

KAREN ROBERTA SOARES DA SILVA

**GEOGRAFAR, ALFABETIZAR COM FANTOCHES,
É SÓ COMEÇAR!**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Castrogiovanni

Porto Alegre
Setembro de 2011

KAREN ROBERTA SOARES DA SILVA

**GEOGRAFAR, ALFABETIZAR COM FANTOCHES,
É SÓ COMEÇAR!**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovada em _____ de 2011, pela Banca Examinadora.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Castrogiovanni – UFRGS

Prof. Dr. Dr. Rafael Straforini - UFRJ

Profa. Dra. Ivaine Maria Tonini – UFRGS

Profa. Dra. Roselane Zordan Costella – UFRGS

CIP - Catalogação na Publicação

Silva, Karen Roberta Soares
Geografar, alfabetizar com fantoches, é só começar!
/ Karen Roberta Soares Silva. -- 2011.
111 f.

Orientador: Antonio Carlos Castrogiovanni.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

1. Geografia. 2. Ensino. 3. Teatro de Fantoches.
4. Complexidade. I. Castrogiovanni, Antonio Carlos, orient. II. Título.

Dedico este trabalho a minha filha, Fernanda Silva Sant' Anna, que, como tantos outros sujeitos, repletos de imaginação e criatividade, não deixam de acreditar no faz-de-conta.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao grande amor da minha vida, a Fê, simplesmente por existir, pois esta existência é o único motivo que me faz trilhar este caminho. Agradeço a minha filha, por ser paciente com sua mãe, por entender ou não, ou apenas se calar, pelos momentos que não pude estar com ela, pelas brincadeiras que não brincamos, pelas conversas de “mãe e filha” que não tivemos, mais do que tudo, te agradeço, por ser assim como tu és, maravilhosa!

Aos sujeitos, alunos e professores, que tanto enriqueceram esta pesquisa, com suas vivências e percepções de mundo.

Ao Professor Doutor e meu orientador, Antonio Carlos Castrogiovanni, por mostrar-me as diversas possibilidades de ver o mundo.

Ao professor Fábio Poletto Franco, por sua dedicação e amizade, contribuindo, em diversos momentos, na realização desta pesquisa.

Aos familiares, responsáveis, pela minha existência e por quem sou.

Aos amigos e colegas, que acompanharam a minha caminhada lúdica pela Geografia.

Às Escolas, Monsenhor Leopoldo Hoff, Paula Soares e Romano Santa Marta, que abriram as suas portas, tão gentilmente, para esta pesquisadora.

E à Capes-Reuni, que me proporcionou a bolsa de estudos, contribuindo significativamente para o crescimento desta pesquisadora, enquanto sujeito.

RESUMO

A presente pesquisa versa sobre a possibilidade ou não da alfabetização geográfica por meio do Teatro de Fantoche como possibilidade de uma prática lúdica, mais envolvente e que permita a autonomia do sujeito em sala de aula. Na coxia buscamos as informações por meio de entrevistas realizadas com sujeitos alunos e professores de terceira série/ano do Ensino Fundamental, em três escolas de Porto Alegre. O Objetivo geral que buscamos foi observar se o lúdico do teatro de Fantoches é uma possibilidade facilitadora da construção do Conhecimento Geográfico. Trabalhamos com a dialógica, a recursividade e o princípio hologramático, na crença não de uma única verdade, mas das verdades serem muitas e também provisórias. Nossos procedimentos no palco basearam-se na Pesquisa Qualitativa. Na primeira cena exercitamos o ato do conhecer os atores, o palco e o Teatro. As reflexões sobre essa cena dizem respeito à construção do conhecimento geográfico com ênfase nos conceitos de Espaço, de Lugar e de Orientação por meio do Teatro de Fantoches. Para tanto buscamos o apoio da Epistemologia Genética para compreender provisoriamente como a criança constrói o conhecimento. Na segunda cena tratamos das questões metodológicas. A terceira cena é dedicada às leituras produzidas na coxia e no palco: no primeiro ato desta cena encontramos as Representações das entrevistas com os sujeitos professores e sujeitos alunos. No segundo ato as representações das oficinas que, nesse momento, analisamos as oficinas de contação de histórias e de construção dos Fantoches. No terceiro ato as Representações das Apresentações; o estudo das representações espaciais e sociais dos sujeitos alunos para a construção do conhecimento, por meio da apresentação teatral com os Fantoches, foi vista como importante para a compreensão do conhecimento geográfico. No último ato, mas nem tão final da peça, dedicamos às reflexões de nossos objetivos com as práticas adotadas no palco. Observamos que há um predomínio nas narrativas dos sujeitos alunos quanto ao brincar, em especial ao lúdico. Procuramos analisar os significados que os sujeitos atribuem ao brincar, bem como o seu papel nas representações espaciais e sociais.

Palavras-chave: Ensino da Geografia, Complexidade, Teatro de Fantoches.

ABSTRACT

This research deals with the possibility or not geographic literacy through the Puppet Theatre as a practical possibility of entertaining, more engaging and denabling the autonomy of the subject in the classroom. Backstage seek information through interviews with subject teachers and students of third grade / year of elementary school, in three schools of Porto Alegre. The general objective was to observe whether we seek to play the puppet theater is a possibility of facilitating the construction of geographical knowledge. We work with the dialogue, theholographic principle and recursion, a belief in not only truth but many truths are also provisional. Our procedures were based on the stage in Qualitative Research. In the first scene exercise the act of knowing the actors, the stage and theater. Reflections on the scene to the construction of geographical knowledge with emphasis on the concepts of space, place and guidance through the puppet theater. To this end we seek the support of Genetic Epistemology to provisionally understand how the child constructs knowledge. In the second scene of treat methodological issues. The third scene is devoted to the readings produced backstage and on stage: in the first act of this scene we find the representations of the interviews with the subjects and subject teachers students. In the second act the representations of the workshops at that time, we analyze the storytelling workshops and construction of puppets. In the third act represents (shares) of Presentations (actions), the study of social and spatial representations of the subjects students to construct knowledge by means of theatrical presentation with puppets, was seen as important for the understanding of geographical knowledge. In the last act, but not as the final piece, dedicated to the reflections of our goals with the practices adopted on stage. We note that there is a predominance in the narratives of the subjects students about the play, especially to play. We tried to analyze the meanings individuals give to the play, as well as its role in social and spatial representations.

Keywords: Geographic Teaching, Complexity, Puppet Theatre.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Demonstrativo dos sujeitos pesquisados.....	52
Figura 1: Possível sujeito egocentrista.....	74
Figura 2: Possíveis sujeitos egocentristas.....	75
Figura 3: Possíveis sujeitos descentrados.....	75
Figura 4: Possíveis sujeitos descentrados.....	76
Figura 5: Representação de desenho animado.....	77
Figura 6: Representação do futebol.....	77
Figura 7: Representação de monstros X militares.....	78
Figura 8: A amiga e a mãe.....	78
Figura 9: As princesas.....	79
Figura 10: A empanada.....	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1.1 O ATO DE CONHECER OS ATORES	15
1.1.1 A escola da Pós-modernidade.....	15
1.1.2 Quem são os sujeitos alunos?.....	21
1.1.3 As séries iniciais e a alfabetização geográfica	23
1.2 O PALCO.....	26
1.2.1 O espaço geográfico	27
1.2.2 O lugar – a identidade.....	29
1.2.3 A orientação – o <i>negócio</i> é não se perder	31
1.3 A ARTE DO TEATRO	33
1.3.1 A contação de histórias na Geografia.....	35
1.3.2 De onde vens, caro fantoche?	36
1.3.3 Fantasia ou realidade. O lúdico.....	38
1.3.4. Que coisas têm para contar da Geografia?	39
2 DISCUSSÕES METODOLÓGICAS.....	42
2.1 A BUSCA PELA COMPLEXIDADE	42
2.2 PIAGET E A DESCENTRAÇÃO	45
2.3 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL E ESPACIAL	46
2.4 A PESQUISA QUALITATIVA E PARTICIPATIVA	48
3 AS LEITURAS	51
3.1 PRIMEIRO ATO: AS REPRESENTAÇÕES DAS ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS PROFESSORES.....	53
3.2 AS REPRESENTAÇÕES DAS ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS ALUNOS ..	59
3.3 SEGUNDO ATO: AS REPRESENTAÇÕES DAS OFICINAS	69
3.3.1 Oficina de contação de história	69
3.3.2 Oficina de construção da personagem – o fantoche.....	73
3.4 TERCEIRO ATO: AS REPRESENT(AÇÕES) DAS APRESENT(AÇÕES)	80

ÚLTIMO ATO, MAS NÃO O FINAL DA PEÇA	87
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SUJEITO PROFESSOR	96
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SUJEITO ALUNO	98
APÊNDICE C - ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS PROFESSORES DAS ESCOLAS.....	99
APÊNDICE D - ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS ALUNOS DA E1 - ESCOLA PAULA SOARES.....	101
APÊNDICE E - ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS ALUNOS DA E2 - ESCOLA MONSENHOR LEOPOLDO HOFF.....	104
APÊNDICE F - ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS ALUNOS DA E3 - ESCOLA ROMANO SANTA MARTA.....	107
ANEXO A - TEXTO: A OVELHA MARIA ERA MESMO UM MARIA-VAI-COM-AS- OUTRAS.....	110

INTRODUÇÃO

Para nós, a Geografia é uma área do conhecimento importante para entendermos e, quiçá, mudarmos os caminhos da realidade. Para tanto, não basta saber para que esta ciência serve, mas, principalmente, concebê-la enquanto ciência, o que vai além de uma disciplina de memorização. Pensamos que saber Geografia não é apenas decorar capitais ou pintar mapas, entretanto, além de outras possibilidades, é uma arte-ciência¹ que pode nos conduzir à compreensão das razões e emoções que percorrem os espaços e os lugares, nos orientando na formação acadêmica e igualmente como cidadãos.

Na busca por esta compreensão, por muitas vezes, optamos em separá-la das demais áreas do conhecimento, reduzindo-a em uma disciplina acadêmica isolada, o que nos leva a enxergá-la como uma parte do todo esfacelado.

Articular os saberes é compreender que as relações que se dão em sociedade não são automatizadas nem funcionam em separado, entretanto é um conjunto de saberes que necessitam se agrupar, para formar um tecido, em um movimento que vai das partes ao todo e do todo às partes. Seria como um organismo vivo que, para sobreviver, precisa que todos os seus sistemas (respiratório, linfático e circular) funcionem em conjunto, e este todo, sem as partes, não funcionaria normalmente. Assim, entendemos ser o Princípio Hologramático da Complexidade (MORIN, 2003, p. 94), tão importante na trajetória dessa pesquisa.

Logo, devemos ainda saber que a Geografia deve ter unicidade e, mais do que uma disciplina, tem que ser vista não apenas pelo viés físico ou humano, mas também, por um conjunto indissociável entre Ciência e Arte, pois um precisa do outro, a fim de se afirmarem enquanto arte-ciência. Afinal o que seria do espaço sem os sujeitos e os sujeitos sem o espaço?

¹ Nesse momento, observamos a necessidade de esclarecermos a referência “arte-ciência”: refletimos que nesse momento, a Geografia além de ser uma ciência, com suas fundamentações teóricas, também pode ser uma arte, pois dependerá da forma como lemos e compreendemos esse espaço. Que pode ser de forma lúdica, com os fantoches ou não.

Mais um obstáculo que podemos observar no entendimento da ciência é a prática docente que, por muitas vezes, condena o sujeito aluno a leituras e exercícios de livros didáticos, levando-os à condição de incapazes nas práticas geográficas, deixando de lado a atividade criativa e autônoma de aprendizado, não lhe dando, portanto, a oportunidade de ser autor.

Nesse momento, acreditamos que ensinar exige respeito à capacidade dos sujeitos em construir o conhecimento de forma criativa, autônoma e que preserve a curiosidade destes para os saberes que a vida esconde.

A questão que trazemos nos faz refletir sobre o ser autônomo em tempos de contradições e, muitas vezes, até de despreparo do profissional no ensinar da Geografia. Ao iniciarmos esta caminhada, tínhamos esta inquietação: é possível construir um aprendizado autônomo em Geografia? Ou não?

Optamos, entretanto, pela construção de autonomia de Freire (2010). Segundo o autor, “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 2010, p. 61). Pensamos que a possibilidade de construir um aprendizado autônomo é possível em todas as áreas do conhecimento, contudo, para tanto, não devemos dar limites à imaginação, inquietude e curiosidade do sujeito aluno. Para isto, as práticas, pautadas no lúdico, que possibilitem essa liberdade, nos parecem ser importantes para formar esta autonomia.

Ao mesmo tempo em que o sujeito busca a sua autonomia no aprendizado, se depara ainda com o processo de dependência que a sua cultura sofre no confronto com os mecanismos da Globalização – indústria cultural – que difundem valores, ideias, comportamentos e atitudes.

Essa relação dos sujeitos com o mundo globalizado pode nos dar a falsa ideia de autonomia. Vestimo-nos, lemos, brincamos, trabalhamos, comunicamo-nos a partir de nossas vontades, todavia esquecemos que somos subordinados à “mais-valia mundial” (SANTOS, 2004, p. 216). Estamos a serviço do mundo globalizado, e nossos atos críticos, criativos ou autônomos, nos servem, para nos incluir na sociedade.

Pensamos, neste momento textual, que a necessidade de alfabetização geográfica, ou seja, de inserção do sujeito nos diferentes saberes dessa Arte-Ciência pode contribuir para a busca pela inclusão social.

Nesse sentido, intitulada “Geografar, Alfabetizar com Fantoques, é só começar!”, esta pesquisa torna-se um convite da pesquisadora para os sujeitos que queiram discutir novas formas de alfabetizar em Geografia.

Empregamos, assim, esta expressão “Alfabetizar em Geografia”, eis que acreditamos, mesmo temporariamente, que o sujeito aluno, além de ser alfabetizado para as letras e os números, também precisa ser alfabetizado para o espaço.

A finalidade desta pesquisa não é, contudo, traçar uma metodologia de ensino, nem fazer um resumo de tal possibilidade. Encontram-se, nestes estudos, questionamentos quanto à eficácia ou não da utilização do Teatro de Fantoques na alfabetização geográfica.

Mas, como já fora dito, não se deve pensar que, com este trabalho, estaremos trazendo uma fórmula mágica para alfabetizar em Geografia, por sabemos que, para ensinar, não podemos depender somente de metodologias prontas para o uso. A rotina da sala de aula, os sujeitos que se relacionam entre si e os seus objetos são particulares.

Propor aulas criativas que tornem o sujeito aluno autônomo na construção do seu conhecimento, com o propósito de conduzi-lo a tornar-se um ser crítico na sociedade, não é tarefa fácil. Aliás, quem disse que seria uma tarefa fácil? Quando optamos pela licenciatura, o fazemos, por acreditar no papel social da escola. Independente das nossas vocações, aprendemos que a licenciatura é desafiante, em função de suas condições próprias, tais como: o professor, pouco valorizado na sociedade, os alunos, “irreverentes”, além de, muitas vezes, encontrarmos escolas, sem estrutura e que não oferecem apoio aos professores.

No entanto, igualmente, encontramos muitos professores que não se apoiam para promover um aprendizado significativo para os sujeitos, acreditando que o importante é o “conteúdo”. Abrem mão, com muita frequência, da qualidade e criatividade, ou seja, dispensam a autoria. Quem não se lembra do professor mais

querido na escola? Mas, provavelmente, também nós nos lembraremos daquele que foi o “pior”, do qual não gostávamos. E por que não gostávamos? É uma questão que devemos nos recordar sempre, ao planejarmos as nossas aulas.

Sentada atrás de uma grande mesa, uma professora – poderia ser qualquer professora de terceiro ano do Ensino Fundamental, de qualquer escola, de qualquer bairro, cidade, estado ou país – é questionada a respeito das aulas que oferece aos seus alunos sobre a importância da Geografia. “Minhas aulas de Geografia são ótimas, trabalho com pintura de mapas, eles (alunos) adoram!” (PROFESSORA B., 14/12/2010).

Essa é a resposta da professora B, que poderia ser de outra escola, onde qualquer leitor estudou desde o Jardim de Infância (hoje Pré-escola) e que tem tantas lembranças. Realmente, as lembranças podem ser muitas: a professora, a escola, os funcionários, os lugares da/na escola e os seus colegas. Hoje, somos tomados deste sentimento de saudade e nos parece que aqueles tempos é que foram bons, em que realmente se aprendia. Realmente aprendíamos ou não?

Não nos cabe apenas refletir se aquela professora era boa ou ruim ou se a educação que recebemos naquela época era ou não de qualidade, mas, sim, questionarmos o ensino e a alfabetização geográfica que se praticam no presente nas escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas.

Para tanto, fazemos o seguinte pergunta: Você é capaz de lembrar-se das suas aulas de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental ou não? Por quê?

Você poderia responder “faz muito tempo”, “não me lembro” ou “não estudei Geografia” ou, ainda, “lembro quando eu pintava mapas”. São várias as respostas que podemos ouvir, porém, na maioria delas, provavelmente, o sentido seria semelhante. Por consequência disto, podemos pensar que a Geografia passa quase despercebida nas séries iniciais, o que pode contribuir para torná-la um conhecimento, para muitos sujeitos, intolerável, por não saberem interpretá-la.

Diante desta reflexão, é que trouxemos a questão que orienta esta pesquisa: O Teatro de Fantoques é um facilitador ou não na construção do conhecimento

geográfico nas séries iniciais do Ensino Fundamental? Como veremos, ao longo deste estudo, pensamos ser esta uma nova forma de possibilitar condições para que o sujeito construa um modo diferenciado de compreender o mundo já na alfabetização.

Semelhante ao ator que busca possibilidades para a sua representação, os pesquisadores procuram caminhos para alcançar os objetivos, mesmo que provisoriamente.

