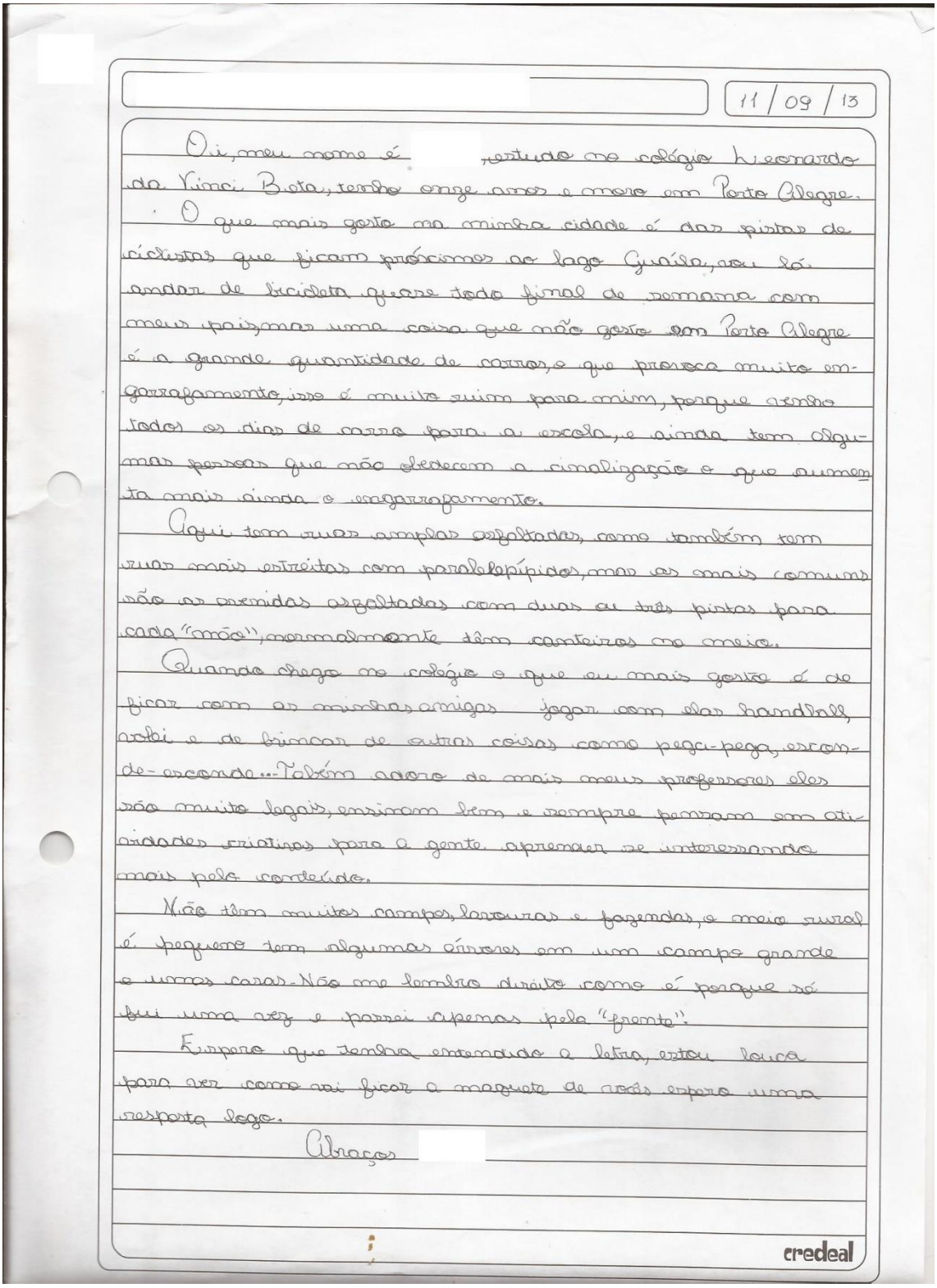
Solicito sua autorização para o uso das informações concedidas nas oficinas.

