

Um diário de aventuras: a alfabetização espacial na aprendizagem na educação de jovens e adultos – EJA

Antonio Carlos Castrogiovanni

Nataniel Antonio Vicente

In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.).

Movimentos para ensinar geografia – oscilações.

Porto Alegre: Editora Letral, 2016, p. 185-199

DOI 10.21826/9788563800244p185-199

Resumo

Esta pesquisa intentou analisar de que forma se dá a alfabetização espacial na Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, realizamos investigações sobre a estrutura escolar, a prática docente e a ontologia do aluno da EJA. Utilizamos como arrimo conceitual às reflexões, os conceitos de espaço geográfico e de lugar. A produção do espaço geográfico, nos tempos de Globalização, parece cada vez mais desvelar a característica de totalidade das operações processuais ocorridas entre os objetos e os sujeitos. O conhecimento da essência desse espaço geográfico precisa ser estimulado por um processo de leitura relacional de seus elementos (construções, ações de sobrevivência, estímulo do desenvolvimento econômico, entre outros). Na escola, a Geografia precisa estimular o desenvolvimento de habilidades que propiciem aos discentes a conquista dessa competência da análise relacional dos elementos do espaço geográfico numa escala local-global. O trabalho com discentes da Educação de Jovens e Adultos, ao que tudo indica, imprescinde de uma metodologia diferenciada. Esses alunos trazem de suas relações do cotidiano uma leitura de mundo e parecem apresentar uma análise relacional de alta densidade

ao refletir sobre questões manifestas do espaço vivido. Isso, ao que pressupomos, pode os tornar competentes em transformar esse espaço vivido em espaço percebido, mas o espaço concebido talvez ainda seja uma prerrogativa distante. Suas ontologias podem expressar um entendimento correlacionado entre elementos locais com os globais, mas essa operação, em nosso entendimento contextual, sugere uma forte reprodução do agendamento midiático.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Espaço Geográfico. Alfabetização espacial. EJA.

Abstract

This research aims analyzing how spatial literacy process – in students – occurs on Youth and Adult Education (EJA). To this end, we have conducted investigations into the school structure, teaching practice and student ontology. We have used for conceptual reflections the concepts of geographical space and place. The production of geographical space in Globalization times, seems increasingly reveal the characteristic of the procedural transactions occurring between objects and subjects. *Knowing* this essence of geographical space needs to be stimulated by reading a relational process of its elements (constructions, survival actions, stimulating economic development etc). At school, geography needs to encourage the development of skills in order to provide the students the capability for conquest the power of relational analysis of geographic space elements, in a local-global scale. Working with students of the Youth and Adult Education requires a different methodology, since these students bring from their daily relations a specific world reading and seem to present a relational analysis of high density to reflect on obvious issues of living space. Therefore, it can make them competent in transforming this lived space in a perceived space, but the designed space, may still be a distant prerogative. Their *ontologies* can express an understanding between local elements correlated with global, but the operation, in our contextual understanding, suggests a strong reproduction of the media schedule.

Keywords: Geography Teaching; Geographic space; Spatial literacy; Youth and Adult Education; EJA.

Os aparatos de uma peripécia

Entre tantos conceitos que constantemente são vítimas de controvérsias nos círculos docentes da Geografia, um tema de atual interesse parece ser o da alfabetização espacial. Assim como tantas outras, pensamos que essa temática pode proporcionar um processo contínuo de reflexão acerca do objeto do Ensino de Geografia, de qual práxis pedagógica os docentes devem adotar, de quais proposições devemos apresentar aos discentes.

Diversos autores têm realizado reflexões e contribuições acerca desse conceito geográfico. Dos quais podemos destacar Castrogiovanni *et al.* (2007), Costella (2008) e Straforini (2008). Entretanto, supomos que a elaboração teórica-epistemológica deve ser permanente, e que as possíveis conclusões galgadas servem a novas inquietudes e busca de mais respostas, indicando um processo de Recursividade (MORIN; MOIGNE, 2000).

A opção por realizarmos a pesquisa na Educação de Jovens e Adultos – EJA, teve fundamento na ideia de que essa modalidade de ensino atualmente é um ramo da escolarização formal (BRASIL 2000). O que, por um lado, favoreceu às elaborações sobre as reflexões já acumuladas nesse tema de investigação, a alfabetização espacial. Por outro lado, significou um desafio, pois o trabalho que foi desenvolvido com esse público, pressupomos tenha sido diferenciado daquele que seria praticado com crianças e adolescentes.