Nesse sentido, a trilha que percorremos foi iluminada pela Teoria da Complexidade de Morin (2003/2010), com a qual utilizamos uma abordagem qualitativa e participativa de pesquisa. Com esta forma de ver o mundo, verificaremos ou não a possibilidade para a construção do conhecimento geográfico, a partir do lúdico que o Teatro de Fantoques pode proporcionar ao aluno. Entretanto, sabemos que esta é uma entre tantas possibilidades de lermos a vida.

Para atingirmos nossos fins, norteamos a presente pesquisa a partir dos seguintes objetivos específicos: compreender como a criança constrói o conhecimento, por meio da Epistemologia Genética, no capítulo intitulado “Piaget e a descentração”; discutir os conceitos geográficos a serem construídos pelos sujeitos alunos: espaço, lugar e orientação no capítulo chamado: “O Palco”; avaliar se o Teatro de Fantoques é um facilitador ou não na construção do conhecimento geográfico por alunos de 3ª série/ano do ensino fundamental, e, para alcançarmos este objetivo específico, redigimos o capítulo “A arte do teatro”; e, por fim, produzir oficinas com Teatro de Fantoques para verificar se estas são ou não facilitadores na construção do conhecimento geográfico, cujo conteúdo está no capítulo “As leituras da pesquisa”.

Realizada a introdução desta pesquisa, pontuado o problema de investigação e traçado o objetivo para dar conta, sempre provisoriamente, do objeto de estudo, desejamos, neste momento, que os senhores leitores tenham diálogos e reflexões, pautados na razão e também na emoção. Bem vindos ao teatro!

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos os sujeitos que iluminaram esta pesquisa, bem como as suas relações no palco geográfico. Após, abordaremos as origens das contações de histórias e dos fantoches, bem como as possíveis relações com a alfabetização geográfica.

1.1 O ATO DE CONHECER OS ATORES

Em nossa experiência profissional, temos questionado como as relações entre os sujeitos professores, alunos e a escola se tornam importantes na efetividade da construção do conhecimento geográfico. Será essa relação a responsável pela melhor compreensão do aprendizado da Geografia? E como construir meios para estabelecer relações entre esses sujeitos, que seja possível a busca de soluções desafiadoras para um aprendizado criativo e autônomo?

Propomos, portanto, neste capítulo, uma reflexão não somente sobre as relações entre os sujeitos, como também que ultrapasse os “muros da escola” e nos leve a problematizar a aproximação destes com a sociedade.

1.1.1 A escola da Pós-modernidade²

A escola não é uma invenção antiga, mas, sim, uma invenção histórica recente (CANÁRIO, 2006). Podemos acreditar que não temos, nos dias de hoje, estruturas lógicas de grandes modificações escolares, tais como o seu formato físico, especialmente, das salas de aula.

² Pensamos por Pós-modernidade como sendo uma espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais (BAUMAN, 1998, p. 10). Alertamos que não faz parte deste trabalho discutir esse momento histórico.

Conhecemos nossas salas, onde ficam: cada classe, a mesa do professor, o quadro (negro, verde ou branco), as portas, o formato das janelas, tudo perfeitamente quase igual, quando entramos ali pela primeira vez. E também a conhecia o professor anterior a nós e o professor anterior a este, e assim sucessivamente, até chegarmos ao início da escola como a conhecemos hoje.

Podemos perceber que quase nada transformou: as classes permanecem em fileiras, o quadro à frente, a classe do professor, que é a maior, também à frente, marcando a sua presença, afinal, espaço é poder!

Mas algo mudou, ou seja, os sujeitos, estes não são mais os mesmos de alguns anos atrás, são diferentes, vestem-se, comunicam-se, enfim, atuam diferentemente dos alunos nesse mesmo espaço de tempos atrás.

Reconhecer as contradições, geradas pelo comportamento dos sujeitos pós-modernos, pode ser um ato de difícil entendimento para a comunidade escolar, uma vez que, enquanto sujeitos educadores, carregados de experiências teóricas e práticas, somos levados a acreditar que os sujeitos alunos serão sempre os mesmos; e que as suas atitudes, os seus comportamentos, os seus sonhos e os seus questionamentos nunca mudarão.

Por muitas vezes, acreditamos que, apesar da indústria cultural, das novas tecnologias, dos avanços informacionais, nossos alunos serão os mesmos de cinco anos atrás, e esta ideia pode nos levar a crenças distintas a respeito dos sujeitos alunos.

Será que não há uma tendência a idealizar o passado e a nós, sujeitos professores? É possível que a questão esteja em não aceitarmos que estamos em tempos diferentes e precisamos de novos espaços e novas ações, para alterarem toda esta concepção pessimista sobre a escola e o sujeito aluno da Pós-modernidade ou não?

O século XX é marcado por três fatores principais: por um lado, a hegemonia da forma escolar; por outro lado, a naturalização e a persistência da configuração organizacional do estabelecimento de ensino; por último, as mutações sofridas pela instituição escolar, que passou, sucessivamente, de um modelo de certezas para um modelo de promessas e, finalmente, para um terceiro, marcado pela incerteza (CANÁRIO, 2006, p. 13).

A escola hoje pode ter a mesma forma, no entanto já não é semelhante à do início do século XX, como o autor comenta. Ela está “marcada pela incerteza”, já que percebemos que o conhecimento ou um diploma não são garantias de um futuro profissional seguro, e, talvez, o sujeito aluno tenha percebido o descompasso da instituição escola e dos seus anseios, antes que pudéssemos refletir e encontrar caminhos que possam legitimar a escola da Pós-modernidade, como uma valiosa instituição na socialização do sujeito.

A questão aqui não é discutir a necessidade da instituição escola no mundo pós-moderno, até porque temos convicção, mesmo provisória, do caráter escolar, enquanto instituição formadora social, capaz de orientar e promover os sujeitos na sociedade.

Porém, o momento parece ser de indagar: será a escola a única instituição responsável por orientar, promover e formar sujeitos ou não?

[...] não tenho dúvida de que temos que pensar na escola como ela vinha sendo, naquilo que ela pode se transformar ou naqueles aspectos e práticas em que ela pode se resignificar. Pensar nela, então, como ela era, como ela está sendo e como ela pode vir a ser. Pensar nela como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade (COSTA, [org.], 2009, p. 125).

A escola que idealizamos ou como pensávamos na Modernidade era percebida como uma forma de alcançar a ordem, civilizar, isto é, transformar os sujeitos selvagens em civilizados, que aprendessem a conviver em sociedade, a partir de certos deveres e direitos. Este “talvez” seja o sentido mais primitivo da escola.

E hoje, para que serve a escola? Civilizar? Educar? Orientar? Libertar? Nesse tempo em que a Modernidade está em crise e dando lugar à chamada Pós-modernidade, com a Globalização e os avanços tecnológicos, não estaria a escola em crise também, por não acompanhar o ritmo da transformação?

[...] tais análises estão contribuindo para compreendermos que é no descompasso entre as práticas escolares e as rápidas modificações espaciais e temporais que estão acontecendo no mundo atual, que está boa parte daquilo que se costuma denominar “crise da escola” (COSTA, 2009, p. 108).

Assim, este descompasso entre a realidade das escolas e o rápido crescimento tecnológico, que trouxe junto a possibilidade da diversidade de comunicação, acabou por colocar frente a frente diversas culturas, o que acarretou, por muitas vezes, choques culturais.

A cultura hegemônica consumista de países ricos como Estados Unidos da América e países da Europa é disseminada para países mais pobres, como os da América Latina, que, por muitas vezes, não têm a capacidade de consumo de bens e serviços que se iguale ao poder de consumo dos países mais ricos.

Pensamos que a escola não dá conta de explicar a tensão que acontece entre essas culturas tão distintas e, muitas vezes, tão desiguais e excludentes.

Assim, podemos pensar que o ensino tradicional visa a sujeitos “acomodativos”, aqueles que repetem respostas prontas, sem refletir, sem criar, “sem compreender!”, [...], apenas para agradar os seus professores, diferente da Escola Ativa, que resgata a importância do jogo como fator fundamental na construção do conhecimento, como alimento funcional à assimilação do real do eu (BECKER e MARQUES, 2010, p. 52).

Se não quisermos mais uma escola de “acomodativos”, precisamos trabalhar com habilidades e competências, para trazer a tarefa da construção do seu conhecimento, para o sujeito aluno. Resgatar uma escola alternativa, “ativa”, pode apresentar outra forma de leitura de mundo, diferente daquela que vinha sendo ensinada pela escola conteudista ou tradicional.

Quem sabe a “crise” esteja na ideia que fazemos de que a escola deva ser uma coisa ou outra e não aceitar que esta, além de disciplinar os corpos e a inteligência, também pode ser libertadora, orientadora e educadora, construindo sujeitos autônomos para a sociedade.

A autonomia de que falo não é mais uma liberdade absoluta, emancipada de qualquer dependência, mas uma autonomia que depende de seu meio ambiente, seja ele biológico, cultural ou social. Assim, um ser vivo, para salvaguardar sua autonomia, trabalha, despende energia, e deve, obviamente, abastecer-se de energia em seu meio, do qual depende (MORIN, 2003, p. 118).

Analisando as palavras do autor, podemos considerar que a relação do sujeito com a escola, lugar do qual é dependente em sua formação, pode levá-lo a precisar deste lugar (escola), visto que é nela que carrega a sua energia, a fim de tornar-se um ser autônomo.

Para tanto, já existem movimentos na escola, que iluminem esses momentos de crise, sem que vejamos somente os problemas, mas também, o encantamento, o fascínio que a escola pode trazer ao sujeito.

Buscar possibilidades para a construção do conhecimento talvez seja construir eventos³, desafios que possibilitem ao sujeito aluno “gostar” e ter interesse pela aula. Através de desequilíbrios (relações com o cotidiano, as novas leituras de mundo sobre fatos comuns, quando somos instigados a dúvidas), podemos levar esses sujeitos, pós-modernos, acostumados ao imediatismo e ao exagero, a equilibrarem-se mentalmente e sentirem-se autores de seu conhecimento.

Cabe lembrar que, nesse momento, não traremos os conceitos de assimilação, acomodação e equilíbrio de Piaget, mas, em outra seção deste trabalho, pois agora a nossa intenção é apresentar o questionamento da instituição escola como a única responsável ou não por orientar, educar e formar os sujeitos alunos.

Muitas vezes, nem as famílias, nem a escola, nem o Estado têm atitudes que ultrapassem a educação formal. A dúvida que paira atualmente é se, na crise que a sociedade está vivendo, caberia à escola o dever de formar integralmente os sujeitos?

Esta é uma questão sobre a qual buscamos refletir. Para tanto, trouxemos Costa, ao sugerir que:

[...] embora a escola esteja apresentando dificuldades para dar conta da tarefa de educar nestes tempos mutantes, parece que ela não perdeu sua importância e vitalidade. Isso, porque, de maneira geral, como instituição, ela permanece ainda muito forte no imaginário da nossa cultura. [...] Considero que a família, nas suas atuais e múltiplas configurações, é em grande parte responsável em promover oportunidades de compreender essa nova condição sob a qual estamos vivendo hoje (COSTA, 2009, p. 72-73).

³ Seguimos aqui o conceito de evento, trazido por Santos (2004). Se considerarmos o mundo como um conjunto de possibilidades, o evento é um veículo de uma ou algumas dessas possibilidades existentes no mundo (SANTOS, 2004).

Estendendo as palavras da autora, podemos perceber que estas mudanças acontecem, todavia a importância da escola parece ser inquestionável. A incumbência da orientação fica a cargo não somente da escola, como também, da família, seja qual a configuração que tenha (famílias de duas mães ou dois pais, com avós, pais separados, entre outras), independente de sua formação, esta continua sendo também importantíssima na formação do sujeito para o mundo. Com tantas mudanças, as adaptações são imprescindíveis neste momento, sejam elas nas famílias e ou nas escolas.

Nesta fase de grandes transformações, a escola parece ser, por excelência, o lugar da (in) form(ação), do diálogo, da comunic(ação), portanto, da palavra e da reflexão que ultrapassa a apropri(ação) dos conhecimentos para nos conduzir à form(ação) pessoal ou intelectual. Ou seja, a escola deve ser igualmente o lugar da ação! O espaço geográfico é (re) constituído por um processo infundável de ações. Assim,

[...] podemos afirmar que a escola é, em si, um espaço geográfico. Ao mesmo tempo, enxergamos na escola a função de desenvolvimento individual e a função do poder das relações, interações e trocas constantes (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2006, p. 18).

A escola como espaço geográfico pode ser uma possibilidade para entendermos as dinâmicas socioespaciais, que também são repletas de contradições. É um lugar onde se desenvolvem relações sociais entre os sujeitos, explícitas no convívio da e com a comunidade, desde os sujeitos alunos, que usufruem de sua estrutura física, dos recursos humanos, das trocas afetivas, até o Estado, que a utiliza como aparato para promover, efetivar o seu papel institucional e legal.

Enfim, a escola, atualmente, enquanto espaço geográfico, parece ser uma parte do todo complexo que é o mundo. A escola é um mundo.

Nesta linha de reflexão, pensamos ser necessário que o sujeito professor, no seu fazer pedagógico, seja capaz de colaborar para a construção de uma consciência crítica dos sujeitos alunos. Além disso, é preciso ainda que a comunidade envolva-se com a escola, respeite os seus ideais e trabalhe em conjunto para um bem maior, cuja finalidade pode ser a de trazer elementos positivos para o desenvolvimento e o bem-estar dos sujeitos que ali interagem.

1.1.2 Quem são os sujeitos alunos?

Se observarmos as relações estabelecidas pelas crianças, as brincadeiras, o sentido de ser “criança”, característico da Modernidade na Pós-modernidade, parece começar a perder o seu significado, pois a infância passa a se descaracterizar no contexto da própria inocência.

Penso [...] que há uma mudança radical nas formas de ser criança hoje. Penso também que não há, afinal, um único modo de ser criança. Há muitas infâncias, todas elas construções sociais, quero dizer, todas produzidas pelas culturas em que estão inscritas e marcadas por essas profundas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais a que assistimos a partir da segunda metade do século XX. [...] são crianças do mundo de hoje muito diferentes daquela infância inocente, dependente, frágil e mimada inventada pelo mundo moderno (COSTA, 2009, p. 67-68).

Nesse momento, nos parece que algumas infâncias são vividas ou sentidas de modo diferente como era há algum tempo atrás, em que o espaço tinha a conotação de grandeza, onde podíamos correr pela rua, brincar, utilizando a imaginação, construindo histórias e brincadeiras incríveis. Pensamos que possivelmente essas experiências ainda sejam insubstituíveis, mas não estão se realizando plenamente, em função de algumas crianças não desbravarem o espaço como antigamente, não se tornando competentes em viver e resolver os problemas do cotidiano (os jogos virtuais podem não oferecer esta oportunidade).

Possivelmente, a crise pela qual está passando a escola também se encontre no fato de nós, sujeitos professores, muitas vezes, nos esquecermos de que os sujeitos alunos não são os mesmos de algum tempo atrás. São sujeitos, cujo cotidiano é intenso e repleto de acontecimentos, que ocorrem em um espaço de tempo curto, sejam eles virtuais (por meio da TV ou do computador) ou reais (ocorrem na realidade concreta). São realidades inovadoras, portanto não podemos deixar de lembrar que são acontecimentos que acarretarão intensas transformações nas vidas desses sujeitos, e esta pode ser uma das razões de serem tão diferentes dos sujeitos de tempos passados.

Quem sabe o problema está em vermos esses sujeitos ainda como seres dependentes e frágeis, assim como acreditarmos que estes não carregam uma carga de experiências e vivências, por vezes, maiores e mais sofridas que a de um sujeito adulto.

Não podemos esquecer que ensinar exige coragem de ousar em atitudes que valorizem o educando como indivíduo repleto de experiências de vida, com curiosidade sobre o mundo em que vive, capacidade criativa e com potencial para desenvolver um olhar reflexivo sobre a realidade. Esta coragem está numa postura coerente com a nossa prática, na busca de novas metodologias, conhecimentos que não olhem o educando como um mero receptor de informação, mas, como uma pessoa que tem o poder de criar, de transformar, de ensinar também (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2006, p. 12).

Considerando as palavras do autor, podemos buscar a coragem para ousar, quando observamos os sujeitos alunos e trazemos as suas vivências para a sala de aula, a fim de serem textualizadas de forma lúdica e que estes não se retraiam e acabem criando barreiras na construção do conhecimento que facilitará as diferentes leituras da vida.

Possivelmente, estejamos subestimando a nossa competência como mediadores, ao pensarmos que os sujeitos alunos, algumas vezes, não são capazes de pensar sozinhos, de resolver problemas, entre outras coisas; pois, como diz Morin (2010, p. 326), como seres humanos, somos “[...] dotados de consciência, de linguagem e de cultura, somos indivíduos-sujeitos computantes/cogitantes [...]”.

Assim, além de recebermos as informações, as transformamos em conhecimento, mediante as nossas ações que, por sua vez, estão vinculadas a nossa cultura. Logo, cada informação, levada para a sala de aula, poderá ser transformada em diferentes conhecimentos: para cada sujeito aluno, o seu mundo é recriado.

Parece ser importante saber da formação inicial ou histórica escolar ou familiar dos sujeitos alunos, quanto reconhecermos o nosso papel de mediação na construção do conhecimento. Por conseguinte, ter claro como começar e como proporcionar as condições para que o conhecimento seja apropriado por parte dos alunos torna-se fundamental, para na efetivação deste processo. Uma aula desconectada do “mundo” dos sujeitos alunos nos parece vazio de sentido.

Também, muitas vezes, nos “esquecemos”, levados pelo cotidiano, e por uma educação conteudista, de que o conhecimento pode partir do dia-a-dia desses sujeitos e que, não menos importante, estes podem ser capazes de construir o seu próprio conhecimento.