Fica garantido o bom uso das informações para o avanço do conhecimento e o bem-estar das pessoas, assim como a confidencialidade e manutenção do anonimato dos sujeitos entrevistados, na eventual divulgação dos resultados.

Sendo assim, a direção está ciente das condições e está de acordo para que o aluno Leonardo Pinto dos Santos regularmente matriculado no **Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Geografia** da UFRGS realize sua prática de pesquisa nesta instituição.

_____
ASSINATURA DO(A) DIRETOR(A)
DATA: _____/_____/_____
CARIMBO/INSTITUIÇÃO

ANEXO IV – CARTAS DOS ESTUDANTES DE PORTO ALEGRE[45]



11/09/13

Oi, meu nome é , estudo no colégio Leonardo da Vinci Beta, tenho onze anos e moro em Porto Alegre.

O que mais gosto na minha cidade é das pistas de ciclistas que ficam próximos ao lago Guaíba, vou lá andar de bicicleta quase todo final de semana com meus pais, mas uma coisa que não gosto em Porto Alegre é a grande quantidade de carros, o que provoca muito engarrafamento, isso é muito ruim para mim, porque venho todos os dias de carro para a escola, e ainda tem algumas pessoas que não obedecem a cinalização o que aumenta mais ainda o engarrafamento.

Aqui tem ruas amplas asfaltadas, como também tem ruas mais estreitas com paralelepípidos, mas as mais comuns são as avenidas asfaltadas com duas ou três pistas para cada "mão", normalmente têm canteiros no meio.

Quando chego no colégio o que eu mais gosto é de ficar com as minhas amigas jogar com elas handball, volei e de brincar de outras coisas como pega-pega, esconde-esconde... Também adoro de mais meus professores eles são muito legais, ensinam bem e sempre pensam em atividades criativas para a gente aprender se interessando mais pelo conteúdo.

Não têm muitos campos, lavouras e fazendas, o meio rural é pequeno tem algumas árvores em um campo grande e umas casas. Não me lembro direito como é porque só fui uma vez e passei apenas pela "frente".

Espero que tenha entendido a letra, estou louca para ver como vai ficar a maquete de vocês espero uma resposta logo.

Abraços

credeal

[45] Alicerçados em Flick (2009a, p.100) deliberamos por ocultar os nomes dos alunos para manter sua integridade e sigilo. "Quando se abordam pessoas para que participem da pesquisa, deve estar garantido que elas não sofram quaisquer desvantagens, prejuízos ou riscos por participar".

11 / 9 / 13

Oi, meu nome é [redacted] 11 anos e moro em Porto Alegre

Em minha cidade vou muito ao estádio de futebol, jogo video game, vou ao clube jogar futebol, uso o pc, me reúno com minha família para tomar chimarrão, ando de bike e vou ao cinema.

Estudo no colégio Leonardo da Vinci Beta, localizado na zona Sul de Porto Alegre. Vou para a escola de carro, junto aos meus pais, e volto de lotação, dem companhia.

À tarde vou ao clube jogar bola junto aos meus amigos, ou jogo vídeo game (PS3), e em algumas noites ou tarde (geralmente finais de semana) vou ao estádio de futebol Estádio para o Internacional.

Minhas atividades favoritas são jogar bola, tomar milkshake de BOB'S ou shopping, jogar vídeo game e ir ao estádio ver uma partida de futebol, o que mais detesto é que há muita poluição.

O que mais gosto no meu colégio, é a hora da saída, pois posso ir pra casa ou pro clube.

Todas as ruas em Porto Alegre não pavimentadas, a maioria tem árvores. A rua mais bonita dos mundo é localizada em Porto Alegre, e nela, as árvores formam um "túnel de folhas".

credeal

11/9/13

Oi,

meu nome é [redacted], tenho 12 anos e sou moradora de Porto Alegre.

Aqui no tempo livre as pessoas costumam ir ao Shopping visitar o Brique, que é como um brechó, também vemos o pôr do Sol as margens do Lago Guaíba, que muitos pensam que é Rio, mas é Lago. Também temos vários parques onde as pessoas sentam em bancos para conversar tomando Chimarrão.