Entendemos, por outro viés, que esses sujeitos podem conter conhecimentos desenvolvidos sobre o espaço geográfico, introjetados em suas fenomenologias, e galgados por suas experiências de vida. Conseguirmos revelar essa possível sabedoria subjetiva como um estímulo constante, ao mesmo tempo, um aguçador de nossa curiosidade científica.

Nosso percurso metodológico da pesquisa foi realizado em duas escolas: uma localizada em Gravataí (escola A) e outra situada na cidade de São Leopoldo (escola B). Essa escolha foi intencional, considerando nossa perspectiva de pesquisadores, a que destacamos: conhecimento prévio dos locais que foram pesquisados; proximidade com professores e alunos (o que talvez possa ter facilitado na relação pesquisador e pesquisados); fácil acesso ao contato com os pesquisados, além da disponibilização de tempo e do espaço gentilmente cedido pelas escolas.

O tipo de pesquisa efetuada foi a Qualitativa, por entendermos que uma investigação científica deve servir à gênese de construtos que enriqueçam as produções científicas. Não deve ser sinônimo de somatório, de um simples acrescentar, como se apenas estivéssemos sobrepondo mais um tijolo à obra pronta. O que pode indicar um processo vivo, interagente, que acrescenta ao mesmo tempo em que se mistura e se funde, produzindo novas reações, novas tessituras. Enfim, algo dinâmico, por conseguinte dinamizador. Conseguir revelar essas características, em nosso entender, pressupõe a revelação da essência dos objetos.

Como ferramentas metodológicas complementares importantes foram utilizadas ações da Pesquisa Participante, pois nossos pesquisados tinham um perfil diferenciado do público da educação de crianças e adolescentes. As técnicas empregadas foram: análises documentais, entrevistas semiestruturadas com professores, equipes diretivas e comunidades e realização de encontros de reflexão com os discentes.

No contexto da pesquisa, utilizamo-nos do paradigma da Complexidade (MORIN; MOIGNE, 2000) para amparar nossas análises. Pensamos ser esse um fundamento teórico que mais se aproxima, contemporaneamente, de uma proposta de pesquisa dinâmica e interagente. Parece-nos que possibilita ainda entender o conhecimento como algo provisório, que está sempre em busca de novas respostas e como resultado de articulação implícita entre os conhecimentos, de tecer aquilo que está junto (o “complexus”), de distinguir, mas não separar.

Velejando em um mar

A prerrogativa ao surgimento da Educação de Jovens e Adultos, ao que parece, remete a uma ação de compensação de momentos de ineficácia do sistema formal de ensino. Essa ação de “compensação” pode ser identificada no Parecer CNE/CEB 11/2000 como uma “ação reparadora”. A “ação reparadora” significa, em nosso entendimento, o reconhecimento de que a não conclusão do ensino em tempo regulamentar da idade não é um motivo isolado, um desinteresse do aluno puro e exclusivamente. O texto parece indicar que esse fato é fruto de uma condição socioeconômica imposta, a qual gera uma “dívida social”. A ideia de “reparação” contida no princípio de criação da EJA parece uma pretensa tentativa de dissolução dessa dívida. Ou pelo menos, é o que parece ter orientado a base documental dos fundamentos legais

Quando a estrutura escolar oficial, por motivos diversos, seja evasão escolar, péssimas condições estruturais de prédios escolares, inexistência de escola conforme a localidade, entre outros, não supre a função básica da educação, o resultado é a geração de jovens e adultos sem nenhuma ou com pouca escolarização. É o que ressaltam Friedrich *et al.* (2010, p. 392): “A EJA emerge de lacunas do sistema educacional regular (processo de escolarização)”.

O público dessa modalidade apresenta características muito peculiares: há uma maior diversidade etária (acolhe alunos dos dezesseis anos até idades em torno dos cinquenta/ sessenta anos); pessoas com experiência de vida de maior profundidade (trabalhadores, responsáveis de famílias, aposentados) e, ao mesmo tempo, de menor profundidade (jovens ociosos que não conseguem concluir o ensino na idade aconselhada) e o tempo para a conclusão das etapas de ensino é de duração menor do que o das crianças e adolescentes.

Ainda, no ensino de crianças e adolescentes, os alunos vão sendo submetidos a avaliações quantitativas constantes dos bimestres ou trimestres e, ao final do ano, avançam à série/ano seguinte (ou não) após cumprirem as duzentas horas letivas. Na Educação de Jovens e Adultos, essa avaliação pode ser efetuada a qualquer momento, dependendo apenas do consenso entre docentes, independente do cumprimento da carga horária de estudos. Também os critérios avaliativos parecem não se fixar

tanto em aspectos de quantificação, mas muito mais em aferência de habilidades dos discentes.