A partir daí, mais que um dever, uma responsabilidade de cada sujeito professor, parece ser proporcionar uma educação libertadora, na qual se pode construir, com os sujeitos alunos, uma consciência crítica que liberte o sujeito aluno para uma vida em sociedade mais efetiva. É crucial ultrapassar o medo do novo e partir para uma educação inovadora.

Para Freire (2010, p. 56-57) “O educador que, ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se.

A partir desta “educação libertadora”, pensamos romper com a transmissão de um aprendizado tecnicista, com o propósito de, juntamente com o sujeito aluno, construir conhecimento para a vida.

As respostas a tais inquietudes não são simples, na verdade, são mais dúvidas do que respostas. Conforme Freire (2010, p. 47), é fundamental “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. E, para que isto aconteça, é preciso transformar a realidade desses sujeitos alunos, respeitando a autonomia de cada um.

1.1.3 As séries iniciais e a alfabetização geográfica

Na cotidianidade, temos nos deparado com muitos professores que consideram que alfabetizar é aprender a ler, a escrever as “letrinhas”, a fazer “continhas”. Muitas vezes, essa leitura de alfabetização pode vir da própria formação acadêmica e, indo mais longe, pode ser da própria formação dos professores que tiveram na escola, nas séries iniciais, que ler as “palavrinhas” ou fazer “as continhas”, sendo estas tarefas o mais importante.

Não estamos considerando a alfabetização ou o letramento e o ensinar matemático sem importância, mas nos perguntamos: Que tipo de leitura queremos que os nossos alunos façam do mundo?

Desejamos chamar a atenção para as possibilidades da alfabetização para o mundo e não somente para o letramento ou a matemática. Alfabetizamos para além destes: para a Geografia, a Biologia, a História, para a vida, de uma forma não fragmentada, linear e repleta de lacunas, em que o sujeito é alfabetizado, no entanto não aprende para que serve o aprendizado.

Talvez encontremos as lacunas, as falhas no ensino das séries iniciais, na formação do professor pedagogo. Esta possível deficiência em sua formação universitária pode fazer com que as aulas de Geografia, História e Ciências, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sejam trabalhadas de forma tradicional, podendo o sujeito aluno criar certo descontentamento com estas disciplinas, uma vez que o seu aprendizado fica preso às linhas dos livros didáticos.

A leitura que Straforini faz em relação a esse descompasso da formação dos professores vem ao encontro de nossas angústias, eis que

Sabemos que há grandes lacunas na formação dos professores primários, dentre as quais, destaca-se a quase nula formação teórico-conceitual das disciplinas História, Ciências (Biologia, Física e Química) e que nos interessa na Geografia. Nessa situação, qual o espaço a ser percorrido? (STRAFORINI, 2008, p. 78).

Nesse sentido, também nos questionamos: O que fazer? Como preencher esses espaços?

Acreditamos, portanto, que a busca por práticas mais encantadoras de ensinar essas disciplinas seria um caminho a ser percorrido, todavia nos indagamos novamente se as práticas encantadoras, como as brincadeiras, os jogos, enfim o lúdico, são utilizadas por muitos professores pedagogos. A questão seria: Como utilizar essas práticas para alfabetizar na Geografia, se a formação geográfica universitária dos professores é falha?

Ainda, pensamos com Straforinni (2008), ou seja, que a busca da fundamentação teórica, metodológica e epistemológica da Geografia:

[...] exigirá um grande esforço dos professores das séries iniciais, das escolas, faculdades públicas e particulares e do Estado, nos níveis federal, estadual e municipal, representado pelas secretarias de educação e suas repartições. [...] Essa é a grandeza dos professores primários, grandeza esta que o Estado insiste em não reconhecer, submetendo-os a condições de completa precariedade de trabalho (STRAFORINNI, 2008, p. 78-79).

Ponderando com o autor, acreditamos que o esquecimento quanto à educação não se restringe somente aos professores pedagogos, à escola ou ao Estado, mas também, o favorecimento à aproximação, tão necessária, dos professores das séries finais do Ensino Fundamental e do Médio. É possível que nos falte a “troca de figurinhas”, e a ligação desses professores pode ser algo fundamental em uma escola, assim como o diferencial para uma educação que fará a associação das teorias, aqui as geográficas, com as práticas lúdicas propostas pelos professores pedagogos.

Se há falta de conhecimento na área de Geografia para os professores pedagogos, por que não procurá-lo dentro da própria escola onde lecionam? E se há falta de práticas encantadoras para os professores das séries finais, por que não procurá-las no mesmo lugar?

O que estamos propondo aqui que sejam estabelecidas alianças pelo sujeito professor, das áreas do conhecimento e dos seus conhecimentos de mundo, para que possa, assim, construir uma educação mais sólida e que preencha os espaços vazios, deixados por uma possível falha em sua formação universitária.

Dessa forma, podemos considerar que ensinar a ler o mundo é fundamental para o desenvolvimento da cidadania, pois, ao aprender a ler e a escrever as “letrinhas” e as “continhas”, os sujeitos alunos também podem aprender a ler e escrever o mundo. Para tanto, uma das formas que encontramos para que isto seja alcançados parece ser a de “ler” e “escrever” o mundo, por meio do espaço geográfico, articulando a leitura e a escrita das palavras e dos números com a leitura e a escrita de mundo, sob o olhar da geografia, resgatando o seu objeto, qual seja, o espaço.

Sendo assim, o conceito de alfabetização se amplia, quando deixamos de pensar no ensino mecânico das letras e dos números e passamos a relacioná-los com o mundo em que vivemos, e a Geografia pode ser o instrumento necessário para levar estes sujeitos a fazerem esta relação com o mundo.

Essa possibilidade é um grande desafio não apenas para a educação, como ainda para a Geografia, visto que ler o mundo também é ler o espaço, o lugar, as paisagens, as culturas, os sujeitos e as suas vivências. Além de saber ler e escrever, precisamos nos organizar, nos orientar e nos localizar neste mundo. Essa é a provocação que fazemos para os sujeitos professores e/ou pesquisadores – possibilitar aos sujeitos alunos uma reflexão sobre o mundo de forma autônoma e crítica.

1.2 O PALCO

O processo de alfabetização geográfica pode ocorrer, quando o sujeito aluno compreende o movimento dinâmico que se dá entre as informações e o mundo, entre a teoria e a prática, ou seja, este ocorre quando o sujeito aprende a ler o mundo, ou o palco, vivendo-o.

No que se refere à leitura do palco, é necessário ressaltar que é, por meio do espaço, que o sujeito vai construir ou não as suas representações deste.

As prováveis leituras que o sujeito possa ter no palco são diálogos com o mundo e, ao mesmo tempo, com a produção de Geografia, e isto pode possibilitar a ampliação de seus horizontes, as suas linguagens, os seus significados, de tal modo que, em determinadas circunstâncias, passem a compreender as dinâmicas que dão sentido a este palco. Entretanto, as realidades e as experiências, praticadas nesse palco, através da prática geográfica nas escolas, são inúmeras. Mas cabe trazer algumas questões que permeiam o ensino de Geografia.

Inicialmente, destacamos a desafiante proposta de transformar aulas apáticas que, por muitas vezes, deixam os sujeitos alunos desmotivados, em aulas mais ativas e criativas, as quais envolvam os sujeitos no processo da aprendizagem.

Muitos ainda acreditam que a geografia é uma disciplina desinteressante e desinteressada, elemento de uma cultura que necessita da memória para reter nome de rios, regiões, países, altitudes, etc. Nesta primeira década do século XXI, a geografia, mais do que nunca, coloca os seres humanos no centro das preocupações, por isso pode ser considerada também como uma reflexão sobre a ação humana em todas as suas dimensões (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 42).

Considerando as palavras do autor, refletimos que talvez a Geografia, enquanto disciplina escolar, pode ser desinteressante para o sujeito aluno, já que este não vê sentido em estudá-la, provavelmente em função de seus professores não conseguirem mediar as relações que existem entre a teoria e o cotidiano.

Assim, para Castrogiovanni (org):

[...] o ensino da geografia deve preocupar-se com o espaço nas suas multidimensões. O espaço é tudo e todos: compreende todas as estruturas e formas de organização e interações. E, portanto, a compreensão da formação dos grupos sociais, a diversidade social e cultural, assim como a apropriação da natureza por parte dos homens, deve fazer parte também dessa alfabetização (CASTROGIOVANNI [org.], 2005, p. 12).

Analisando as palavras do autor, ponderamos que, ao contemplarmos o trabalho da prática com a teoria, estamos, na verdade, incluindo o sujeito aluno ao espaço ao qual ele está inserido. Certamente, estamos aproximando-o de sua vida, relacionando os entendimentos teóricos da Geografia com a prática do seu cotidiano. Nesse ato construtivo, estaremos ou não alfabetizando o sujeito aluno para a Geografia.

1.2.1 O espaço geográfico

A Geografia é uma ciência que tem como objeto de estudo o espaço geográfico, que é o palco das ações humanas, cujas relações chamamos de “sistemas de ações e objetos”.

Nossa proposta atual de definição da geografia considera que a essa disciplina cabe estudar o conjunto indissociável de sistema de objetos e os sistemas de ação que formam o espaço. Não se trata de sistemas de objetos e sistemas de ações tomados separadamente. [...]. O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas, como quadro único no qual a história se dá (SANTOS, 2004, p. 62-63).

Para Santos (2004), as ações e os objetos interagem indissociável e solidariamente, assim como de forma contraditória, de tal modo que podemos estabelecer uma lógica que pode, ao mesmo tempo, um significado, mas não ser significante na mesma forma para todos os sujeitos. Podemos ter acesso aos mesmos símbolos ou signos, mas a representação destes será diferente para cada sujeito.

O nível perceptivo comporta significações, no entanto os seus significantes reduzem-se a índices, enquanto, em nível representativo, os significantes se compõem de signos e símbolos, e, em se tratando de representação espacial, constituem significados as transformações do espaço ou dos estados espaciais (CASTROGIOVANNI, 1995, p. 42).

Partindo das palavras do autor, consideramos que o objeto apresentará um valor ou um significado que dependerá do contexto social ao qual está inserido. As ações estão ligadas aos sujeitos, e as suas orientações estão associadas ao meio, inseridas em uma sociedade. Essas ações, praticadas pelos sujeitos, darão sentido aos objetos, e estes darão significado às ações.

A partir desta lógica, é possível observar que a interação entre sistemas vão gerar transformações no espaço e, conseqüentemente, no sujeito.

A forma como essa interação se dá poderá estar condicionada ao imaginário dos sujeitos, que está carregado de simbologias, e serão de profunda importância para a materialização de suas experiências.

Para ter a possibilidade de conhecer o palco, dar sentido e significado a este espaço, é preciso entender as técnicas que utilizaremos para esse fim. De acordo com Santos (2004, p. 29), “as técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço”. As técnicas de produção de ações e objetos podem criar um novo espaço. Esse palco apresentará significados, intenções e valores (positivos ou não) aos que

se apropriam dele, influenciando as relações ou as trocas, produzidas em sociedade.

Assim, neste espaço da sala de aula, onde os sujeitos interagem, formando um conjunto de relações e trocas com o meio e entre si, que irão criar certa identidade, é que poderemos trabalhar o conceito de lugar.

1.2.2 O lugar – a identidade

Existe uma fração do espaço geográfico que tem sentido para nós, com a qual temos uma relação de identidade e sentimento. Estas porções do território são denominadas “lugar”.

O Lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (SANTOS, 2004, p. 322).

Propomos que é, na escala do lugar, que os princípios de participação, criatividade, afetividade, sociabilidade se fazem presentes. No lugar, além de recebermos informações que nos orientam em nosso cotidiano, como os que recebemos por meio da mídia, podemos ainda criar o reino das ideias, crenças e paixões, pois é, nele, que o sujeito se encontra, se identifica e percebe que tem identidade, é o local, no qual ele pode estimular o seu imaginário.

Castrogiovanni [org.] (2005) contribui com o nosso olhar, pontuando que:

Cada lugar é sempre uma fração do espaço totalidade e dos diferentes tempos, portanto, na busca da compreensão dos lugares, há necessariamente o trânsito pela totalidade. A ideia de lugar está associada à imagem da significação, do sentimento, da representação para o aluno (CASTROGIOVANNI, [org.] 2005, p. 15).

Com esta lupa, é possível afirmar que é, por meio do lugar, “uma porção da totalidade do Espaço”, que podemos construir o conhecimento de mundo e nos

aperceber de como ele existe. O lugar é onde encontramos significação, sentido, importância, visto que é neste que nos damos conta de que temos identidade.

Assim, o fantoche pode ser considerado uma forma de manifestação desta significação, a partir do qual o sujeito aluno pode se expressar e desenvolver-se, enquanto utiliza a linguagem do brincar.

O brincar com o fantoche possivelmente venha auxiliar o sujeito aluno na representação do lugar geográfico. Logo, o lugar poderá ter uma dimensão importante, uma vez que o sujeito passará a retratar o seu cotidiano imediato, o vivido, fazendo tornar-se global para todos os outros espectadores.

Mas como uma criança entre 8 a 10 anos percebe o lugar?

Se pensarmos na percepção de um bebê, o lugar para ele pode ser somente o colo da mãe, os seus braços e a proteção que este ato tem.

À medida que essa criança vai crescendo e descobrindo novos ambientes, começa a se distanciar do apego de outros sujeitos e se apega a objetos, aí é que ela adquire pequenas manias, como o cobertor, o urso de pelúcia, a chupeta, objetos, nos quais ela busca apoio e proteção, mas, não, em localidades ou pessoas.

Conforme Tuan (1983, p. 34), “a idéia de lugar da criança torna-se mais específica e geográfica à medida que ela cresce”. Quando a criança se encontra no início de seu período escolar, começa a identificar lugares que formam o seu próprio ambiente, como a sua casa, a sua escola, o seu bairro, a sua cidade, o seu estado e o seu país.

O horizonte geográfico de uma criança expande à medida que ela cresce, mas não, necessariamente, passo a passo em direção à escala maior. Seu interesse e conhecimento se fixam primeiro na pequena comunidade local, depois na cidade, saltando o bairro; e da cidade seu interesse pode pular para a nação e para lugares estrangeiros, saltando a região (TUAN, 1982, p. 35).

À proporção que a criança cresce, os seus interesses acerca do lugar também podem modificar. Inicialmente, procura observar não o ambiente, mas, as pessoas. No entanto, as crianças que já iniciam a fase de descentração já passam a

observar o ambiente de uma forma mais ampla e já podem identificar certos lugares. A sua atenção se prende mais aos detalhes, como uma árvore, uma cadeira, algo que lhe traga certa identidade.

Portanto, é interessante observarmos que, à medida que vão ampliando as suas percepções do lugar, podem igualmente ir aumentando as suas necessidades de pertencimento a tais lugares.

Todos os seres humanos têm seus próprios pertences e talvez todos tenham necessidade de um lugar seu, quer seja uma cadeira no quarto ou um canto preferido em qualquer veículo [...]. A imaginação da criança é de um tipo especial. Está presa à atividade (TUAN, 1982, p. 36).

Para sentirem-se pertencentes a um local, isto é, lugarizarem-se, precisam construir certa identidade com o mesmo. Pensamos ser o lugar um facilitador nesta construção. Acreditamos, assim, que sentir-se parte de um lugar é o mesmo que se permitir conviver, para que haja um equilíbrio nas relações desses sujeitos com a sociedade. E o fantoche, por meio das brincadeiras, das possibilidades de descentração, da interação e da autonomia, pode levar esses sujeitos a uma construção do conceito de lugar.

1.2.3 A orientação – o *negócio* é não se perder

Estabelecer relações com o mundo em que vivemos e problematizá-las é uma forma também de compreendê-lo. Uma destas relações seria a capacidade que os sujeitos têm de orientar-se, ou seja, de movimentar-se no espaço, como, por exemplo, saber como ir de um bairro a outro ou ter a noção de distância que este percurso terá.

Esta habilidade de situar-se e orientar-se em relação a si, aos objetos e a outros sujeitos, em um determinado espaço, pode ser um instrumento importante na construção do conhecimento e da compreensão, assim como, nas transformações no espaço onde vive.

Segundo Castrogiovanni e Costella (2006, p. 49), “a orientação é um dos maiores problemas enfrentados pelos adultos. Muitas vezes, por ser mal trabalhada, induz a uma construção errada do conceito”.

Orientar-se pode vir a ser um problema, quando o sujeito aluno não possui esta habilidade, uma vez que esta ação pode levá-lo a compreender e se relacionar no espaço. Consequentemente, a falta de uma adequada alfabetização nessa área possivelmente venha a dificultar a comunicação e as relações de troca que o sujeito poderá ter com a sociedade e o espaço.

Tais problemas de aprendizagem podem levar esses sujeitos alunos a ter dificuldades também em suas vivências, limitando, muitas vezes, a sua compreensão do mundo.

Santos destaca que:

A criança se interessa pelo desafio de aprender, de superar o desequilíbrio. Isso pressupõe que a atividade proposta para a criança não seja difícil demais, fazendo-a desistir, nem fácil demais, desestimulando-a. As atividades são planejadas, a fim de que sejam interessantes e desafiadoras, têm que levar em conta também a idade e o conhecimento anterior da criança (SANTOS, 2006, p. 43).

Pensamos ser o Teatro de Fantoques uma atividade estimulante, interessante e facilitadora para o trabalho de descentração, tornando, assim, a construção do conhecimento da orientação espacial algo mais efetivo.

Mas como trabalhar o conceito de orientação espacial com o Teatro de Fantoques? Esta inquietude tem estado presente na pesquisadora, enquanto professora de Geografia.

Por exemplo, ao trabalhar com oficinas de construção do Teatro de Fantoques e ao confeccionar os mesmos, o sujeito aluno poderá construir as noções de orientação.

Sendo assim, Ladeira e Caldas enfatizam que:

Durante o manuseio do material, o professor, conversando com as crianças, pode levá-las a aumentar os seus conhecimentos: [...] distância: na colocação dos acessórios, olhos, nariz, etc.; a noção de distância está presente: longe e perto. Localização: atrás, na frente, ao lado, em cima, em baixo, dentro e fora. Lateralidade: esquerda, direita (LADEIRA; CALDAS, 1993, p. 18-19).