Eu estudo no Colégio Leonardo da Vinci Beta, que fica na zona Sul, para ir ao colégio venho de ônibus.

O que eu mais gosto em POA é aquele pôr do Sol que mencionei no 1º parágrafo. Mas, odeio o trânsito e o engarrafamento.

O que eu mais gosto no colégio são os meus colegas e professores, mas a matéria em que sou melhor é História.

Aqui as ruas são muito engarrafadas, têm muitos carros e prédios e centros comerciais, além disso poucos bairros e ruas (a maioria na Zona Sul) são residenciais. POA é uma cidade com muitas pessoas, e muita poluição.

O meio rural aqui é muito pequeno até porque ele é um pouco urbanizado ele fica nas partes principalmente Sul da cidade, e é bem isolada.

Obrigada pela atenção. Espero sua resposta logo!!!

credeal

11/09/13

Oi, meu nome é [redacted], tenho 11 anos e moro em POA, e estudo no colégio Leonardo da Vinci, e vou falar um pouco de como vivemos aqui.

Aqui se divertimos de várias maneiras, mas as principais são que as pessoas vão aos domingos ao Parque da Redenção, jogam VIDEO GAME, olham TV, vão ao shopping, ao cinema, se reunem com suas famílias.

Aqui a gente se locomove até o colégio de carro, ou de bicicleta.

O que eu mais gosto em POA é os parques, as praças, os shoppings pois esses lugares são lugares de diversão para mim, são lugares aonde eu gosto de ir, e o que eu menos gosto em POA é o trânsito, pois fica um monte de pessoas buzinando, gritando e geralmente causando acidentes.

O que eu mais gosto no colégio são os meus amigos e professores pois eles me respeitam e me fazem rir o tempo inteiro.

Em POA as ruas e avenidas são largas, a maioria de asfato, cheias de pessoas querendo atravessar e etc...

Aqui o meio rural é pequeno, um lugar com muita grama, árvores, plantas, flores e com poucas e pequenas casas.

Hoje em dia temos pouco meio rural pois a maioria dos lugares são urbanos, com bastante shoppings, casas, hospitais, super mercados, colégios e etc...

BJS. [redacted]

credeal

11/09/13

Olá, sou da Leo Peta e tenho 12 anos!

Aqui em POA nos divertimos de diversas formas, como andando de bicicleta nas ciclovias, parques e também jogamos videogames e inda em shoppings...

temos um problema que é causada principalmente pelas obras da copa do mundo porém temos bastantes parques e shoppings.

As ruas e avenidas são bem movimentadas, com bastante lojas e prédios, na meia rural temos quase outra cidade de tão grande, lá é muito perigosa, tem muitas árvores e campos. Esta área sofreu da favelização

credeal

11/09/13

Olá, meu nome é [redacted] e tenho 11 anos, moro em Porto Alegre e estou escrevendo diretamente do meu colégio, Leonardo da Vinci.

Em minha cidade, as pessoas aproveitam o fim de semana muitas vezes para se divertir indo aos parques, museus (o que eu mais gosto é o museu da Puc), shoppings como o Barra Shopping Sul (é bem grande e fica perto da minha casa), Bourbon, Praia de Belas.

O meu colégio, mesmo sendo perto de minha casa, eu vou de carro, pois indo a pé é longe e demora mais. Entretanto, no meu colégio eu vejo muitos alunos indo e voltando de ônibus.

Uma coisa que eu gosto muito em POA são os parques, porque tem alguns parques tão lindos! Com muitas árvores e grama, pessoas felizes fazendo piqueniques, jogando bola e brincando com os seus cachorros. Uma coisa que eu não gosto em POA é a poluição e o trânsito. Tem bastante lixo nas ruas e muita gente andando de carro e atrapalhando o trânsito.

Eu gosto muito de meu colégio, principalmente do ensino, que é muito bom.

As ruas e avenidas de minha cidade, como já tinha dito antes, são muito movimentadas e bem poluídas.