Entendemos que frente a essas características singulares, a estrutura curricular da EJA apresenta, na perspectiva de suas orientações normativas, uma concepção teórica preocupada em efetivar um trabalho pedagógico com um olhar diferente. Pressupomos que essa preocupação pode ser bastante salutar, em se tratando de um público detentor de tantas especificidades. Pressupomos que essas prerrogativas tentam estabelecer, como perspectiva ao trabalho pedagógico nessa modalidade de ensino, uma práxis didática compatível com o contexto desses alunos.

Nesse processo, torna-se oportuno o questionamento: como deve ser o trabalho do Ensino da Geografia na Educação de Jovens e Adultos? Como podemos trabalhar os conceitos geográficos? De que maneira pode ser estimulada a leitura do espaço geográfico?

Pressupomos ser importante partir de prerrogativas à fundamentação de nossas sugestões, ou seja, entendemos que é necessário haver uma leitura sobre quem é esse aluno da Educação de Jovens e Adultos, e de compreendermos, ou tentarmos compreender, sua constituição como sujeito. Para Resende (1989, p. 177) esse aluno “possui um saber espacial próprio, fruto de sua experiência imediata de vida”. Esse “saber espacial próprio” supomos que é resultado da interação do discente com seu espaço vivido, articulado com seus aprendizados fenomenológicos. Em síntese um saber construído a partir de sua experiência de vida numa dimensão física (espacial) e social (subjetividade).

Ainda para Resende (1989, p. 177): “se queremos ensinar aos nossos alunos uma Geografia científica, é preciso reconhecer a legitimidade deste saber e incorporá-lo à nossa estratégia pedagógica”. O saber que a autora se refere, ao que nos parece, é esse “saber espacial próprio” que o discente já possui em sua experiência de vida. Essa asserção pode ter consonância com a afirmação que o trabalho com jovens e adultos deve assegurar “um profundo respeito aos saberes populares” (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

Supomos que conseguiremos adotar efetivamente uma prática de respeito a esse saber espacial próprio (ou popular) nas aulas de Geografia na EJA, no momento em que nos preocuparmos com a contextualização dos temas geográficos a serem estudados. Essa constatação parece indicar que as ações didáticas não podem prescindir da análise localizada, da oportunização ao discente de entender as questões globais do espaço geográfico, a partir de sua realidade.

Trabalhar com o conceito de “lugar”, “espaço”, “paisagem”, “território”, “cidade” e “globalização”, seja qual for a temática, pensamos que deve conter essa característica de respeito aos saberes discentes. A prática didático-pedagógica, nesse sentido, deve ter uma orientação que privilegie a interatividade entre aluno e professor. Outrossim, parece-nos claro que a perspectiva do conhecimento da ciência geográfica não deve

ser eliminada. O que sugerimos é a interatividade entre os dois saberes, o acadêmico (docente) e o popular (discente).

A ação de radiografia

O objeto da Geografia é o espaço geográfico, que como “conjunto indissociável e solidário de sistema de ações e sistema de objetos” (SANTOS, 1996) pode conter muitas variáveis e tessituras do que somente os aspectos cartografáveis. Geograficamente, conseguir desenvolver a competência à leitura e entendimento dessa ontologia do espaço geográfico, parece-nos remeter ao processo da alfabetização espacial. Mas, também, temos a impressão também de que não podemos suprimir a importância da competência de cartografar esse espaço. Pressupomos, nesse contexto, ser necessário delimitar uma distinção conceitual entre cartografar e geografizar o espaço.

Cartografar o espaço pode remeter ao estudo da representação espacial, o que implica em análise dos elementos da cartografia (plano do concreto). Geografizar, por sua vez, parece indicar uma abstração sobre a alfabetização espacial, que pode encaminhar a inflexões acerca do processo de leitura das correlações espaciais (plano do ausente).

A ação de representação espacial pode ser uma função simbólica, pois implica na relação entre significantes e significados e também parece ser uma operação mais completa do que a mera atividade de percepção das coisas. Além de perceber o que está a sua frente, o indivíduo deve conseguir representá-lo, pois tem competência, nesse instante, para transformar aquilo que vê, num significante. Supomos que esse momento pode identificar a passagem da relação do indivíduo com o meio, da condição de um simples observador (o que propicia apenas visualizar o espaço vivido) a de um protagonista (o que lhe instrumentaliza a abstração sobre esse espaço) engendrando o espaço percebido.