Corroborando com as ideias das autoras, constatamos que, durante a oficina de construção de fantoches, enquanto os sujeitos alunos os produzem, podemos trabalhar questões de orientações, tais como noções de lateralidade, localização, distância e centralidade.

No desenho do rosto dos fantoches, o professor orientará para que os alunos, primeiro, desenhem o olho direito; após, o esquerdo, a orelha direita; e, depois, a esquerda, bem como as sobrancelhas, para trabalharmos lateralidade e localização. O nariz e a boca são representados, com o intuito de trabalhar a centralidade e a localização.

Dessa forma, talvez, possamos iniciar a construção do conhecimento em orientação geográfica, que pode ser trabalhado no momento da produção dos fantoches, da contação de histórias ou das apresentações, enfim, em qualquer oportunidade, na qual os sujeitos alunos possam interagir com as suas criações e entre si.

1.3 A ARTE DO TEATRO

O Teatro, provavelmente, teve a sua origem quando o homem primitivo, com grande curiosidade, passou a observar e imitar certos animais para se comunicar e se aproximar de sua caça, por exemplo. Após as caçadas, ele encenava para os seus companheiros, como forma de expressar o seu ato heróico. Isto era Teatro, mas ainda não era considerado um espetáculo.

Entretanto, qual é a diferença entre Teatro e espetáculo?

Se traduzirmos a palavra grega “Theatron”, descobriremos que se trata do

lugar onde ficavam os espectadores para ver a representação. O espetáculo é justamente essa representação, “é tudo que se oferece ao olhar” (PAVIS, 2003, p. 141), não somente ao olhar, mas também o que é oferecido a todos os sentidos.

Definir o Teatro, mesmo que de forma genérica, não dá conta de responder a dimensão que compõe esta arte, justamente, por sua diversidade de gêneros dramáticos, de condições materiais, sociais e estéticas (PAVIS, 2003).

O que, contudo, motiva essa necessidade de Teatro para o sujeito, do mais primitivo ao pós-moderno?

Talvez a motivação esteja no próprio espetáculo; na vontade de “aparecer”, de se mostrar, de se oferecer ao olhar dos outros; no gosto pelo jogo, tanto para adulto quanto para a criança; e na necessidade de contar histórias, de até mesmo zombar, sem impunidade, de alguém ou de uma sociedade. O prazer de se “transformar” em outro sujeito, personificado no ator, provavelmente faz dos sujeitos fortes debatedores das relações vividas em sociedade.

O teatro, portanto, parece ser um lugar mágico, em que um sujeito vive a vida de outro, inventada ou que realmente existiu, e que, na sua vida “real”, não pode ser vivida, pois vivemos em uma sociedade, cujos sujeitos que tentam ser “diferentes” podem ser vistos como “anormais”. No Teatro, estes sujeitos podem ser libertos, sendo aplaudidos ou não pelo ato de representar o diferente, porque quem está ali é o personagem, como se fosse uma roupa que vestimos.

O grande fascínio que o teatro exerce nos sujeitos parece ser o fato de ser uma obra viva, isto é, ela depende da presença do sujeito ator e do sujeito espectador que se utilizarão de jogos da imaginação para a representação. Por exemplo, todos sabem que aquele cenário não é uma estação de trem, que não existe nenhum vagão ali, mas, naquele momento, naquele lugar, vai ser uma estação de trem e quem a está assistindo será capaz de imaginar o apito do trem ou até sentir o vento que surge com o passar da locomotiva.

Esse Teatro pode ser mais que uma ferramenta para liberar a imaginação, pode ser ainda fonte de inspiração para diversos trabalhos, sejam eles realizados no próprio Teatro, em casa, em hospitais ou em escolas.

1.3.1 A contação de histórias na Geografia

A contação de histórias possibilita ampliar o olhar sobre o mundo, podendo estimular o imagético nos sujeitos alunos. Narrar ou somente ouvir uma história será um exercício desafiante e provocante para a construção do conhecimento.

Quem nunca ouviu uma história de personagens que possuem poderes fantásticos? De aventuras que trazem fábulas, em que um animal pode falar e estão vinculadas a nossa realidade e que, no final, têm sempre algo a ensinar?

Buscamos nessas histórias sempre algo especial que chame a atenção de nossos espectadores, já que, assim, quem sabe possamos ser ouvidos e, talvez, levarmos esses sujeitos a navegar na imaginação e conduzi-los ao aprendizado.

A apresentação de uma história pode ser feita com fantoches, sendo esta um convite à imaginação da criança. Por meio de uma contação de histórias, é possível levar o sujeito aluno a construir o seu fantoche e, a partir deste ato, construir, a sua própria história.

Mas o que é uma história? Chaves (1963) nos oferece uma resposta:

É a narrativa de fatos reais ou imaginários, que traduzem uma experiência ou ação completa, a qual, apelando mais para o sentimento do que para a inteligência, tende a mover a vontade do ouvinte no sentido de imitar os atos dos personagens que a compõem (CHAVES, 1963, p. 20).

Com o apoio da contribuição do autor citado, consideramos que, dependendo da maneira como é contada a história, com ou sem emoção ou sensibilidade, esta pode agradar os sujeitos, levá-los ao aprendizado ou somente os entreter.

Ainda, por estarmos narrando uma história que pode ser real ou imaginária, precisamos interpretá-la com propriedade, comunicá-la, por meio de expressões faciais e corporais, para reforçar o que estamos contando. Muitas vezes, uma expressão, seja ela corporal ou facial, nos diz muito mais do que as palavras.

O bom narrador não se senta e fica falando, impávido. O corpo deve acompanhar o que está sendo descrito. Todo corpo fala: a posição do tronco, os braços, as mãos, os dedos, a postura dos ombros, o balanço da cabeça, as contrações faciais e a expressão dos olhos (DHOME, 2010, p. 45).

A partir das afirmações da autora, pensamos que a razão da contação da história é a de promover a aprendizagem. Para que ela se realize, é preciso que haja catarse dessa encenação, ou seja, precisamos passar, principalmente, pelas partes que são: os detalhes, os gestos, enfim, em como o contador se comunica com os ouvintes. Percebemos que existem elementos fundamentais e necessários para se contar uma história de maneira que atraia os sujeitos alunos para os nossos propósitos.

Nossas expressões corporais – a espontaneidade, a improvisação, a voz e o olhar – são essenciais, eis que o narrador, ao comunicar a sua história, necessita fazê-la com emoção, de forma que os sujeitos sintam-se navegando com o seu desenrolar. Desta forma, conquistará a atenção dos ouvintes para o real propósito, que é a de trazê-los da condição de agentes passivos da construção do conhecimento para agentes ativos do seu aprendizado.

A proposta de contar histórias é a de introduzir os sujeitos nas oficinas de construção e apresentação teatral com os fantoches, visto que é importante os sujeitos serem capazes de visualizar, mesmo que imagetivamente, os lugares e as situações em que vivem o personagem da história. Para, então, na construção de suas histórias, poderem, da mesma forma, imaginar as situações e os lugares do seu personagem (o fantoche).

1.3.2 De onde vens, caro fantoche?

O Teatro de Fantoches estava, em sua origem, ligado a objetos sagrados, surgindo como a ligação entre os sujeitos primitivos e os seus deuses das mais diversas culturas, bem como estava espalhado por todos os continentes deste planeta. Era o fantoche, seja de barro, madeira ou pele de animais, que atribuía

força e poder divino aos deuses aos quais representava (REVERBEL, 2007; LADEIRA, 1993).

Na Antiguidade Clássica, os fantoches encontravam-se no interior dos templos, “os bonecos articulados tinham, além da importância cultural, conotações religiosas” (LADEIRA, 1993, p. 10). Eram grandes e participavam de festas e procissões. Mais tarde, os romanos absorveram a ideia e passaram a utilizá-los.

Já na Idade Média, a representação de Cristo e dos santos passou a ter feições humanas, o que, até o momento, não havia acontecido.

Isto parece ter sido definitivo para o desenvolvimento dos fantoches figurativos e que imitam os sujeitos, passando a marcar os espetáculos de fantoches como uma nova técnica e estilo até os dias de hoje. Tais manifestações eram exclusivas da Igreja Católica, porém, mais tarde, foram interditadas nas igrejas, dando origem ao Teatro de Fantoches em miniaturas e em pequenos castelinhos. Eram apresentados nas ruas e nas festas populares, tendo, assim, se tornado um teatro mambembe, itinerante (LADEIRA, 1993).

A nova espacialidade do Teatro de Fantoches parece ter possibilitado uma posição voltada à sátira, ao humor e aos discursos contra a ordem reinante. Os repertórios foram sendo alterados e, com o passar do tempo, carregados de peripécias, cheios de acontecimentos extraordinários, que vêm, ao longo da história, se alterando no espaço de forma progressiva.

Hoje, o Teatro de Fantoches é usado nas mais diversas formas, seja como simples exercício de criatividade, em espetáculos de rua, em jardins de casas, nas praias, nas feiras, nas igrejas, em pátios de escolas e até mesmo em grandes espetáculos, produzidos para vultosos palcos.

1.3.3 Fantasia ou realidade. O lúdico

Uma forma de interação com o mundo é a vivência a partir do lúdico, ou seja, agir com mais liberdade, ter mais descontração nas vivências em sociedade, exercer uma função de protagonista, sendo mais ativo, utilizando técnicas que nos levem a práticas mais descontraídas e que arrebatem, de forma progressiva, os sujeitos, sejam estes alunos ou professores, a fim de que tenham uma conduta mais liberta e espontânea em relação à construção do conhecimento.

A prática de atividades lúdicas deve ser prazerosa e direcionada à aprendizagem do sujeito aluno, que estabelecerá relações cognitivas com tais experiências vividas, fazendo com que ele possa relacionar-se com o mundo.

Os professores necessitam, portanto, formar sujeitos alunos mais autônomos e criativos, que sejam capazes de construir o seu próprio conhecimento. Precisamos, conseqüentemente, propor atividades para que o aprendizado seja criativo e que, nestas, sejam levados em conta o próprio sujeito aluno e as suas vivências, fazendo-os explorarem e vivenciarem o seu mundo.

Estas novas possibilidades podem vir da ação do brincar, já que este é natural da criança. Valemo-nos, assim, das palavras de Benjamin (1984), para justificar esta percepção de natural da criança: “Sem dúvida, brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (BENJAMIN, 1984, p. 64). A criança, ao brincar, parece não criar barreiras com o mundo, mas, sim, constrói mecanismos para recriar e interpretar, a partir de um ambiente simbólico, as suas vivências neste mundo.

Por este motivo, possivelmente, o lúdico possa ser uma técnica importante e facilitadora no desenvolvimento cognitivo do sujeito, que pode vir a se conhecer como um ser social e começar a formar as suas próprias ideias de mundo, ligando a sua realidade ao lúdico. Desta forma, parece que podemos compreender os sujeitos alunos na sua totalidade.

O Teatro de Fantoques se caracteriza por ser uma técnica lúdica, facilitadora da manifestação do sujeito. Enquanto técnica, não é o fim em si, mas, o meio que facilitará chegar a um fim, e, no nosso caso, a construção do conhecimento. Existem muitas possibilidades, quando se fala em Teatro de Fantoques, e uma delas talvez possa ser a facilidade de trabalho a partir do lúdico.

A construção do conhecimento, juntamente com o lúdico do Teatro de Fantoques, possivelmente trará para esses sujeitos alunos o que lhes é próximo, o seu dia-a-dia e as suas vivências para dentro da sala de aula. Quando os sujeitos produzirem os seus fantoches, poderão se libertar e construir conhecimentos com as suas próprias relações.

O lúdico, aplicado por meio do Teatro de Fantoques, nos faz sentir sujeitos de nossa história e não meros expectadores. Nas palavras de Morin (2010, p. 288), “suportamos nosso destino forjando nossa experiência”. Ou seja, o nosso existir é um processo histórico de condicionamento frente as escolhas que tomamos.

Portanto, se levarmos os sujeitos alunos a sentirem-se construtores do próprio aprendizado, estarão estes, no momento de aprendizagem, liberando a sua capacidade de criar e reinventar o mundo, de expor a sua afetividade e ideias do imagético. Nesse momento, talvez possamos propiciar situações, nas quais ocorram interações entre os sujeitos e o objeto de estudo e a Geografia.

1.3.4 Quais as coisas que se têm para contar da Geografia?

Ensinar algo, desde o seu início, etapa por etapa, pode ser o princípio do caminho para a alfabetização dos sujeitos alunos. É um processo que precisa de certas estratégias que orientem o sujeito aluno a buscar experiências do seu dia-a-dia, informações do que foi vivido, unindo-as com as informações teóricas. Assim, estará sendo orientado pelo sujeito professor a construir o seu conhecimento.

Este desafio possivelmente trará certa insegurança, mas, com uma orientação que leve o aluno a pensar o espaço concreto, juntamente com o vivido, observando-se que um não pode ser estudado separadamente do outro, o sujeito professor levará o sujeito aluno a observar que o conhecimento geográfico está conectado à vida.

As descobertas do sujeito aluno sobre a Geografia podem mostrar a ele novos horizontes, levá-lo a novas curiosidades, a descobrir outras possibilidades, tornando, por conseguinte, o conhecimento interessante e atraente.

Quando o sujeito aluno pratica atividades que não são comuns na sala de aula, estará ele, na verdade, saindo da rotina, interagindo com o espaço que também é social, ampliando a sua visão de mundo e reconhecendo a complexidade que existe neste, bem como procurando desvendar os seus significados.

O sujeito apresenta, em sua estrutura, subjetividades que se constroem ao longo do tempo que se apresentam antes mesmo da interpretação dos signos e que retêm, em sua essência, um ritmo próprio, ligado, principalmente, à gênese, à origem do conhecimento de cada um (COSTELLA, 2008, p. 49).

Ressaltamos, então, que cada sujeito tem uma leitura dos fatos, pois possui o seu significado de espaço geográfico. Logo, o sujeito aluno construirá o seu conhecimento sobre o espaço geográfico não a partir das vivências do sujeito professor, mas, de suas vivências e do quanto é significativo para ele o espaço, o lugar ou as relações em sociedade para a construção de cada conhecimento.

Na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial. A educação geográfica, nesse sentido, ajuda os alunos a desenvolverem modos de pensamento geográfico, a internalizarem métodos e procedimentos de captar espacialmente a realidade (CAVALCANTI, 1998, p. 369).

É importante ressaltar que a aprendizagem geográfica não é algo ruim e sem utilidade, pelo contrário, pode ser algo muito bom e interessante, principalmente quando aprendemos um fato novo que nos leve a fazer associações com o cotidiano. Essas ligações podem nos dar a sensação de

descobridores, desbravadores do mundo, além de desvendarmos as incertezas de nossas vidas.

Como desbravar o palco com o fantoche? Ou como ensinar Geografia com um boneco? Essas são questões que fazemos neste momento e, para respondê-las, passamos a refletir, textualizando teoricamente o desenrolar de histórias de vida, por meio de oficinas de contação de histórias e representação de Teatro de Fantoche, nascidas das subjetividades dos sujeitos alunos autores: autores do seu conhecimento e de suas vidas. É nessa ambiência que o fantoche será o instrumento de interação do sujeito aluno entre a realidade e a fantasia, entre o cotidiano e a Geografia.

2 DISCUSSÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo, serão trabalhadas as questões referentes à Teoria da Complexidade e os seus princípios, para podermos lançar um o olhar sob o mundo e, então, interpretarmos as informações contidas na pesquisa.

Aqui procuraremos entender os sujeitos alunos e professores sob a ótica das reflexões de Piaget (1996; 1998).

Traremos as questões que nos levaram a pensar acerca desta pesquisa sob a lupa da pesquisa qualitativa e participativa, sempre com a interpretação das representações sociais e espaciais.

2.1 A BUSCA PELA COMPLEXIDADE

Como já pontuamos, este estudo tem por objetivo propor a leitura e a construção dos conceitos geográficos, através do lúdico que o Teatro de Fantoques pode proporcionar aos sujeitos.

Para trabalharmos com o Teatro de Fantoques, a Teoria da Complexidade torna-se efetiva, uma vez que estamos falando em ações, interações, acasos, desordem, caos, dúvidas e incertezas, o que implica um emaranhado de traços e teias, em que tudo se interliga. Se não fizermos essas ligações, não estaremos construindo conhecimento, mas, sim, no máximo, nos enganando quanto a esta construção.

Como educadores, parece ser necessário compreendermos as mudanças que ocorrem tanto no local, na escola, com seus problemas estruturais e sociais, na qual, muitas vezes, nos sentimos amarrados, sem encontrarmos saída para os problemas, quanto no global, cujas questões econômicas, políticas e sociais nos parecem ser tão próximas.

Refletirmos sobre essas mudanças e não ficarmos estáticos e imobilizados frente a elas seria esta a grande questão aqui, pois não basta somente compreendê-las, porém é preciso agir de forma consciente e fundamentada, com bases epistemologicamente claras para o enfrentamento dos problemas, fruto destas transformações. Esta parece ser, neste momento, a atitude mais apropriada a se adotar.

Parece importante igualmente trabalhar com o Princípio “Hologramático” da Complexidade de Morin (2005, p. 74) que, resumidamente, nos diz que “não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte”.

Pode-se pensar, assim, a escola como o “todo”. Os sujeitos alunos, professores, funcionários e comunidade seriam as partes deste todo; são eles, em conjunto, que fazem com que a escola adquira vida, com as suas artérias pulsando, bombeando informações, interações, ações, para que este organismo mantenha-se vivo.

Convém, verificarmos, contudo, como se dão essas relações, já que, ao mesmo tempo em que o sujeito aluno produz a escola, esta também o forma. Cabe aqui observarmos o Princípio da “Recursão Original”.