O meio rural de Poa é pequeno. Não tem muitas áreas verdes, mas as que tem são bem bonitas. Tem muitos prédios e casas em minha cidade

credeal

Oi, me chamo , tenho 11 anos e estudo no colégio Leonardo da Vinci Beta, em Porto Alegre.

Porto Alegre é uma cidade bem legal, nos finais de semana as pessoas que vivem na zona Norte gostam de passear nos shoppings, como o Iguatemi ou o Bourbom, ou também gostam de passar as tardes nos Parques, como o Parcão, que é um parque grande e bem legal de ir. Na zona sul, as pessoas costumam passar a tarde no Barra shopping sul nos finais de semana, a maioria das vezes os adolecentes passam as tardes no parque Marinha do Brasil, onde andam de skate ou praticam Slack-Line. Eu particularmente gosto de passar o final de semana no parque Marinha, ou andar de skate nas ruas asfaltadas e menos movimentadas de Porto Alegre, pois moro na zona sul.

Para chegar da minha casa até o colégio, eu vou de carro e um dos maiores problemas em se locomover de carro é o transito.

Um dos meus lugares preferidos em POA é o parque Marinha do Brasil, mas eu também gosto muito do Barra shopping, e da pria de Ipanema. O lugar que eu menos gosto em POA é o Centro, apesar de ser um lugar legal para comprar e passear, têm muita poluição, muito transito, muita violência e roubo.

O que eu mais gosto no colégio é encontrar meus amigos, eu também gosto das aulas de geografia e história.

As ruas de Porto Alegre têm muitos, muitos buracos. A maioria das ruas não são asfaltadas e são escuras. As Avenidas têm MUITO trânsito e congestionamento, também acontecem muitos acidentes envolvendo motos. Acredito que as pessoas deviam utilizar mais o transporte público, e respeitar mais as leis de trânsito.

A zona rural de POA têm pouca gente, e pouco movimento, são zonas mais afastadas e com muitas plantações.

E como é sua cidade?

Obrigado pela sua atenção!

Beijos

credeal

17/9/13

Olá, tenho 12 anos e sou de Porto Alegre.

Minha vida aqui é muito legal. Aqui tem shoppings, praças, etc.

Na escola, o que eu mais gosto é do recreio e da saída. No final de semana, o que eu mais gosto é ir na casa dos meus melhores amigos.

Porto Alegre é uma cidade populosa e tem várias indústrias. Ela participa da Região Metropolitana e é a capital do Rio Grande do Sul, o nosso Estado.

Aqui há várias árvores assim como vários prédios.

Lá um enorme lago chamado Guaíba. Mas ele é poluído.