E o que será representado, ao mesmo tempo em que é síntese visual da leitura, a qual está sendo operada no espaço analisado, também evidencia a subjetividade do agente que realiza a representação. Esse subjetivismo presente no ato de representar a materialidade observada pode estar constituído pela ação latente, mas atuante, das “representações sociais” (MOSCOVICI, 2012).

Utilizando uma interpretação desse conceito de Moscovici tem-se em Alba (2011) que “o estudo das representações sociais propõe a análise espacial a partir de três dimensões articuladas, a social, a territorial e a subjetiva”, as quais orientam a análise do espaço de forma multivariada e sistêmica sob três aspectos combinados: imagem territorial, experiência vivenciada no espaço de pertencimento e o imaginário construído na subjetividade de cada indivíduo. Ainda para Jovchelovitch (2013), uma representação social significa um: “patchwork, uma colcha de retalhos de saber,

de conhecimento científico, de representação. Conjunto de noções, ideias, prática e valores articulado com um núcleo central, formando um campo representacional”.

De outra feita, a operacionalidade de uma representação espacial parece mobilizar conjuntamente uma série de habilidades como verticalidade, horizontalidade, bidimensionalidade e tridimensionalidade, descentração, projeção e lateralidade. No processo de ensino-aprendizagem na Geografia, para uma representação ampla do espaço, ainda são necessárias habilidades que complementam as ações cartográficas, como a construção de legenda e escala. A Cartografia é o estudo e construção de mapas o que revela a condição dessa ciência como uma ferramenta operacional, a qual pode servir ao entendimento das materialidades dispostas no espaço. Supomos ser, nesse sentido, uma função de visualização esquemática dos significantes construídos pelo sujeito na representação espacial e contextualmente pode ser entendida como uma sustentação à leitura geográfica.

A leitura metafísica

A leitura do espaço geográfico numa perspectiva de ler e entender o mundo de forma crítica pressupõe uma ação de maior complexidade. Como manifesta Castrogiovanni e Costella (2007, p. 32):

A escala cartográfica, entendida como uma fração que indica a relação entre as medidas do real com a sua representação gráfica é cada vez mais insatisfatória para explicar a complexidade do espaço geográfico. Em contrapartida, a escala geográfica nos conduz a uma análise do espaço geográfico em suas dimensões local, regional-nacional e global.

Ainda para Straforini (2008, p. 128) “é o espaço geográfico que contextualiza a cartografia, acrescentando-lhe significados e sentidos.” A construção do conceito de espaço geográfico deve possibilitar o entendimento da sociedade, sua historicidade, contradições e utopias, enfim sua complexidade. Muito além, pressupomos, da decodificação dos códigos cartográficos. E a condição para essa autonomia, no discente, em construir o conceito de espaço geográfico na amplitude proposta, pode ser estabelecida pela competência da alfabetização espacial.

A alfabetização espacial pode ser entendida como um processo impulsionador do desenvolvimento de habilidades necessárias à realização de uma leitura relacional dos elementos do espaço geográfico. Essa leitura do espaço implica prerrogativas de análise das correlações existentes nesse meio, as quais são resultado das ações que configuram uma totalidade social. Entendemos contextualmente, que o processo da alfabetização espacial deve estar ancorado nessa perspectiva de análise, a do entendimento da totalidade-mundo.

Conjeturamos, nesse sentido, que o aluno poderá ler e entender o mundo, além do domínio das letras e dos números, também pelo entendimento das correlações

espaciais atuantes. O domínio das letras e dos números proporciona uma possibilidade de comunicação mais complexa, melhor elaborada, e o das correlações espaciais possibilita o entendimento da totalidade-mundo. Saviani (2003) complementa nossa pressuposição ao dissertar que:

O saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas). (p. 15)

Pensamos que a suposta característica imanente da alfabetização espacial, a leitura relacional das ações não manifestas, pode em algum grau escalar, apresentar uma afinidade aos preceitos da alfabetização das letras e dos números. Para Ferreiro e Teberosky (1985, p. 269): “Num ato de leitura utilizamos dois tipos de informação: uma informação visual e outra não-visual. A informação visual é provida pela organização das letras na página impressa ou manuscrita, mas a informação não-visual é causada pelo próprio leitor.”

Efetuada o exercício de análise relacional entre os processos de alfabetização (o espacial e o da leitura de letras e números) pressupomos que a informação visual pode estar relacionada aos elementos manifestos do espaço geográfico. A não-visual, aos elementos latentes. O ato de leitura das palavras e números, pelas anotações das autoras, parece ser uma tessitura entre os dois tipos de informação (o que se vê e o que não está às claras). Em nosso entendimento, o ato de ler e entender o mundo igualmente deve conter essa composição.