Para Morin:

[...] o significado desse termo lembra o processo do turbilhão. Cada momento do turbilhão é, ao mesmo tempo, produto e produtor. Um processo recursivo é um processo onde os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causa e produtores do que se produz (MORIN, 2005, p. 74).

Nesse processo, os sujeitos são formadores e, ao mesmo tempo, formados pela escola, como no Princípio da “Recursão Original”, na medida em que não devemos nos restringir a uma visão simplista da realidade escolar. Contestamos a causalidade linear e concebemos os objetos, assim como os sujeitos, enquanto transformadores e transformados, os quais influenciam tanto o espaço quanto o indivíduo e a sociedade.

Gostaríamos de propor um diálogo amplo e questionador entre os sujeitos, constituintes da escola. Admitindo os problemas estruturais e humanos pelos quais a

escola passa, nesta perspectiva, fica clara a necessidade de ampliarmos nosso conhecimento, com o propósito de discutirmos os mecanismos que levam a falhas na postura tomada pela escola hoje em relação à condição pós-moderna.

Parece que o Princípio “Dialógico”, neste caso, torna-se indispensável, para debatermos este assunto, e, para isto, trouxemos Morin (2005), ao sugerir que:

[...] a respeito da ordem e da desordem, estas podem ser concebidas em termos dialógicos. A ordem e a desordem são dois inimigos: um suprime o outro, mas, ao mesmo tempo, em certos casos, eles colaboram e produzem organização e complexidade. O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos (MORIN, 2005, p. 74).

Sendo assim, defender uma postura aproximadora entre pontos de vista, por muitas vezes opostos, mas que podem ser complementares é imprescindível para a construção de uma escola pós-moderna.

A escola, afinal de contas, não pode ser somente tranquilidade, os alunos fingindo que estudam, e os professores fingindo que ensinam. Deve haver embate, diferença, caos, questionamento e o envolvimento do sujeito aluno no mundo, partindo do seu cotidiano.

Talvez, assim, o sujeito aluno consiga construir o conhecimento, pois, afinal, o conhecimento é o que está pronto ou não? Ou é ele que vem da dúvida?

Portanto, pensamos no Teatro de Fantoches não como algo novo, mas como uma tentativa de diálogo entre duas áreas de conhecimento, o Teatro e a Geografia, duas áreas diferentes, mas que também são complementares. Os fantoches serão as engrenagens ou as “partes” que auxiliarão no movimento da máquina ou do “todo”, sendo esta a construção do conhecimento do sujeito aluno que, ao produzir o fantoche, estará, ao mesmo tempo, se transformando. É esta, conseqüentemente, a construção do conhecimento.

2.2 PIAGET E A DESCENTRAÇÃO

Para iniciarmos um trabalho na construção deste conhecimento, é importante observarmos o estágio no qual se encontram estes alunos (com idade entre 8 e 10 anos). Neste caso, as crianças estão no “operatório concreto”, no qual, segundo Piaget (1998), elas já têm ideia de fluidez, entretanto não têm limites fixos, isto é, o tempo não é definido.

O sujeito, nessa média de idade, em alguns momentos, pode apresentar características do estágio operatório concreto, bem como estar atrasado em relação a outros sujeitos de mesma faixa etária e ser sensório motor, anterior a do operatório concreto. Além disso, pode ser operatório formal e estar adiantado naquele momento quando comparado aos sujeitos da mesma idade.

Estes estágios se apresentarão, conforme a condição interna do sujeito, ou seja, as suas estruturas cognitivas e a condição externa, como o meio, no qual nos envolvemos afetivamente. Estes, então, podem ser os diferenciais para o sujeito regredir ou ir além de suas estruturas internas.

O estágio operatório concreto é a fase em que se inicia o processo de descentração que, para Marques (2010, p. 60), “[...] significa a possibilidade de poder colocar-se no ponto de vista do outro e coordenar os diferentes pontos de vista”. Nessa fase, os sujeitos passam a observar o espaço sob outro olhar, não mais voltado para si, mas, para o outro, seja este outro um sujeito ou um objeto concreto.

Para Castrogiovanni e Costella (2006), se os alunos construírem noções de orientação e lateralidade nas séries iniciais, será mais fácil o posicionamento dos mesmos em uma situação de desafio, na qual seja necessária a descentração e, por conseguinte, a leitura do espaço.

Esta descentração ou desprendimento do egocentrismo é um desafio. Tanto pode ser grande quanto, sedutor, pois talvez a necessidade de criar atividades que desafiem esses sujeitos alunos a praticarem essa descentração seja realmente algo que venha a mobilizar as estruturas dos sujeitos professores.

Esse sujeito aluno, na busca da construção do conhecimento, vai agir sobre o espaço, podendo ocorrer, provavelmente, o desequilíbrio. Segundo Becker e Marques (2010, p. 15), isto “significa que o aluno, ao agir sobre o meio, assimilando-o, tem o seu equilíbrio cognitivo (interno) desestabilizado” e, após este “desequilíbrio interno” ou assimilação, precisa “reequilibrar-se internamente” ou acomodar as estruturas internas. Dessa forma, poderá transformar a si mesmo.

A imaginação e o fantoche, neste caso, poderiam ser um componente no processo de construção do conhecimento, eis que facilitariam ao sujeito aluno superar, por alguns momentos, o egocentrismo, tão presente nessa idade.

O fantoche, para nós, está sendo visto como um instrumento facilitador na descentração. É outra referência que poderá levar o sujeito aluno a se projetar no espaço e o auxiliar na construção do conhecimento geográfico. Ao manipular o boneco, ao qual se irá se projetar, talvez ocorram conflitos à medida que ele se vê fora de si. Isto é, o lado direito do sujeito aluno nem sempre será o do fantoche, forçando-o a coordenar a lateralidade e os objetos.

2.3 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL E ESPACIAL

Na construção dos conceitos geográficos de espaço, lugar e orientação são importantes nas relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas.

As relações topológicas são as estabelecidas na primeira infância e com o espaço próximo.

Na percepção das relações topológicas, a representação é demonstrada progressivamente através de vizinhança; separação; ordem; envolvimento e continuidade. Nessa fase, os elementos são tomados mais isoladamente, sem ter uma noção de conjunto e representação de relações (CASTROGIOVANNI e COSTELLA, 2006, p. 40).

Percebemos que as relações topológicas são as primeiras a serem construídas pelas crianças e envolvem questões, como: perto, longe, meu e teu. A criança acredita que o seu brinquedo é parte dela e ainda não compreende as

possíveis representações dessas relações com outro sujeito e/ou com o objeto.

Já nas relações projetivas, constatamos na criança a inclusão da perspectiva, isto é, pode coordenar objetos a partir de seu ponto de vista. Assim, pode observar e operar no espaço a partir do seu corpo.

Para Castrogiovanni [org.]:

Relações projetivas são as que permitem a coordenação dos objetos entre si num sistema de referência móvel, dado pelo ponto de vista do observador. Inicialmente, o ponto de referência está centrado na própria criança, aos poucos é transferido para outras referências, ou seja, ocorre a descentração (CASTROGIOVANNI [org.], 2005, p. 18).

A construção dessa noção não é simples para os sujeitos alunos, visto que, muitas vezes, a descentralização se torna um processo lento, pois inicia por volta dos sete anos de idade (PIAGET; INHELDER, 1993) e ter, como o ponto de partida, o próprio corpo, para considerar e ordenar objetos e, por fim, em torno dos onze anos, poder ordenar estes objetos uns em relação aos outros.

Muitas vezes, por não trabalharmos atividades que enfoquem as relações projetivas de forma variada, criamos situações em que o sujeito aluno não consegue construir, com mais facilidade, alguns conceitos da Geografia, como orientação e lugar, na medida em que este não saberá concretizar os deslocamentos, necessários para a compreensão destes conhecimentos.

Já nas relações espaciais euclidianas, a criança passa a ter uma noção de coordenadas, ou seja, espaços lógico-matemáticos.

Nós, adultos, estamos a todo o momento construindo e utilizando essas três relações espaciais. Entretanto, as crianças tendem a encontrar maiores dificuldades na construção dessas relações, uma vez que percebem este momento de forma concreta, diferentemente de um sujeito adulto que compreende estas relações de forma mais abstrata.

Pensamos, então, que o Teatro de Fantoques pode favorecer o desenvolvimento desse processo, pois faz com que o sujeito aluno se projete,

observe as suas interações no momento em que o encena, invente e crie situações lúdicas, para que seu brinquedo, o fantoche, as resolva. O fantoche, entendido como parte do corpo da criança, ao receber tanta importância no momento em que representa o próprio ser criador, talvez se torne o todo. Este nos parece ser o Princípio Hologramático das organizações complexas de Morin (2003, p. 94), “em que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte”. Queremos dizer que o fantoche poderá ser o receptor do mundo de relações em que o sujeito aluno está inserido.

2.4 A PESQUISA QUALITATIVA E PARTICIPATIVA

Para desenvolver esta pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa, cujos aspectos essenciais:

[...] consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2004, p. 20).

Refletir as possibilidades de trabalho, empregando como âncora a Teoria da Complexidade sob uma perspectiva, pautada pela pesquisa quantitativa, não nos dará uma única resposta, mas nos levará a várias ao longo deste estudo.

A pesquisa qualitativa pode nos proporcionar interpretações com profundidade e mais subjetivas, através da análise e interpretação dos acontecimentos de forma não linear, a partir da qual a pesquisadora age sobre os sujeitos pesquisados, e estes sobre ela, considerando-se a situação referida como o Princípio do Circuito Retroativo da Complexidade (MORIN, 2003).

Ao mesmo tempo em que formamos os sujeitos alunos, mediante as práticas das oficinas e apresentações dos fantoches, igualmente estamos em formação, por meio das possibilidades de troca que ocorrerão dos dois lados, através das ações no espaço com o objeto e entre os sujeitos.

Dessa maneira, para atingirmos os objetivos propostos, mesmo provisoriamente, foi realizada uma pesquisa participativa.

Assim, a união da Teoria da Complexidade com o olhar da pesquisa participativa nos parece a forma mais adequada para trabalhar questões, como a realidade dos sujeitos alunos de forma mais profunda e detalhada, sob diferentes perspectivas, possibilitando que os leitores deste trabalho tirem as suas próprias conclusões ou vejam nele a possibilidade da abertura de novos caminhos para as questões que circundam a alfabetização geográfica.

A escolha pela investigação participativa se deu, quando pensamos em uma possível parceria entre sujeitos professores e sujeitos alunos, isto é, entre adultos e crianças. Encaramos, portanto, a participação da criança como algo fundamental no processo ou no caminho da produção desta pesquisa. Valorizar e respeitar essa parceria entre cidadãos, neste estudo, pode ser a base para o início desse processo.

Nesse sentido, acreditamos que a interação do pesquisador no ambiente dos sujeitos alunos pode ser enriquecedora para esta pesquisa, pois a análise, descrita a partir da vivência com os mesmos, que permitiu que os mesmos tivessem a oportunidade de serem atores neste processo, pode ganhar um caráter de autonomia, eis que as decisões são partilhadas entre todos os sujeitos do grupo, tornando a investigação um desafio mais fácil de ser transposto.

De acordo com Soares, a investigação participativa com crianças é também:

[...] um processo de investigação densamente trespassado de significados e valores, em todas as etapas do seu percurso, o que se apresenta como um desafio complexo na investigação com crianças, na medida em que os significados e os valores que estão aí presentes terão sempre uma dupla interpretação: a dos adultos e a das crianças (SOARES, 2006, p. 29).

Observando com o olhar da autora, podemos refletir que se torna difícil o trabalho participativo com crianças, uma vez que deixarmos de pensar como adultos e passarmos a pensar como uma criança, e isto não é uma tarefa muito fácil. Porém, para este trabalho, decidimos deixar as crianças usarem a imaginação, cheia de

sinais e símbolos, que, muitas vezes, somente elas entendem, para que fosse criado um ambiente de autonomia e de autoria para eles. Assim, poderemos dar nossas interpretações, “de adultos”, pesquisadores e professores, sobre as ações desses sujeitos.

3 AS LEITURAS

A importância em pesquisar o aprendizado geográfico, por meio dos fantoches, consiste em buscarmos alternativas para o desenvolvimento do aluno. Deste modo, pontuamos, como objetivo geral: buscar a possibilidade ou não para a construção do conhecimento geográfico, a partir do lúdico que o Teatro de Fantoches pode proporcionar ao sujeito aluno.

Escolhemos, para nos guiar nesta atuação, a Teoria da Complexidade, que poderá nos iluminar para as possíveis reflexões que traçamos com os sujeitos entrevistados. Segundo Morin:

Uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema. Em outras palavras, uma teoria só realiza o seu papel cognitivo e só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito (MORIN, 2010, p. 335).

Interpretar as representações destes sujeitos, sob o ponto de vista da Teoria da Complexidade, torna-se uma forma de permitir possibilidades de análises, capazes de confrontar situações desafiantes, bem como a construção do conhecimento.

Neste capítulo, apresentamos as reflexões, obtidas a partir da análise das entrevistas com os sujeitos professores e alunos.

Foram entrevistadas quatro professoras, sendo três de terceira série e uma do terceiro ano, todas do Ensino Fundamental, duas de escolas públicas, durante o período de 01 a 15 de dezembro de 2010 e uma de escola particular, no período de 27 de maio de 2011, sendo aquelas gravadas com o respectivo roteiro em Anexo.

Tais análises foram realizadas no sentido de nos aproximarmos do primeiro objetivo específico, ou seja, compreender como o sujeito aluno constrói o conhecimento por meio da Epistemologia Genética.

Ao longo destas reflexões, apresentamos algumas verbalizações, extraídas das entrevistas, que são identificadas por siglas, como: E1, em que a letra E trata-se da escola, bem como P1, cujo P refere-se às entrevistas com o professor; e A1, na qual a letra A trata-se do aluno, assim como o número representa a sequência em que foram realizadas as entrevistas.

Quadro 1: Demonstrativo dos sujeitos pesquisados

Escolas pesquisadas	Número de sujeitos alunos pesquisados	Idade média dos alunos (anos)	Sujeitos professores (3)	Idade média dos professores (anos)
E1	13	9,4	P1	46
E2	10	9,2	P2 e P3	48
E3	10	8,11	P4	33

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

A Escola E1 localiza-se no bairro Centro, e a 3ª série trabalhada era constituída por 13 alunos, sendo que a maioria reside neste bairro. Os sujeitos alunos são de classe média, bem vestidos, limpos e alimentados. Na hora do recreio, todos trouxeram o lanche de casa, e a maioria dos produtos era industrializada.

A Escola tem uma estrutura física grande e apresenta muitos problemas de conservação, visto que é antiga na cidade. As salas de aula são amplas, com grandes janelas, onde os sujeitos podem observar as movimentações da rua.

A Escola E2 localiza-se no bairro Três Figueiras, um dos locais mais nobres da cidade de Porto Alegre, mas a “clientela” que a frequenta é do bairro próximo, chamado “Bom Jesus”, separado pela Avenida Protásio Alves, que é chamada pelos alunos de “Rio Jordão”, que separa os ricos dos pobres.

Os alunos são de situação econômica desfavorável, muitos comparecem à Escola para comer a merenda, se proteger das intempéries do clima e também brincar, visto que alguns sujeitos, no horário inverso ao da escola, precisam cuidar dos irmãos e da casa onde moram.

A turma era composta por vinte e sete alunos e, naquele momento, havia dez, e a professora justificou a falta destes, pelo fato de ser o final do ano letivo.

A Escola, em seu espaço físico, é considerada de tamanho médio, as salas são pequenas, contudo a sala, na qual a turma tinha aula, não estava lotada, por este motivo conseguimos movimentar a turma com mais facilidade para o trabalho nas oficinas.

Já a Escola E3 é privada, localiza-se no bairro Menino Deus. Frequentavam a sala todos os alunos matriculados para aquela turma, ou seja, 28 alunos.

A pesquisa foi realizada com dez sujeitos, escolhidos pela professora, porém todos participaram das oficinas de construção e da apresentação dos fantoches.

Os alunos vestem uniformes, todos trazem lanche de casa, pois a Escola não oferece merenda, e pertencem à classe média.

A Escola é grande, as salas de aula são amplas, o que facilitou o trabalho nas oficinas.

3.1 PRIMEIRO ATO: AS REPRESENTAÇÕES DAS ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS PROFESSORES

As informações, obtidas nesta pesquisa, foram alcançadas por meio de entrevistas do tipo qualitativa aberta (APÊNDICE A), realizadas após as oficinas com os sujeitos alunos. Foram entrevistadas quatro professoras, sendo uma da Escola E2, no entanto não foram pesquisados os seus alunos.

As professoras lecionam para a 3^o série das séries iniciais do Ensino Fundamental. Estas têm idade entre 33 e 48 anos e possuem tempo de experiência pedagógica entre 4 e 8 anos. A professora P1 trabalha há 4 anos na mesma instituição de ensino e possui diversos cursos, como avaliação e planejamento escolar, oficinas de Matemática, recursos humanos, doenças sexualmente transmissíveis e curso de alfabetização. A P2 possui 8 anos de experiência

pedagógica em 3 escolas, sendo que leciona na Escola, onde foi pesquisada há 1 ano. A P3 é professora há oito anos na mesma Escola e não possui outras experiências pedagógicas. Já a P4 é professora há oito anos e leciona nesta Escola desde agosto de 2010, e as experiências que possui são na área de educação infantil, bem como foi gerente e coordenadora de escolinha.

Para a P1, os principais recursos que utiliza em sala de aula são: textos variados, descritivos e dissertativos, livros de literatura infantil e produção textual. A P2 costuma utilizar materiais de pesquisa e trabalho em grupo; a P3 emprega, em suas aulas, mapas, jornais e revistas, já a P4 gosta de utilizar vídeos e material visual, como revistas e jornais.