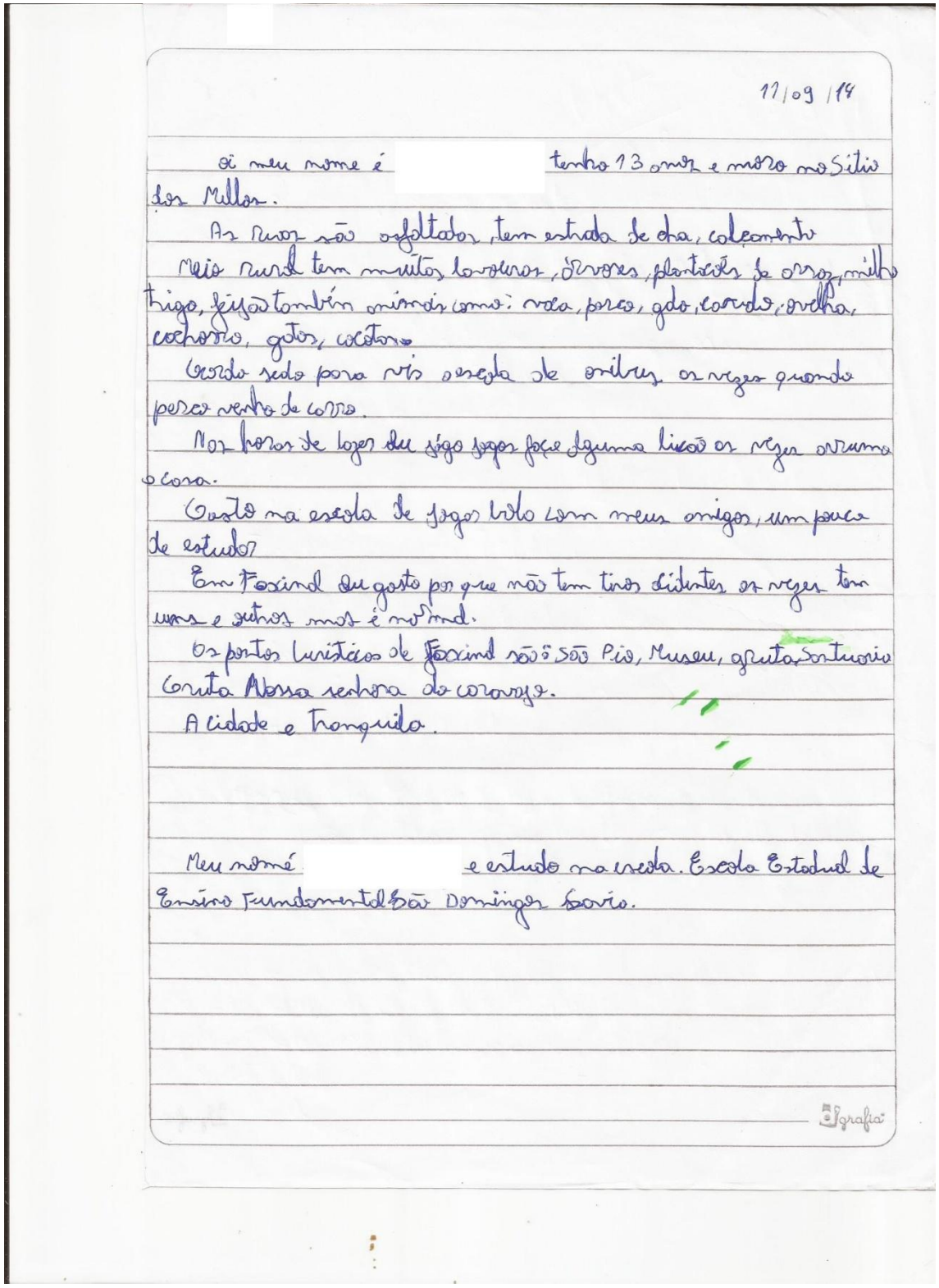
Enfim, Porto Alegre é uma cidade enorme com vários habitantes.

Atenciosamente,

[redacted]

credeal

ANEXO IV – CARTAS DOS ESTUDANTES DE FAXINAL DO SOTURNO



11/09/14

oi meu nome é tenho 13 anos e moro no Sitio dos Millos.

As ruas são asfaltadas, tem estrada de cha, calçamento

Meio rural tem muitas lavouras, árvores, plantações de arroz, milho trigo, feijão também animais como: vaca, porco, gdo, cavalo, ovelha, cachorro, gatos, cocotas.

Gordo sedo para vir a escola de onibus as vezes quando perco venho de carro.

Nas horas de lazer eu jogo jogos faço alguma lição as vezes arruma a casa.

Gosto na escola de jogar bola com meus amigos, um pouco de estudar

Em Faxinal eu gosto por que não tem tiros acidentes as vezes tem uns e outros mas é normal.

Os pontos turísticos de Faxinal são: São Pio, Museu, gruta Santuario Gruta Nossa senhora do caravajo.

A cidade e Tranquila.

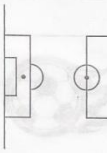
Meu nomé e estudo na escola. Escola Estadual de Ensino Fundamental São Domingos Savio.

11 09 14

Bom dia

O meio rural de paxinal do retiro é pouco movimentado já o meio urbano é mais movimentado.
Para pode vim para a escola tenho que pega um onibus e para voltar tenho que pega outro.
Eu e meus ~~amigos~~ Vamos joga bola de salvado e vou trabalha com o meu pai.
Na escola ~~eu~~ ~~eu~~ jogo bola eu converso com meus amigos e fico o maior tempo ~~na~~ na sala de ~~aula~~ aula.
Eu gosto muito de paxinal do retiro gosto de ir na praça vou la na ~~praça~~ informatica etc.
A festa de Santos idero.