A partir disso, pontuamos momentaneamente, a distinção entre alfabetização espacial e desenvolvimento de habilidades de representação do espaço. Alfabetizar espacialmente parece proporcionar ao discente uma metodologia de ler-entender o mundo numa perspectiva além da decodificação de símbolos e da representação de uma imagem. Parece proporcionar o estabelecimento de hipóteses, de entendimento das correlações atuantes, mas não manifestas do espaço (o plano da abstração sobre o ausente). Em suma, parece ser a junção do operar e o compreender o espaço geográfico em sua amplitude.

Para ler geograficamente o espaço, pressupomos ser necessário o desenvolvimento de habilidades que estimulem no discente essa competência. E para galgar essa lógica geográfica, de leitura do mundo, faz-se necessário entender a essência do “sistema de objetos, sistema de ações” (SANTOS, 1996). Supomos que o autor estabeleça o entendimento do espaço como uma totalidade. O que parece pressupor uma conceituação, a qual considera a existência de correlações. A lógica de uma totalidade tende a abarcar a ideia da reunião, e nesse caso, interativa, de todos os elementos constituintes de um todo. Tanto os que são passíveis de representação

num plano concreto e também dos que não são passíveis (que dizem respeito ao que podemos identificar como o plano do ausente). Isso gera o que pode ser conceituado como o espaço concebido. A alfabetização espacial deve promover a competência de abstrair sobre esse espaço. Conforme Costella (2008):

Quando um aluno consegue entender que a presença, em um mapa, de uma torre com gotas jorrando em seu cume significa que naquele local há a produção de petróleo ele está sendo competente para decodificar o significante, mas ele será competente à leitura geográfica do espaço se conseguir também tecer as relações que estão pressupostas a partir do símbolo, como as disputas político-econômicas entre produtores e consumidores, entre governos e produtores, e assim por diante. (p. 123)

Parece-nos que a leitura do mundo, na perspectiva geográfica, tende a ser mais bem construída se o discente tiver desenvolvido a competência da alfabetização espacial. Momento em que será possível ser entendidos os significantes do espaço geográfico (as representações cartográficas) e também, suas correlações (as ações que movem o “sistema de objetos e sistema de ações”).

A revelação do oráculo

Através dos “encontros de reflexão”¹, foi possível analisarmos a essência do comportamento discente frente ao tema alfabetização espacial. Nosso objetivo, com a realização desses encontros, foi a efetivação de uma análise mais ampla sobre as habilidades presentes ou não nas leituras de mundo efetuadas pelos pesquisados.

Em uma das reuniões, solicitamos aos discentes que analisassem:

- ★ Os problemas que haviam afirmado existir em sua localidade (roubo, tráfico, trânsito mal conservado, etc). Ocorrem também em outros lugares?

Após, em outro encontro, propusemos outra dinâmica que foi dividida em dois momentos. Num primeiro, tentamos obter o posicionamento dos pesquisados acerca de dois questionamentos:

- ★ 1) as características locais e extralocais apontadas têm relação entre si?;
- ★ 2) estas características podem ser entendidas como aspectos integrantes de acontecimentos do mundo?

Num segundo momento, foi realizado um debate acerca das respostas emanadas. Simultaneamente, com a utilização de um desenho do globo terrestre exposto na lousa, foi tecida a *contenda* sobre outras situações em que pode ser notada a presença de acontecimentos correlacionados pelo mundo.

¹ Esses encontros eram momentos de debate, quando os discentes eram estimulados a responder perguntas acerca de seu cotidiano e também a respeito de acontecimentos extracomunidade. As manifestações eram livres e respeitavam seus pontos de vista.

Na escola A, despertou-nos a atenção uma manifestação um tanto antagonista, mas ao mesmo tempo com uma ontologia relacional. A pesquisada registrou:

Eu acho que não tem nada a ver uma coisa com a outra, porque o chão das estradas, os buracos são assim porque as pessoas e a prefeitura não dão jeito, ninguém copera ninguém exige, ninguém se manifesta pra fazer nada para fazer um país melhor, para ajudar os drogados só acho. (ALUNA 1 DA ESCOLA A, 2014,)

Apesar de a discente afirmar que “não existia relação entre um problema e outro”, pensamos que sua justificativa pode ter apresentado um exercício de análise relacional mais amplo. Pelo exposto a essa pesquisada, as vias mal conservadas são culpa de inoperância da prefeitura e da omissão dos cidadãos, também, do governo municipal, por não realizar satisfatoriamente sua função administrativa. Das pessoas, por não utilizarem as ferramentas disponíveis para reclamarem seus direitos. Sua ideia de país melhor parece conter uma correlação entre solidariedade e mobilização do conjunto das pessoas.