Considerando as respostas das professoras ao questionamento, passamos a refletir sobre os recursos que utilizam em sala de aula, os quais são importantes. Mas procuramos saber como eram utilizados estes recursos, já que constatamos que nenhuma professora usava como recurso didático o lúdico, o brincar e o jogar. Talvez porque acreditassem que o lúdico não fosse um recurso interessante, pois não consigam acreditar e perceber que o aprendizado dos alunos poderia ocorrer por essas vias.

Santos assinala que:

A educação escolar ainda não se deu conta de que é na imaginação que o pensamento se articula, é nela que a pessoa planeja, projetando-se em novas situações. [...] será que uma criança, por freqüentar a 3ª série, deixa de ser criança? Parece que o professor se esqueceu de que o jogo, a brincadeira e a expressão são a maneira pela qual a criança se posiciona e entende o mundo (SANTOS, 2006, p. 57-58).

Questionamo-nos, da mesma forma, se seria possível que a criança, quando saísse do recreio, poderia deixar de ser criança. Ou, quando chegasse à escola, fosse apertado um botão e ela deixaria de ser criança e, deste momento em diante, passaria a ficar quietinha, só ouvindo e escrevendo tudo que a professora mandasse.

Quem, neste momento, consegue lembrar-se das aulas da 3ª série, do seu aprendizado e do que aprendeu? No entanto, será que das brincadeiras nós nos

lembraremos? E dos amigos, do recreio? Não era muito mais divertido e animador quando brincávamos com nossos amigos no recreio? Por quê?

Provavelmente, possamos atingir nossos objetivos de aprendizado, quando utilizarmos práticas lúdicas. Quem sabe essa seja uma prática desafiante para o sujeito aluno, eis que é, por meio da brincadeira, que ele descobre ou pode descobrir o mundo. Dessa forma, as atividades lúdicas podem ser um bom instrumento para a construção do conhecimento.

O lúdico pode ser uma prática inovadora e prazerosa, para facilitar a construção do conhecimento. Todavia, a fim de que estes resultados sejam obtidos, é necessário planejamento e cuidado na escolha do tipo atividade que será proposto aos sujeitos alunos.

Parece-nos que a professora P3 não acreditava que, quando há brincadeiras ou jogos pedagógicos em sala de aula, o aluno possa aprender. Percebemos que, em suas aulas, houve maior interesse/envolvimento, quando ela “conseguiu falar” (P3, 14/12/10). Sendo assim, os alunos ouviram, mas não ocorreram trocas, mas, para ela, só há aprendizado com a atenção total dos alunos, voltada para ela.

À primeira vista, os alunos estavam sentados, ouvindo a professora. Parece-nos que a ordem reinava. Todavia, com um segundo olhar, podemos perceber certa inquietação que provoca a instabilidade, que perturba, que pede uma agitação, um desequilíbrio e passamos a ter um terceiro olhar, mais aprofundado e questionador: por que não há uma desordem nesta ordem?

Conforme Morin,

[...] hoje, a presença da dialógica da ordem e da desordem mostra que o conhecimento deve tentar negociar com a incerteza. Isso significa, ao mesmo tempo, que o objeto do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo ou da equação-chave, ma dialogar com o mundo (MORIN, 2010, p. 205).

É importante lembrarmos que “as aparências podem enganar”. No princípio, ao ver os alunos sentados, ouvindo a professora, pode parecer que o aprendizado esteja ocorrendo de forma efetiva, mas que, com a desordem, a agitação dos

alunos, gritando e correndo, o conhecimento não está sendo construído. Porém, mais do que pensar em ordem ou desordem em separado, a sua união pode levá-los ao desequilíbrio e ao reequilíbrio, infinitamente.

Ainda, no que se refere ao termo “lúdico”, este nos remete aos “jogos pedagógicos” (P3, 14/12/10), os quais, quando utilizados, fazem com que a aula passe a ser interessante para o aluno. A professora, comentando sobre as atividades lúdicas, diz que é o momento em que o aluno “mais brinca e bagunça” (P3, 14/12/10).

Notamos que ainda predomina, no pensar da professora, uma conduta que nos leva a refletir que, para ela, o jogo pedagógico não tem uma função de ensinar, mas, sim, recreativa. É apenas um momento de descontração em sala de aula. O lúdico torna-se um antagonismo do ensino, ou seja, é apenas um material de apoio para a recreação e não, para a educação. Isso nos mostra o quanto alguns sujeitos não têm uma postura dialógica.

Na perspectiva de Santos (2006, p. 51), “Brincar é realizar algo. Brincar é experiência de autoria da criança, por isto deve ser considerada como fazendo parte do processo educativo. Criança autora é aquela que age sobre os objetos adquirindo, assim, conhecimento”.

Nesse momento, pensamos na importância da brincadeira em sala de aula, desde que seja planejada e mediada pelo sujeito professor. Deve ser considerado o momento das possibilidades, do “faz-de-conta” e da vida real. Talvez esse seja a oportunidade de trazer para o sujeito aluno a ideia de autonomia, de possibilitar para ele a autoria da construção da aprendizagem.

Inicialmente, o lúdico pode parecer uma desordem, um caos, contudo, para que isto não aconteça o professor deve ter objetivos bem claros ao propor a tarefa, para que esta aparente desordem não se torne um problema para a aprendizagem. Este é o “Princípio da Autoecoorganização”, (MORIN, 2003, p. 95) em que duas ideias contrárias, como ordem e desordem, são, ao mesmo tempo, complementares e antagônicas.

Para a professora P1, o lúdico lembra “criação” (P1, 08/12/10), ou seja, ressignificar ou dar novos significados a algo. “O conhecimento que temos de algo é a representação que dele fazemos a partir de nossa interpretação [...]. Nós, como aprendizes, interpretamos, reinventamos o que nos é ensinado” (SANTOS, 2006, p. 37).

Quando utilizamos o lúdico, abrem-se possibilidades de reinterpretação do objeto de estudo. A mesma professora ainda argumenta que os momentos em que percebeu maior interesse/envolvimento por parte dos alunos foi “quando tiveram que criar um livro *Dimensões Mágicas*” (P1, 08/12/2010). Assim, na fase de criação, em que conseguimos aliar o lúdico ao conteúdo programático, podemos construir um aprendizado efetivo.

Já a professora P2 sugere que o lúdico é algo que “Não é tanto brincadeira, mas é aquela coisa leve, subjetiva, independente do assunto, que seja divertido” (P2, 15/12/2010). Para esta professora, o lúdico pode não se caracterizar somente como uma brincadeira sem importância no aprendizado do sujeito, mas também, como uma ferramenta para a construção do conhecimento, porém, de maneira menos formal.

Expressiva a resposta da professora P4 no que tange a questionamento acima, o lúdico lembra “brincar se mexendo, não ficar na aula só da cabeça pra cima, mas, o corpo todo” (P4, 27/05/2011). A partir dessa resposta, nossas inquietações aumentaram. Indagamo-nos acerca do que ela quis dizer com a frase: O sujeito aluno só está presente na aula parcialmente, ou seja, somente com o seu cérebro? E esses momentos geralmente são aulas positivistas? Ainda, para P4, uma aula boa é quando “junta todas as partes, visual e teoria”. Perguntamo-nos igualmente sobre o que esta professora sugeriu com o termo “visual”. Será o cotidiano dos sujeitos alunos? Ou imagens de jornais e revistas? Como essa professora provoca o seu aluno?

Para a P1, a aula boa é aquela em que o aluno se efetiva enquanto sujeito, se apropriando do conhecimento. Evidencia-se isto, quando ela (P1, 08/12/2010) comenta que: “uma boa aula é quando o aluno consegue se apropriar do que tu ensinaste”. A professora completa que a aula passa a ser interessante para o

educando, quando há interação entre o sujeito e o objeto. Em suas palavras, quando ele “consegue interagir com o que é ensinado” (P1, 08/12/2010).

Se o professor é competente para entender ou dar oportunidade para os alunos se expressarem, é porque acredita que uma aula não deve ser linear. Morin (2003, p. 94) assevera que “o princípio do circuito retroativo [...] rompe com o princípio da causalidade linear: a causa age sobre o efeito, e o efeito age sobre a causa”. Sendo assim, concebemos que, para esta professora, as aulas ocorrem por meio de trocas de saberes entre sujeitos, nas quais o conhecimento efetiva-se com a ação do aluno sobre o objeto de estudo, e o professor passa a ser o mediador nesta troca.

Não é o aluno que age sozinho, não é o professor que organiza tudo o que deve ser feito. É um processo construtivo que vai desdobrando na medida em que o aluno age, procura, descobre e o professor vai questionando, elaborando e cooperando de forma solidária (BECKER e MARQUES, 2010, p. 64).

Pensamos ser uma boa aula, quando o educador provoca o aluno ao ponto de ser provocado em uma interação dialógica e, por sua vez, aquele consegue outra reação que pode ou não levá-lo à construção do conhecimento.

Para dar conta das questões referentes à epistemologia da Geografia, a P1 acredita ser interessante trabalhar “[...] posicionamento, lateralidade, se situar no espaço deles, na sala e conhecer a trajetória da casa até a escola” (P1, 08/12/2010). Acreditamos que esta professora considera os elementos da paisagem como necessários para dar seguimento à construção de novos conhecimentos. Ou seja, para iniciar os seus trabalhos pedagógicos, utiliza os conhecimentos prévios dos seus alunos, no entanto acredita que estes não entram em jogo, nem habilidades, nem competências, para relacionar o que sabem com o novo.

O professor necessita conhecer como se processa o conhecimento, de que forma ele ocorre na mente dos alunos, para analisar as diferentes representações espaciais ou manifestações dos alunos nas atividades propostas (COSTELLA, 2009, p. 85).

Apesar de a professora acreditar não estar trabalhando com habilidades e competências, pensamos que, na aproximação de conhecimentos prévios aos

desafios propostos por ela, estão inseridas ações intelectuais, como comparar, ordenar, observar, relacionar, enfim, uma série de habilidades que levarão o sujeito aluno a construir a competência para o novo desafio, proposto pela professora.

Conforme as respostas das professoras P2, P3 e P4, percebe-se que não há clareza em suas práticas quanto à metodologia utilizada em sala de aula para trabalhar com a Geografia. Normalmente, cita-se a colocação de mapas, a fim de serem trabalhados conceitos de limite, Estado e país, intrínsecos aos temas “Brasil, RS”, citados pelas professoras (P2, 15/12/2010) e (P3, 14/12/2010).

“O mapa é um instrumento que reforça a representação da imagem de qualquer espaço, desde que seja interpretada diante de todas as suas peculiaridades de orientação, legenda, convenções, escala e temas” (COSTELLA, 2009, p. 76).

Portanto, nos apropriando da postura da autora, o aluno recebe um mapa e é orientado para pintar a Amazônia de verde. Corremos o risco de levá-lo a construir a ideia de que a Amazônia é uma grande área verde, onde não existem desmatamentos, queimadas, conflitos agrários e ocupação de gado.

Nessa linha discursiva, pensamos que somente usar o mapa, sem metodologia clara, pode não orientar o sujeito aluno a construir o seu aprendizado em Geografia de forma crítica e autônoma.

3.2 AS REPRESENTAÇÕES DAS ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS ALUNOS

Os sujeitos pesquisados são alunos da 3^o série das séries iniciais do Ensino Fundamental de duas instituições públicas e de uma particular da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

Com o propósito de analisar as diversas experiências que os sujeitos trazem do cotidiano é que optamos por três escolas distintas.

A Escola E1 é pública e localiza-se na região central do município de Porto Alegre, sendo assim uma área mais densamente ocupada, com prédios amplos, com

grande fluxo de pessoas e veículos, diferente da Escola E2, também pública, mas que se encontra em uma área periférica da cidade, na qual encontramos residências familiares, escassos comércios e pequeno movimento de automóveis. A Escola E3 é particular e, assim como a E2, encontra-se em uma área mais descentralizada da cidade, com residências familiares e comerciais, assim como um fluxo de automóveis um pouco mais intenso para uma área periférica.

A justificativa que trazemos para estudar os sujeitos dessas escolas, com características espaciais diferentes, está atrelada ao fato de entendermos que a construção do conhecimento está associada ao cotidiano, às vivências desses sujeitos com o local, enfim analisar as representações espaciais e sociais que estes têm do espaço, os quais são (re)construídos constantemente através das compreensões.

Segundo Possamai e Guareschi (2009), representações sociais são:

[...] saberes populares que buscam compreender e construir o real, determinando maneiras de se viver e enxergar o mundo. Porém, deve-se destacar que as representações sociais não são incorporadas na sua plenitude, uma vez que elas precisam ser comunicadas através de uma rede de saberes comuns que transitam e estabelecem o ritmo cotidiano (PASSAMAI; GUARESCHI, 2009, p. 13).

Ponderando as palavras dos autores, podemos ainda argumentar que a representação não é cópia de algo de fora do sujeito, é algo imaterial, que existe intelectual e mentalmente. A criança, através da interação espacial e social, percebe-se em relação ao outro e ao objeto e, assim, vai criando as representações.

Logo, as representações são um conjunto de saberes, socialmente compartilhados, que constituem o mundo de um grupo de sujeitos, e, neste momento, acreditamos ser importante analisarmos as representações que estes grupos de sujeitos têm do lugar onde vivem.

Além da contextualização das representações sociais dos sujeitos, torna-se imprescindível a compreensão de suas características diante do domínio das relações espaciais. Segundo Costella (2008, p. 23), “[...] é importante estudar o domínio das relações espaciais, a capacidade que o sujeito tem em organizar

mentalmente o espaço e representá-lo”, e, para tanto, trouxemos as ideias de Piaget e Inhelder (1993), ao proporem que:

A representação é em conseqüência, 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, p. 18).

É preciso, portanto, observar se o sujeito aluno consegue identificar ou coordenar os diferentes planos com ou sem perspectivas, se é capaz de coordenar as estruturas lógicas do pensamento, isto é, se o sujeito tem ou não construídas as relações espaciais topológica, projetiva e euclidiana.

O estudo das representações espaciais e sociais são formas de construção do conhecimento geográfico, pois as mesmas podem levar o sujeito aluno a interagir e interpretar o espaço no qual vive, uma vez que a representação espacial que o sujeito tem com o lugar são relações de afetividade, identidade e interação com o espaço e a sociedade.

Para os sujeitos, alunos das escolas E1, E2 e E3, essa concepção de lugar surge como algo que lembra afetividade, ao qual se tem identidade, já que, ao perguntarmos se eles gostavam da escola, os sujeitos de todas elas, em sua maioria, responderam que sim. Categorizando os motivos pelos quais gostam da escola, encontramos na E1: os professores (A1, A7), a boa educação (A4, A5, A9, A11) e os amigos (A7, A10, A12). Já na E2 encontramos: os professores (A1, A6), o brincar (A3, A6, A10) e a escola legal (A4, A5, A7, A8). Na E3: poder brincar (E7), a professora (E8), o bom aprendizado (E6, E4), os bons amigos (E6, E9, E10), é grande, tem espaço (E8, E2, E1), não sabe (E03) e é legal (E05).

Evidencia-se que os professores, os amigos, o brincar e o conhecimento adquirido são as categorias mais citadas. Podemos pensar, então, que os professores e os amigos estão relacionados às possíveis redes sociais, às quais os alunos estão inseridos, assim como o brincar, além de ser uma atividade inata à criança, também é uma espécie de instrumento de inserção nestas redes sociais.

Jogos, brincadeiras, atividades lúdicas tendem a ser realizados em grupos, o que demonstra uma necessidade ou busca de inter-relacionar-se.

Pensamos que há ainda a busca pelo afetivo, indissociável às relações sociais. Segundo Maturana (2002, p. 26), as “relações sociais que não estão fundados no amor não são relações sociais”. Para o autor, o amor, ou seja, as emoções são uma possibilidade de compreensão das motivações que nos levam a estabelecermos relações sociais.

Destaca igualmente que a razão e a emoção não são contraditórias, mas convergem e que “[...] todo sistema racional tem um fundamento emocional” (MATURANA, 2002, p. 52). Aproximamo-nos dessa ideia porque, ao questionarmos os sujeitos alunos, quanto às suas motivações para gostar ou não da escola, as respostas, que são argumentos racionais, têm como base a afetividade, o subjetivo, isto é, a emoção. Esse é o Princípio Dialógico da Complexidade. Esse princípio, para Morin (2007, p. 74), “[...] nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos”.

Assim, esses sujeitos pensam a escola não como algo entediante, mas, como um lugar de possibilidades, de afetividades.

Ainda, pensando o lugar como algo que tem afetividade e identidade, ao perguntarmos “se você pudesse comparar a escola com outro lugar, qual seria?”, nas três escolas (E1, E2 e E3), a maioria respondeu: “Minha casa” e “Um parque de diversões”, como resposta.

Mais uma vez, a ideia da escola, como espaço de brincar, do lúdico e de afetividade (atenção, proteção, referência, segurança, etc.), está presente. Talvez relacionar a escola a casa pressuponha o espaço escolar como algo que lhe dê proteção, segurança, afetividade; enfim as mesmas emoções vividas em seus lares. Para a criança, então, qualquer lugar seria o de brincar, o palco de suas experiências lúdicas?

No presente momento, preferimos não responder a essa questão, porém a utilizarmos como indagação para que nos conduza à construção de novas possibilidades, que nos faça refletir sobre o tema.

Para nos auxiliar, trazemos a seguinte pergunta, também relacionada à afetividade: “Que palavra melhor define o local que você mora”. A palavra “felicidade” foi várias vezes citada na E1 (A1, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 13), bem como na E2 (A4, 8, 9, 10). Já na escola E3, a mais citada foi “alegria” (A6, 4, 8, 3), seguida da palavra “felicidade” (A3, 2), e “amor”, a segunda mais citada nas escolas E1 (A1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12) e E2 (A1, 2, 4, 5, 6, 7, 8).