Nome.
tenho 15 anos
Moro ~~no~~ Sitio dos Mellos, paxinal do retiro.



credeal

11 • 09 • 14

Bom dia, tudo bem?

Meu nome é [redacted], tenho 14 anos, Hora em Reinha Sarcônia.

As ruas são puros buracos e é estrada de chão.

O meio rural é muito legal e divertido. Mas a urbana é muito mais legal ainda, porque na cidade da para ir nos bailes.

Eu desço de ônibus até santos anjos.

Nas Horas de lazer eu adoro estudar etc...

Eu gosto mais é na hora do recreio e menos que tem que entra pra sala estudar.

Eu gosto mais e menos é ir na praça, Sim tem as ~~pra~~ pedra brancas.

A minha cidade é tranquila nada de violencia.

Escola São domingos sávio
Santos Anjos Faxinal do soturno

credeal

11 • 09 • 14

Bom dia, tudo bem?

Meu nome é tenho 15 anos, moro em Santos Anjos, Faxinal do Soturno.
As suas são cadeadas, muito belas.
O meio rural é muito legal, porque é divertido de manhã cedo acordar com o canto dos pássaros é um meio muito alegre.
Vou até à escola de apé.
Nas horas de lazer adoro estudar, assistir filmes, e muitas outras coisas.
Na escola o que mais gosto é as professoras porque elas me ensinam muitas coisas boas e não gosto que jogam lixo no chão.
Gosto muito de Faxinal do Soturno, porque tem muitos pontos turísticos maravilhosos e não gosto de atos violentos de nossa cidade.
Igreja é o melhor ponto turístico.
A cidade é um pouco violenta mas - também é um pouco tranquila.

Escola são Domingos Sávio.
Santos Anjos Faxinal do Soturno.

credeal

Dia 11/09/14

Oi meu nome é , tenho 13 anos e moro em Santos anjos.
As ruas de Santos anjos são de terras e pedras ápenas em faxinal em quase toda parte.
O nosso meio rural é cheio de campos, lavouras, animais, árvores e várias outras coisas, e o meio urbano tem várias casas, bancos, praças e super mercados e varias outra coisas.
Eu moro bem perto da escola, então eu vou andando.
Gosto de conversa com meus amigos e colegas.
As aulas que eu mais gosto é Educação física e conversas com meus colegas.
Eu gosto de faxinal porque é uma cidade bonita
Um dos pontos turisticos são Gruta da Nossa Senhora Caravagio,
É muito tranquilo nem tem violencia

11/09/14

Bom dia!

Meu nome é , tenho 12 anos, moro na Linha Saxônia, interior de Faxinal do Soturno.

As estradas são de chão.

O meio Rural é tranquilo, o meio urbano também é calmo.

Eu vou até a escola de ônibus.

Nas horas de lazer fico em casa descansando.

Eu gosto do pátio da escola e não gosto que os alunos jogam lixo no chão.

Gosto de faxinal porque é um lugar bom para viver.

Na Saxônia tem as Pedras Brancas que é um ponto turístico.

A cidade é tranquila.

Escola São Domingos Sávio.
Santos Anjos Faxinal do Soturno

Bom dia?

Aqui faxinal do soturno, aqui não tem muito movimento, as ruas não tem muito trânsito, são poucos habitantes aqui o unico lugar movimentado de Faxinal é avenida Vicente pegato que é do lado da Praça.
Eu acho um maximo moro aqui, não tem violencia, não tem muito movimento e tenhos otimos amigos.
Aqui tem varios pontos Turisticos tem, a gruta, A ermida São Pio, o museu e Igreja.
Pra me distrair eu vou treinar futsal e futebol.
Resumindo faxinal é o lugar ideal de se morar.
Na interia tem muita plantação e arvores e é bem praticado a pecuaria.
O padroeiro de Faxinal e São Roque

ASS:

Faxinal Do Soturno

Santos Anjos

São Domingos Sávio

Never stop Running