Pressupomos que na análise manifestada dessa discente, talvez tenha se materializado o pressuposto teórico do “Princípio Dialógico”. Para Morin (2011, p. 96) sob o amparo desse conceito pode ser permitido “assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo”. A “inseparabilidade de noções contraditórias”, nesse contexto, pode remeter a uma crítica àquilo que foi sintetizado. Por isso o contraditório, ou seja, que contradiz algo afirmado. Em princípio, as manifestações estavam registrando uma concordância de que os problemas citados no local poderiam ter uma relação com aspectos globais.

A discente contestou nossa pressuposição, mas, ao que conjecturamos, ela efetivou uma análise relacional. Ou seja, para negar o que estava sendo afirmado foi preciso, supostamente, o uso de “noções contraditórias” (que contradisseram, ou tentaram contradizer, as afirmativas manifestadas) “para conceber um mesmo fenômeno complexo” (o da análise relacional entre elementos do espaço geográfico em escala local).

Na segunda parte do encontro, com o uso de um desenho do globo terrestre exposto na lousa, propomos o debate acerca da existência ou não, de outros acontecimentos mundiais com essa característica de relacionalidade. Para os pesquisados uma variedade de problemas mundiais poderia ter correlação entre si: corrupção, pobreza, crimes, desemprego, greve, guerras, distribuição econômica injusta, falta de médicos, de água, de policiamento e problema na produção da energia elétrica.

Como esses discentes, em boa parte, não acreditavam haver relação entre os problemas da comunidade citados e fatos mundiais, mas compreendiam essa gama de acontecimentos globais como eventos correlacionados? Questionamo-los sobre

como eles tinham ciência desses fatos? Como podiam ter certeza da ocorrência deles? A resposta unívoca foi que esses acontecimentos são noticiados, principalmente, no jornal escrito e na televisão.

Realmente, analisando acuradamente as respostas acerca dos fatos mundiais relacionáveis entre si, pode-se supor que elas expressam as opiniões agendadas pela “mídia de massa”. Ao que parece, a esses pesquisados, a ferramenta principal à ação de leitura da correlação dos elementos do espaço geográfico, quando na perspectiva de uma análise global, é a reprodução da mensagem midiática. Porém, num viés de análise local, presume-se que emanavam posicionamentos autênticos e autônomos.

Provisoriamente, supomos que na escola A, essa característica subjetiva, manifestada nos pesquisados, pode ser entendida como produto de suas vivências, de suas relações com o espaço vivido. Entretanto, pressupomos que ao debater sobre acontecimentos mundiais, os alunos não têm essa dimensão de que a localidade faz parte desse mundo.

A análise qualitativa nos propicia a leitura de um fenômeno geral e também uma leitura das particularidades, das idiosincrasias, das ontologias. Sob esse requisito conceitual, entendemos, no contexto de nossa pesquisa, que surgiram análises a respeito da correlação entre características presentes na comunidade e fatos mundiais, as quais superaram a lógica das informações noticiadas pela grande mídia.

Em meio à contenda, na escola B, surgiu a manifestação sobre o problema da poluição e do desmatamento. Nesse momento, a aluna 9, inseriu no debate a questão do conflito entre índios brasileiros do Acre e peruanos da fronteira com o Brasil. Conforme a aluna, esse fato está ocorrendo porque o governo brasileiro tem cedido espaços à exploração descontrolada da Amazônia. Em nosso entender, essa contenda parece remeter ao teor do debate realizado acerca da interatividade ou não, entre o conceito de espaço geográfico e a compreensão fenomenológica dos discentes.

Ao que sabemos, o desflorestamento da Floresta Amazônica tem imbricação com criação de gado e plantações de soja, além da produção de madeira e exploração de princípios ativos de plantas endógenas a remédios medicinais. Pressupomos que todas essas ações podem sintetizar uma materialização da interatividade “sistema de objetos, sistema de ações” (SANTOS, 1996). Ao mesmo tempo, podem revelar a profusão de danos ambientais, que pensamos ser resultantes dessas ações de produção do espaço geográfico. Também, a aluna 9 manifestou habilidades importantes a uma análise relacional entre elementos do espaço geográfico. Parece-nos que a mesma conseguiu correlacionar o problema do desmatamento da Amazônia ao da querela entre indígenas brasileiros e moradores peruanos da fronteira com Brasil.