Se, de fato, sempre um espaço para a criança tem a função da brincadeira, da alegria ou do amor, o professor, na condição de mediador, deve ter essa ideia clara em seus trabalhos e planejamentos. Conforme Becker (2003, p. 23), “[...] o professor tornar-se-á um bom educador, apreciado pelos alunos, na medida em que deixar de fazer coisas que para ele não tem sentido”. Isto é, um bom educador necessita entender que a vontade de aprender dos alunos está intimamente ligada ao prazer de conhecer o novo, mas que este também tenha sentido para ele.

Logo, o sentido que terão os conteúdos deve levar em consideração o ato de brincar: a ludicidade. Assim, a razão, que é o conhecimento formal, e a emoção, entendida como o brincar, andam juntas e não são contraditórias no processo de construção do aprendizado desses sujeitos.

Ao indagarmos os alunos no que se refere às lembranças que tinham das aulas de Geografia e como seria uma boa aula, poucas foram as respostas ou, quando lembravam, não recordavam o que estudaram. Porém, ao contrário, a disciplina de Artes era mencionada com frequência na pergunta que procurava identificar “uma boa aula”.

Segundo esses sujeitos, uma boa aula é principalmente a de “Artes” (E1, A1, A2, A6, A11, A12, A13, 07/12/2010) e (E2, A1, A2, A3, 14/12/2010), na qual, possivelmente, tenham o espaço para manifestar a sua criatividade e autonomia, diferentemente das aulas, nas quais o objetivo principal é manter-se quieto e copiando. “Realizar trabalhos em grupos, criar desenhos e colorir imagens ou objetos em geral, atividade de mímica ou mesmo simplesmente escrever no quadro” foram destacadas como atividades interessantes.

Entendemos que, nessas aulas, houve a possibilidade de os alunos exercessem as atividades, a partir das quais houve a associação às coisas que lhes fazem sentido: o brincar, o criar, práticas estas que lhe proporcionam autoria, para trazer de sua vida as experiências. Então, o sujeito aluno aproxima-se da construção do conhecimento, porque age sobre o objeto. Importante também é destacar que aqui não estamos colocando em pauta o método da professora e os procedimentos pedagógicos que efetivam, com clareza, a construção do conhecimento.

É indispensável ao sujeito professor que pense nos alunos ao projetar as suas aulas. Precisa estabelecer redes emocionais, ou seja, o respeito à curiosidade, ao ato de criar, aos gostos, à linguagem, ou seja, usar a carga de experiências de cada sujeito que tornará um conteúdo em uma aula viva e aberta para as interpretações de seus leitores.

“É preciso conceber o sujeito como aquele que dá unidade e invariância à pluralidade de personagens, de caracteres, de potencialidades” (MORIN, 2003, p. 128). Igualmente, o autor destaca a predominância do paradigma cognitivo sobre o sujeito, isto é, a razão científica parece aniquilar a sua existência. Em nosso caso, em sala de aula, é como se o professor dominasse o conhecimento, enquanto restava aos alunos a paciência e a passividade de ouvir e entender o conceito explicado, sem emoção e sem proximidade afetiva.

Retornando aos questionamentos da pesquisa, fizemos aos sujeitos alunos a seguinte pergunta: “Você gosta de brincar na escola ou não? De quê?”. Todos responderam afirmativamente que gostam de brincar na escola, e ainda que o “pega-pega” (E1: A1, 3, 4, 5, 6, 10, 11 e 12, 07/12/2010; E2: A2, 3, 4, 5, 6, 8 e 9, 14/12/2010; E3: A2, 5, 7, 10) era a brincadeira preferida.

Correr, correr e correr: estas são as principais ações do jogo. Normalmente, o grupo divide-se em dois, revezando entre um e o outro a missão de pegar, física ou simbolicamente, com um toque, um participante. Além de correr, a intenção da brincadeira pode ser a de fazer amizades, de inter-relacionar-se com os amigos, de aproximar-se de sujeitos que, no geral, não temos contatos mais diretos.

Para Maluf:

O brincar é importante porque incentiva a utilização de jogo e brincadeiras. No brincar, existe, necessariamente, participação e engajamento – com ou sem brinquedo –, sendo uma forma de desenvolver a capacidade de manter-se ativo e participante (MALUF, 2009, p. 20).

No esteio das palavras da autora, evidenciamos que as brincadeiras – com ou sem brinquedos – geram ambiências participativas no ambiente escolar, porque necessitam da interação, da aceitação do outro, do assumir regras próprias. Estas seriam, por conseguinte, um “treinamento” para a vida social adulta.

A ideia de mundo que o sujeito constrói, a partir das brincadeiras, interagindo com o outro e o espaço, pode levá-lo a compreender que, mais tarde, na vida adulta, as transformações, ocorridas neste espaço, são resultados da vida em sociedade, da busca por satisfações e de sua sobrevivência.

Essa compreensão é assimilada a partir do espaço vivido que, segundo Almeida e Passini:

[...] refere-se ao espaço físico, vivenciado através do movimento e do deslocamento. É apreendido pela criança através de brincadeiras ou de outras formas ao percorrê-lo, delimitá-lo, ou organizá-lo, segundo seus interesses (ALMEIDA; PASSINI, 2008, p. 26).

Por isso, o aluno, ao brincar, estará vivenciando possibilidades de dominação do espaço, construindo estratégias, evidenciadas nesta pesquisa, quando todos os sujeitos responderam que gostavam de brincar na escola, e as brincadeiras preferidas eram justamente as de delimitar e percorrer o espaço. Esse sujeito talvez possa, a partir de suas vivências com o brincar, construir os seus conhecimentos na Geografia por meio do espaço percebido.

Castrogiovanni e Costella (2006, p. 37) asseveram que, no espaço percebido, “[...] a criança não precisa experimentar no momento do trabalho o espaço referido, ela pode conhecê-lo ou ter passado por ele e, assim, lembrar o que aconteceu e relatar através de uma ordenação”.

Podemos dizer que, nesse momento, ou na idade em que esses sujeitos se encontram, os mesmos sejam capazes de relatar uma sequência de fatos vividos. Desta forma, salientamos que o Teatro de Fantoches pode ser um instrumento que

exercite as competências necessárias, para representar os acontecimentos experienciados, ordenando-os em uma sequência lógica. Além do Teatro de Fantoches propiciar esse ordenamento, também pode abrir um leque de possibilidades ao professor, pois traz o mundo vivido pelos alunos, levando-os a concebê-lo.

Quanto ao processo de construção do conceito de espaço, Castrogiovanni e Costella sugerem que:

No início das séries finais do Ensino Fundamental, o aluno começa a compreender o espaço concebido, onde ele é capaz de operar um mapa ou ter uma representação mental de um espaço, sem nunca ter ido a esse espaço. Nessa fase é que começamos a ter as noções de “limites”, um problema enfrentado na cartografia que deve ser trabalhado, de forma lúdica, desde a Educação Infantil (CASTROGIOVANNI; COSTELLA 2006, p. 38).

Então, para esses sujeitos que, ao chegarem ao quinto ano do Ensino Fundamental, possam desenvolver habilidades, tais como ordenar, representar e operar mentalmente, visando à construção das noções de espaço, o sujeito professor precisará, a partir das séries iniciais do Ensino Fundamental, propor atividades que auxiliem aqueles a desenvolverem-se. Os professores, portanto, devem considerar as etapas da evolução da criança na construção do conhecimento espacial.

Uma vez que já ponderamos a respeito das etapas de evolução da construção da noção de espaço, optamos por tratar, nesta parte do estudo, das relações topológicas, projetivas e euclidianas.

Retomando as últimas perguntas do questionário, nossa intenção foi a de analisar o nível correspondente às relações espaciais, nas quais esses sujeitos se encontram. Por isso, solicitamos que eles localizassem e indicassem locais e objetos, presentes em seu cotidiano. Segundo Almeida e Passini (2008, p. 39), “os alunos das séries iniciais do 1º grau (faixa etária de 7-11 anos) estão em fase de construção dessas noções. Por isso, elas são percebidas de forma concreta, no espaço vivido.” Ou seja, uma vez que eles não conseguem conceber o espaço e observá-lo como um conjunto de ordenadas, as referências concretas são indispensáveis, portanto.

Nossa preocupação, no que se refere às reflexões, estava presente, quando perguntamos onde ficava a sala da direção da escola. Dentro da sala de aula, os sujeitos alunos deveriam responder da forma como quisessem, utilizando as suas habilidades, o que nos demonstrava a complexidade de organizar os objetos no espaço.

A maioria dos sujeitos alunos situava os objetos em relação a si, ao seu próprio corpo. Ao perguntarmos onde estava a sala da direção, as respostas mais comuns eram “lá embaixo” (E2, A1, 5, 6, 8, 9) e (E3, A6, 9, 3, 7) e “lá em cima” (E1, A1, 3, 5, 10, 11, 12). Constata-se, conseqüentemente, a predominância das relações topológicas.

Para auxiliar nessa reflexão, trouxemos as ideias de Almeida e Passini:

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, atrás, perto, longe, etc. (ALMEIDA; PASSINI, 2008, p. 31).

Constatamos que esses sujeitos utilizam como referências elementares a sua posição e, a partir dela, situavam, no espaço, os objetos.

Pensamos em uma situação hipotética: o aluno que está no segundo andar localizará os objetos do pátio possivelmente abaixo. Porém, a topografia do terreno talvez não seja considerada, isto é, quem sabe a quadra da escola esteja localizada em uma parte do terreno que se apresente em uma altitude mais elevada do que o segundo andar do próprio prédio, o que não implica necessariamente conceber que, mesmo estando em um andar superior ao térreo, outros objetos, no plano do solo, possam estar em uma altura maior. Após refletirmos brevemente sobre as relações topológicas, abordaremos alguns sujeitos pesquisados que demonstraram um possível desenvolvimento da compreensão espacial mais avançado cognitivamente que os demais.

Ainda, sobre a mesma pergunta, que fazia menção à localização da sala da direção na escola, algumas respostas nos chamaram a atenção. Dentre elas, alguns

sujeitos alunos concebem o local se projetando para fora do prédio, cujo caminho era ingressar pela porta principal e identificá-la ao lado da sala dos professores (E1, A6, 07/12/2010) e (E3, A10, 5, 2, 27/05/2011). A mera indicação, como “lá embaixo”, foi superada por uma descrição que partia de outro ponto que não foi o seu próprio corpo nem o espaço em que nos encontrávamos.

Almeida e Passini (2008, p. 38) acreditam que “o aparecimento da perspectiva traz uma alteração qualitativa na concepção espacial da criança, que passa a conservar a posição dos objetos e a alterar o ponto de vista até atingir as Relações Espaciais Projetivas”.

Apropriando-nos do argumento das autoras, é possível verificar que esses sujeitos superam a visão egocêntrica e deslocam-se mentalmente até outro ponto, o que é permitido, pois são capazes de coordenar e reverter o seu ponto de vista. De acordo com Almeida e Passini (2008, p. 35), a “conservação e a reversibilidade são processos essenciais na caracterização do raciocínio operacional concreto que surge a partir de 7-8 anos”. Já outro sujeito aluno (E1, A9 07/12/2010), ao dizer que a sala da direção estava “subindo a escada, dobrando à direita”, é capaz de se coordenar, mas não apresentou o espaço de maneira que apontasse para uma reversão⁴.

Também, podemos relacionar a essas reflexões à questão doze, em que os sujeitos deveriam apontar as suas representações quanto ao tamanho dos prédios. Para (E1, A1, 2, 3, 6, 7, 10, 12, 07/12/2010), (E2, A1, 2, 4, 5, 8, 9, 14/12/2010) e (E3, A7, 4, 27/05/2011), os prédios são “grandes”. Assim, podemos perceber que esses sujeitos são topológicos, já que observam os prédios a partir de si mesmos, sem apresentar coordenação e reversão, em função de seus referenciais elementares os remetem ao espaço próximo.

Novamente, observamos um sujeito aluno que nos chamou atenção, por relatar que os prédios são “lugares onde têm famílias” (E1, A8 07/12/2010). Este tipo de lógica nos leva a considerar que, neste momento, esse sujeito estava praticando a descentração, visto que mais que apontar os aspectos físicos do prédio, relatou os

⁴ Caracterizada por Almeida e Passini (2008, p. 36), a reversibilidade é “o caminho de ida e volta, coordenar a ação e realizar uma operação inversa”.

aspectos humanos, demonstrando, conseqüentemente, uma postura mais significativa em coordenar o seu ponto de vista e ser capaz de compreender que o prédio também comporta uma estrutura humana.

3.3 SEGUNDO ATO: AS REPRESENTAÇÕES DAS OFICINAS

A intenção de produzir oficinas teatrais, para possibilitar a construção do conhecimento geográfico, está vinculada à grande vontade da pesquisadora-professora em trazer para o ambiente da sala de aula práticas que encantem os sujeitos que ali convivem, e, quando falamos em sujeitos, nos referimos a todos os indivíduos que agem e constroem as suas relações em sala de aula, seja estes alunos e/ou professores.

Produzir oficinas permite aos sujeitos a possibilidade de interagir, ou seja, de produzir ações entre si e entre os objetos que, neste caso, pode ser o fantoche, levando-os a constantes reflexões sobre as suas ações.

Objetivando facilitar o entendimento dessas análises, separamos as oficinas em duas partes, a saber: a de contação de histórias – “A Ovelha Maria era mesmo uma Maria vai com as outras, até o dia [...]”, na qual buscamos a integração dos sujeitos no grupo, a observação da sua relação e percepção espacial; e a construção da personagem – “O Fantoche”. Nesse momento, refletimos sobre as possíveis aprendizagens dos sujeitos quanto à noção de espaço e às relações espaciais projetivas e euclidianas.

3.3.1 Oficina de contação de história

O contar histórias pode ser um trabalho permeado pela imaginação e fantasia, que estimula os sujeitos a interagirem e criarem relações afetivas com a história, levando-os a imaginarem-se no lugar da personagem.

A oficina de contação de histórias foi trabalhada nas três escolas, sendo na Escola E1, gravada em áudio; na Escola E2, gravada em audiovisual; e, na Escola E3, não houve gravação, devido a problemas técnicos.

A participação dos sujeitos alunos em todas as escolas foi total, evidenciada pela grande expectativa destes antes de iniciar a atividade. Percebemos que a espera pelo acontecimento gerou certa inquietação e emoção, trazendo a atenção dos alunos para todos os movimentos e falas desta pesquisadora.

Morin (2008, p. 36) assevera que, em um “estado poético”, que pode ser produzido “pela dança, pelo canto, pelo culto, pelas cerimônias e, evidentemente, pelo poema.”, pode ser produzido pelo brincar. As possibilidades que alcançamos, observando esses sujeitos alunos, somente com a informação que aconteceria algo novo, criou um ambiente de expectativas, o qual foi relacionado a um dos requisitos básicos para uma aula efetiva, o interesse e a motivação.

A organização física da brincadeira era a seguinte: fizemos um círculo no fundo da sala de aula, em função de a estrutura da sala possibilitar esta formação, pois as salas de aula das três escolas eram grandes e tinham espaço no fundo, para a realização da atividade. Todos os sujeitos estavam voltados para o centro do círculo, de modo que um poderia observar o outro, aspecto este importante, já que permitia perceber que o braço direito de quem observa não apontava para a mesma direção de quem era observado (procedimentos orientados pela pesquisadora durante a contação de histórias).

Os procedimentos foram acompanhados pelos sujeitos alunos, conforme eram orientados para serem seguidos. Já no início da história, “A Ovelha Maria era uma Maria vai com as outras” (ANEXO A), e os sujeitos, encaminhados para seguirem os passos da personagem da história, a “ovelha Maria”, que dizia o seguinte: “- Era uma vez uma ovelha chamada Maria. Onde as outras ovelhas iam, Maria ia também. As ovelhas iam para baixo, Maria ia também”. Nessa parte, eram orientados para baixarem-se como a ovelha que, provavelmente, abaixou-se na história.

“As ovelhas iam para cima, Maria ia também”: todos os sujeitos que acompanhavam a história davam saltos, acompanhando a ovelha Maria.

Podemos observar, assim, que os sujeitos desta faixa etária (entre 8 e 10 anos) já têm construída a noção do espaço perceptivo ou sensorio-motor (PIAGET; INHELDER; 1993), visto souberem deslocar-se para baixo ou para cima. Mas nos lembremos de que essa construção é a etapa inicial para a construção da noção de espaço, portanto esta atitude já era esperada.

Dando continuidade a história, “As ovelhas iam para a esquerda, Maria ia também”, porém houve certa dúvida entre os sujeitos alunos: O lado direito era para qual direção?

Aqui parece claramente que a dificuldade que os sujeitos têm é a de indicar os lados direito e esquerdo, isto é, não tinham a noção de lateralidade. Aqueles com mais dificuldades observavam os seus colegas e repetiam os movimentos. Para essa situação, trazemos Antunes, Menandro e Paganelli (1993, p. 53), os quais dizem “que a noção direita-esquerda permite verificar o processo de descentração do ponto de vista das crianças, de si para o outro, e para os objetos”. Dessa maneira, podemos perceber que os sujeitos alunos pesquisados possuem dificuldades para descentrarem-se.

Verificamos que estes alunos ainda se encontravam em uma fase egocêntrica, pois, como afirma Becker e Marques (2010, p. 60), “mesmo que o sujeito consiga reconhecer diferentes pontos de vista, não consegue coordená-los”. Ao identificarmos a fase de evolução desses sujeitos alunos, parece-nos ser mais evidente a necessidade de um trabalho voltado às práticas que desenvolvam a noção de lateralidade, conservação e reversibilidade, para que possam descentrar-se e projetar-se no espaço e, assim, coordenar diversos pontos de vista.

Chegamos ao outro ponto da história, e eram feitas considerações sobre o lugar (próximo e distante):

Um dia, todas as ovelhas foram para o Polo Sul. Maria foi também. E atchim! Fazia muito frio, viram até Pinguins. Maria ia sempre com as outras. Depois todas as ovelhas foram para o deserto. Maria foi também. – Ai que lugar quente! As ovelhas não colocaram protetor solar e tiveram insolação. Maria teve insolação também (ORLOF, 2010).