Na esteira da questão da poluição, surgiram contendas que estavam diretamente relacionadas com esse tema. Conjuntamente, os pesquisados manifestaram um posicionamento que, a nós, parece ser revelador de uma característica aguçada de autocrítica. Conforme o que foi expresso: “nós somos responsáveis pelo desequilíbrio

a gente não desmata, mas consome muito papel”.

E para haver produção ao atendimento dessa demanda, acreditamos que se impõe a necessidade de empresas. A existência desses empreendimentos gera mais desequilíbrio (parte do espaço natural tem que dar espaço às instalações). O funcionamento delas gera mais poluição. Entendemos que essa manifestação também expressou um nível relativamente desenvolvido de análise relacional.

A poluição gerada pelo uso de combustíveis fósseis utilizados nos automóveis também foi citada nessa contenda. A aluna 9 argumentou que a Petrobrás tenta convencer a população que se preocupa com essa questão, mas não passa de mera retórica. Para ela: “se a Petrobrás realmente se preocupasse com o problema da poluição, deixaria de produzir gasolina e criaria outro tipo de combustível menos poluente”. A análise relacional, no caso, se traduz na reflexão crítica da investigada sobre correlação entre o que a empresa estatal brasileira propaga e o que ela efetivamente realiza no tangente às políticas de mitigação.

Outro pesquisado, que identificaremos como aluno 20, comentou que, em São Paulo, estão construindo um protótipo de ônibus movido à bateria. Para o investigado, essa tecnologia pode auxiliar no combate ao desequilíbrio ambiental. Todavia, segundo ele: “todo mundo sabe que as baterias contêm um produto, o *amianto*, que é cancerígeno”. Por sua vez, a aluna 9 argumentou que “na Alemanha também estão testando um tipo de tecnologia alternativa”. No caso, automóveis movidos à energia solar.

Entendemos, momentaneamente, que as duas manifestações revelaram habilidades importantes ao exercício da alfabetização espacial. O aluno 20 se posicionou de forma crítica em relação à notícia da existência de um ônibus que irá ser movido à bateria. A aluna 9 demonstrou ter informações extracotidianas ao citar a questão da utilização de energia solar como combustível na Alemanha. Normalmente, essas experiências de vanguarda apenas são noticiadas na grande mídia quando seus resultados são positivos à sua produção em grande escala. O que revela que os pesquisados detinham conhecimentos extramidiáticos.

Compreendemos que tanto manifestar uma postura questionadora frente a uma informação quanto estar informado acerca de questões distantes do cotidiano, são habilidades importantes ao processo de alfabetização espacial.

Supomos que os eventos mundiais, numa análise global dos grupos pesquisados, encontram-se distantes da realidade dos alunos, isto é, não são experiências vividas. Pressupomos ainda, que os discentes demonstraram certa limitação no momento de efetuar análises sobre o espaço ausente. Todavia, ficou-nos a indagação: essa dificuldade é fruto de uma fenomenologia com limitações à interpretação dos fatos? Ou uma consequência das ações pedagógicas que, conforme o que pesquisamos das docentes, indicavam uma não-proposição ao exercício de análise relacional, não favorecendo à alfabetização espacial? Ou era a tessitura das duas possibilidades?

Imprimindo uma leitura mais detalhada, fica-nos a impressão de que, mesmo estando incluído num grupo com pouca leitura autônoma de mundo, existem pesquisados que se desconectam dessa marca genérica e podem apresentar uma competência de alfabetização espacial. O que nos leva ao questionamento: como esses indivíduos podem galgar essa condição? Inferimos que seja possível conforme o meio extraescolar que o discente frequenta (e qual influência isso pode acarretar em seu comportamento), ou de uma curiosidade proativa inata presente no indivíduo. Ou ainda, a tessitura entre as duas hipóteses, ou mesmo outras possíveis abstrações que talvez se revelem numa outra pesquisa.

Epílogo de novas peripécias

A Geografia como síntese de abstrações científicas precisa enaltecer sua relevância no contexto do (sub)espaço geográfico escola (PINTO, 2010) em tempos de questionamentos das didáticas tradicionais do ensino. Supomos que alguns de seus objetivos sejam a decodificação dos elementos do espaço geográfico, a leitura do mundo e a interpretação da vida, numa escala de análise relacional entre eventos locais e globais. O desafio docente, ao que supomos, deve ser o constante estímulo a esse exercício da análise local-global.

O tema alfabetização espacial, nesse contexto, pode contribuir com o processo de exercício de abstrações discentes (de leitura integrada do todo e das partes). Porque pressupõe um processo de reflexão crítica na ação de leitura do mundo, e, também, de uma análise relacional dos elementos do espaço geográfico. O desenvolvimento dessa competência, no processo de leitura do mundo, pode auxiliar os discentes a transcenderem a reflexão sobre os aspectos locais.

O desenvolver de habilidades que possam efetivar a competência da alfabetização espacial pode ser compreendido como uma orientação à práxis docente que, talvez seja um indicativo de alternativa no sentido da superação do ensino tradicional. Para tal compreensão, pressupomos que se faz necessário um desvencilhamento do conteudismo expresso nas grades curriculares oficiais e nos livros didáticos.

Habilidades como o refletir discente acerca das correlações entre os fatos de sua localidade (o espaço vivido) e os acontecimentos mundiais (o espaço ausente) são condições importantes para que se materializem o operar sobre o espaço vivido (que pode gerar o espaço percebido) e o refletir sobre o espaço ausente (gerando supostamente o espaço concebido). Quais ações pedagógicas podem proporcionar o desenvolvimento dessas habilidades? Como deve ser a preparação epistemológica docente nesse contexto? Esses questionamentos se fazem pertinentes tanto na educação de crianças e adolescentes quanto na de jovens e adultos.

Da experiência provisória de nossa pesquisa, no que tange à EJA, o trabalho

pedagógico pode singrar pelo caminho do debate, da valorização do “saber espacial próprio” (RESENDE, 1989) que os discentes trazem consigo de suas vivências. Como efetivamente construir momentos didáticos que possibilitem a manifestação desses saberes? Quais reflexões podem ser propostas aos alunos visando à análise local-global? Outras perguntas, que as respostas parecem estar no desafio constante da preparação epistemológica docente.

Provisoriamente, conjecturamos que a dinâmica de encontros de reflexão, com alunos dispostos em forma de círculo de debates, possa ser uma sugestão inicial. Pareceu-nos que essa disposição física da sala de aula proporciona aos discentes mais liberdade para se manifestar. Iniciar as contendas a partir de perguntas que remetam ao cotidiano dos alunos (que digam respeito ao seu espaço vivido, ao dia a dia da sua comunidade) e depois instigar análises mais globais, também supomos ser uma boa opção como metodologia nesse contexto.

Parece-nos que o ensino de Geografia pode ter significação na compreensão discente, na medida em que o estudo do espaço, através do lugar, possibilite ao discente o estabelecimento de sua relação com o mundo. Nesse momento, talvez possa representar a possibilidade da transcendência da leitura do espaço geográfico, de uma escala local a uma local-global. Da superação da interpretação agendada pelas lentes da grande mídia acerca dos acontecimentos mundiais.

Pensamos que essa perspectiva nos aponte um desafio intenso e diário como educadores. Ao mesmo tempo, é possível que nos auxilie na construção de práticas de autoria professoral, de autonomia docente. O que conjecturamos, nesse momento, poderá estimular a autonomia discente. Supomos que aulas planejadas ou executadas apenas com base em “decoreba” de conteúdos a repostas certas na “prova”, parecem singrar um caminho contrário, mais cômodo, principalmente em contextos de indisciplinas dos educandos, mas engessador da curiosidade. O espaço geográfico revela o dinamismo da vida. Ensinar e aprender Geografia deve despertar esse encanto de compreender o cotidiano, de ler-entender o mundo.

Referências (guia de aventuras)

ALBA, M. Mapas cognitivos: uma ferramenta para a análise de representações socioespaciais. In: SOUSA, C.R. *et al.* (Orgs.). **Representações sociais: estudos metodológicos em educação**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011. p. 109-149.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 11/2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de jun. 2000. Seção 1E, p. 15.

CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* **Ensino da Geografia: caminhos e encantos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

CASTROGIOVANNI, A. C.; COSTELLA, R. Z. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos**: a alfabetização espacial. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2007.

COSTELLA, R. Z. **O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais**. 2008. 202 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto Geociências./Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRIEDRICH, M. *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr/jun. 2010.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JOVCHELOVITCH, S. Palestra proferida em aula inaugural da disciplina “Leituras de Serge Moscovici” do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia Social da UFRGS. Porto Alegre, 2013.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 19 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, E.; MOIGNE, J-L. **A inteligência da complexidade**. Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PINTO, K. S. **Representações sociais atribuídas ao (sub) espaço geográfico escola**. 2010. 117f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RESENDE, M. S. **A Geografia do aluno trabalhador**: caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Loyola, 1989.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2008.