Os sujeitos alunos tinham construído a noção de que, no deserto, faz calor e que se não for utilizado um protetor solar a pessoa pode “queimar-se” e, que no Polo Sul, é frio, portanto concebem o mundo pelas partes, e, na realidade, constroem o palco (o mundo) pelas partes (o lugar).

Aplicando o Princípio Sistêmico ou Organizacional de Morin (2003, p. 93), “que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo [...]”, diríamos que o todo (o mundo) não se confunde com as partes (o lugar), em função dele não ser a soma dos lugares, entretanto um não acontece sem a intervenção do outro. Os sujeitos alunos concebem que o deserto e o Polo Sul têm as suas características próprias e distintas entre si, mas não os consideram lugares nem para a Ovelha Maria nem para eles. Seria, então, um não-lugar?

Para Castrogiovanni, os não-lugares são:

[...] espaços vazios de conteúdo, sem história. São neutros, são transitórios, em geral de uma arquitetura de desnudamento. [...] os não-lugares produzem forte tensão na população, causada pela seletividade dos espaços, pela exclusão, pela falta de laços afetivos de ligação, pela negação ao acesso, etc. (CASTROGIOVANI, 2005, p. 121-122).

Analisando as palavras do autor, pensamos que, para esses sujeitos, o deserto e o Polo Sul podem ser não-lugares, eis que aqueles não têm laços afetivos relacionados aos locais e pela própria negação ao acesso devido às condições climáticas destas áreas.

Os sujeitos alunos têm concebido que lugares muito quentes, se não utilizarmos protetor solar, poderemos ter queimaduras de pele e que, em lugares muito frios, se não nos agasalharmos, ficaremos resfriados. Concebem o espaço, mesmo que nunca tenham ido ao deserto ou ao Polo Sul, já que os transformam para o seu cotidiano.

Um lugar para a Ovelha Maria é encontrado, quando, no final da história, ela desiste de seguir as ovelhas, pois sentiu o perigo que a aguardava, se continuasse a seguir as suas amigas, e retornou para a casa da sua mãe, na qual ela encontrava o carinho desta, através das guloseimas que a espera. Lembrando

que, para Castrogiovanni [org.] (2005, p. 122), os lugares [...] “levam à idéia de pertencimento, devido aos laços afetivos que são profundos, dando estabilidade e segurança às pessoas e tornando-as participantes, capazes de operar transformações”. Conseqüentemente, a casa, a escola, para as crianças, pode representar sinônimos de lugar, pelo símbolo de proteção, alegria, felicidade e amor (E1, 07/12/2010; E2, 14/12/2010; e E3, 27/05/2011).

3.3.2 Oficina de construção da personagem – o fantoche

Na construção das personagens, foram entregues a cada sujeito um exemplar de fantoche de mão, em branco (uma luva com três dedos, representando a cabeça e os dois braços do fantoche). A partir desse protótipo, os sujeitos deveriam imaginar um personagem, mas não exigimos nenhuma condição, a escolha foi livre.

Foram dadas ao grupo duas caixas, contendo caneta hidrocor, lápis de cor e giz de cera de cores diversas. A condição, exigida para iniciar a pintura do fantoche, era que deveriam começar pelo olho direito. Nossa intenção, nessa fase da oficina, era que eles conseguissem construir a noção de orientação, que tivessem o domínio e a coordenação que o fantoche estava à sua frente, mas que, à direita dele, não. Na verdade, a direita dele estava à frente de sua esquerda, como em um espelho, é o que chamamos de “reversibilidade”.

O surgimento dessa noção “traz uma alteração qualitativa na concepção espacial da criança, que passa a conservar a posição dos objetos e a alterar o ponto de vista até atingir as Relações Espaciais Projetivas” (ALMEIDA; PASSINI, 2008, p. 38).

Assim, é possível pensarmos que a construção das relações espaciais projetivas pode variar, de acordo com o ponto de referência de quem observa, já que é parte do próprio corpo do sujeito aluno. Este é um processo de descentralização que ocorre gradativamente, isto é, não de uma hora para outra, sendo, portanto,

uma construção difícil para o aluno. Por esta razão, precisamos experimentar diversas situações, tais como: os jogos, a contação de histórias e a construção dos fantoches, nos quais sejam enfocadas as relações espaciais projetivas.

Nas análises que fizemos da oficina de construção dos fantoches, em que os sujeitos teriam que desenhar, primeiramente, o olho direito do boneco, observamos que uma pequena parte deles ilustrou o olho direito do boneco no seu próprio lado direito, isto é, não descentraram, para poderem se projetar e observar que o fantoche estava na sua frente e que, por conseguinte, o seu lado direito era distinto do boneco. Esta situação é exemplificada nas Figuras 1 e 2, o que possibilita percebermos que os sujeitos foram egocêntricos, pois conseguiram reconhecer que o fantoche tem um lado direito, mas não, se transpuseram, isto é, não se colocaram no lugar do boneco, para desenhar o olho direito.

Figura 1: Possível sujeito egocêntrico



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 2: Possíveis sujeitos egocêntricos



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 3: Possíveis sujeitos descentrados



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Constatamos que a maioria dos sujeitos ilustrou o olho direito do fantoche, posicionando-se no lugar do boneco, situação indicada nas Figuras 3 e 4. Sendo

assim, estes sujeitos alunos coordenaram os seus pontos de vista e colocaram-se no lugar do fantoche, deste modo estavam praticando a descentração.

Figura 4: Possíveis sujeitos descentrados



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Após a construção dos olhos dos personagens, os sujeitos estavam livres para todas as possibilidades que pretendiam exprimir em seus fantoches. Para tentar compreender quais seriam os seus personagens, passamos a observar atrás de quem estes sujeitos alunos gostariam de se expressar.

Nas Escolas E1 e E2, os personagens masculinos eram os de desenhos animados, como o Ben 10 (Figura 5) e os jogadores de futebol do Grêmio e do Internacional (Figura 6). Na Escola E3, os personagens masculinos eram principalmente os de filmes de terror, como o Pânico, os fantasmas, os matadores, os homens do exército (Figura 7). Nas três Escolas, para as meninas, estes eram as amigas ou a mãe (Figura 8) e as princesas (Figura 9).

Figura 5: Representação de desenho animado



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 6: Representação do futebol



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 7: Representação de monstros X militares



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 8: A amiga e a mãe



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Figura 9: As princesas



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Observando as personagens, criadas pelos sujeitos alunos, passamos a apreciar as representações que fazem do seu cotidiano. Alguns questionamentos foram feitos, entre eles, pensar o que leva crianças entre 8 e 9 anos a serem capazes de pensar em bonecos tão assustadores e violentos, como os monstros ou os militares armados, e, mesmo hoje, com tantas informações e histórias diversificadas, as meninas pensam em princesas e príncipes encantados. Contemplamos os meninos que sonham em ser como os jogadores de futebol e os que passam grande parte do dia assistindo aos programas de TV e idealizam os personagens dos desenhos como seus heróis.

Essas relações entre os sujeitos e os seus objetos (fantoques) nos revelam vivências particulares, que foram apresentadas a partir das razões (as construções dos fantoches), as emoções.

As representações sociais são sempre a representação do objeto, ou seja, elas ocupam o lugar de alguma coisa, elas re-apresentam alguma coisa. Nesse sentido elas ativamente constroem ou, melhor ainda, ativamente reconstróem a realidade, de uma forma autônoma e criativa. Elas possuem caráter produtor de

imagens e significante, que expressa, em última instância, o trabalho do psiquismo humano sobre o mundo. Dessa forma, elas representam, por excelência, o espaço do sujeito social, lutando para dar sentido, interpretar e construir o mundo em que se encontra (JOVCHELOVITCH, 2000, p. 41).

A partir do olhar da autora, podemos entender que as representações sociais são construções de visões de mundo através da relação indissociável entre sujeito e objeto, não é apenas a descrição de uma realidade, mas também, uma entre inúmeras formas de narração, que pode ser permeada por processos simbólicos e históricos.

Somos, ao mesmo tempo, sujeitos, constituídos de razão e de emoção. Nas palavras de Morin (2008, p. 36), “se não houvesse prosa, não haveria poesia, do mesmo modo que a poesia só poderia evidenciar-se em relação ao prosaísmo”. O ambiente, a sociedade, as afetividades, a forma como nos chegam essas informações e como as absorvemos e a transformamos podem nos orientar na existência enquanto sujeitos. Assim, podemos dizer que somos seres bipolares, constituídos de saberes (razão e prosa) e de sentimentos (emoção e poesia). O espaço geográfico está repleto de prosa e poesia. Nós, sujeitos, precisamos aprender a ler não só a prosa, como ainda, a alma poética do espaço.

3.4 TERCEIRO ATO: AS REPRESENT(AÇÕES) DAS APRESENT(AÇÕES)

Na perspectiva de se chegar ao ápice provisório de nossa pesquisa, voltamos o nosso olhar para as apresentações dos sujeitos e fantoches.

Foi montada, no fundo da sala de aula, uma empanada, com estrutura de cano de PVC e tecido colorido, para servir de cortinas (Figura 10). Os sujeitos foram divididos em duplas ou trios, sendo que, na Escola E1, formamos cinco grupos; na E2, quatro grupos e, na E3, oito grupos, esta última, com a maior quantidade de sujeitos alunos que as outras duas.

Figura 10: A empanada



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Os sujeitos deveriam criar as suas histórias, enquanto produziam os seus fantoches. A criação era livre, apenas deveriam incluir na história um lugar para os fantoches e como fariam para chegar neles.

Os alunos não foram obrigados a participar da apresentação teatral, mas alguns não quiseram se expor. Destaca-se, todavia, que todos fizeram os seus fantoches.

Dessa forma, devemos lembrar que desempenhar um papel em uma peça de teatro, mesmo que seja com fantoches, por trás de uma cortina, mesmo assumindo ou representando ser outro, requer muita habilidade, em função de a pessoa ter que se expor e criar situações imaginárias, nas quais irá assumir papéis sociais reais.

A representação de um personagem, aqui apresentado pelo fantoche, pode ser um meio para nos relacionarmos com o outro, de produzir estratégias de aproximação, de ação na sociedade, havendo, assim a construção espacial.

O desenvolvimento das estratégias supõe, naturalmente, o desenvolvimento interno dos dispositivos auto-organizacionais competentes, para a organização do comportamento. Esses dispositivos trarão de forma cada vez mais complexa, para as ações e comunicações externas, a aleatoriedade, a desordem, o ruído externo (MORIN, 2010, p. 303).

Refletindo sob a lupa do autor, pensamos que os sujeitos precisam dessa troca: exporem-se, agirem com o outro e com o meio, em uma forma de desequilibrar as estruturas do pensamento e, após um aparente caos, se reestruturarem, acomodando novamente as suas estruturas e, desta forma, construirão o conhecimento infinitamente.

Com as apresentações do Teatro de Fantoques nas três Escolas, sublinhamos cinco categorias, isto é, entre todos os grupos, ressaltamos cinco temas que estão presentes em todas as apresentações, quais sejam: **desenho animado** (E1, em dois grupos; E2, em um grupo; e E3, em um grupo); **jogos de futebol** (E1, em um grupo; E2, em um grupo; e E3, em um grupo); **família** (E1, em um grupo; E2, em três grupos; e E3, em dois grupos), **contos de fada** (E1, em um grupo; e E3, em dois grupos) e **violência** (E1, em um grupo; E2, em um grupo; e E3, em três grupos).

Constatamos que todos os temas fazem parte do cotidiano dos sujeitos pesquisados. Considerando os desenhos animados, que têm um lugar especial na infância de qualquer pessoa, nos questionamos o seguinte: Quais são as contribuições que os desenhos animados trazem para o desenvolvimento e a formação social das crianças? Seriam os desenhos, simbolizados principalmente pelo personagem do Ben 10⁵, uma representação de lugar para estes sujeitos?

A todo momento percebemos a presença do mundo em nossas vidas, no trabalho, na alimentação, no vestuário, na notícia que invade nossa casa e interfere em nosso dia-a-dia. Neste contexto de relações, cada lugar reage a seu modo aos impactos da globalização e se configura de forma diferenciada (CASTROGIOVANNI [org.], 2005, p. 109).

⁵ **Ben 10** é uma animação estadunidense, baseada em desenhos animados japoneses. É produzido pelo Cartoon Network Studios. No Brasil, é exibida pelo canal de televisão por assinatura Cartoon Network.

Analisando as palavras do autor, é possível refletirmos, mesmo que provisoriamente, que os desenhos animados podem intervir nas relações dos sujeitos na sociedade e no espaço, influenciando nos conflitos que poderão ocorrer no lugar.

Essa possível relação do conteúdo dos desenhos animados, veiculados pelos meios de comunicação, com os comportamentos, as atitudes e os valores, produzidos pelos sujeitos alunos, pode ser percebida nas ações, produzidas no espaço, a partir das quais são expostas no lugar, como a escola, a casa ou o campinho de futebol.

Além disso, quando pensamos acerca das possíveis relações que os sujeitos alunos fazem com o jogo de futebol, sugerimos que estas podem ser uma forma de sobreviver no mundo. Mais que um esporte, pode ser uma possibilidade de vir a ser alguém na sociedade ou a expressão de uma relação de poder em relação aos outros sujeitos, pois, para ter acesso ao grupo de meninos, é impreterível que se saiba jogar futebol (isto foi observado nesta pesquisa, quando questionamos os sujeitos alunos sobre o que gostavam de brincar no recreio, e a grande maioria dos meninos elencou o futebol), e, se souber jogar bem, com certeza, seu número de amigos se ampliará.

Notamos, também, que os sujeitos, os quais interpretaram os jogadores da E2, produziram os seus fantoches com as cores do Grêmio e do Internacional. No entanto, os seus jogadores não pertenciam a esses times: o vermelho era do Grêmio, e o azul, do Brasil. Podemos refletir sobre as inversões, como uma representação que os sujeitos podem ter sobre o futebol, transpondo rivalidades e o próprio real. Ignoraram o que é imposto a eles, criaram as suas próprias ideias ou utilizaram a imaginação para recriar como gostariam que fosse a realidade.

Nessa mesma ideia de idealizar a realidade, podemos citar as meninas com relação os contos de fadas e princesas, bem como a história de João e Maria, que aparecem em duas Escolas (E1 e E2).

Acreditamos que a ludicidade, apresentada por meio dos contos de fadas, necessita ser ofertada aos alunos em sala de aula, como repertório criativo, o que

demonstra a capacidade de brincar com a imaginação e, assim, para que possamos evidenciar a habilidade que os alunos possuem em relação ao ato de criar.

Portanto, os contos de fada podem ter uma composição importante para orientarmos os sujeitos no processo de alfabetização, pois neste existe a possibilidade de levar os alunos a experimentarem vários sentimentos, como troca, grupo, susto, medo, encanto, tristeza, alegria e entre outros – todos revelados em seus rostos.

Na apresentação de história de príncipes pelas meninas, foi possível perceber as histórias e as expressões de encantamento. O fato de estarem atuando em uma peça, na qual contavam uma história que as envolvia, pôde, naquele instante, despertar o imaginário tanto de quem a contava quanto de quem a ouvia.

Indagamo-nos a respeito do que as motiva ou fascina nos contos de fadas. Seria a identificação emocional delas com os personagens dos contos? Identificam-se, têm certa identidade com os contos de fadas; veem nestes um lugar? Santos (2004) coloca a questão do lugar, dizendo que “impõe-se, ao mesmo tempo, a necessidade de, revisitando o lugar no mundo atual, encontrar os seus novos significados” (SANTOS, 2004, p. 315).

Analisando as atitudes desses sujeitos, e acreditamos que, através do Teatro de Fantoques, narrando os seus contos de fadas ou não, estes sujeitos se permitem ressignificar o lugar e buscar lugares em sua imaginação, a fim de que possam sentir-se pertencentes a eles.

O mesmo pensar, quanto ao ressignificar o lugar, podemos obter com os grupos que buscaram contar histórias familiares, envolvendo pai, mãe, amigos e irmãos.

Ao apresentarem as histórias, as contavam de modo um tanto exagerado, pois os pais eram muito bons ou muito ruins; os amigos, os melhores do mundo ou os piores. O cotidiano, para esses sujeitos, quem sabe não é como queriam que fosse. Embora faltasse um pouco mais de emoção, algo importante para quem conta uma história, no relato de seus cotidianos, estes, em alguns momentos, eram transpostas por eles para o Teatro de Fantoques.

Interessante observar que, nas três Escolas, alguns sujeitos pintaram outro personagem nas costas do seu fantoche, talvez esta informação não seja relevante para esta pesquisa. Mas poderia ser esta uma tentativa de mostrar outros sujeitos que se escondem por trás desse único?

Percebemos, nas apresentações, em todas as Escolas pesquisadas, que, nas histórias, o grau de violência foi elevado, principalmente entre os fantoches que representavam personagens da família. Isso aponta ainda que os desenhos dos seus fantoches foram inspirados em filmes e desenhos violentos.

Alguns expressavam os pais batendo nos filhos, outros, a violência dos filhos com os pais. Outros, igualmente, desenharam os seus fantoches armados, “é um militar” respondeu um aluno da Escola (E3, A 2, 27/05/2011).

Como propõe Morin:

Nossas atividades biológicas mais elementares – comer, beber, defecar – estão estreitamente ligadas a normas, proibições, valores, símbolos, mitos, ritos, ou seja, ao que há de mais especificamente cultural; nossas atividades mais culturais – falar, cantar, dançar, amar, meditar – põem em movimento nossos corpos, nossos órgãos; portanto, o cérebro (MORAN, 2003, p. 40).

O meio cultural transforma a morte, representada pela arma, como um símbolo de poder. Assim, a arma que poderia representar a morte e é biológica e culturalmente negativa, em alguns casos, está desvinculada da simbologia de poder que a mesma carrega na sociedade contemporânea. O sujeito, ao usar a representação deste objeto, parece estar se autoafirmando perante o grupo. Mais contraditório ainda é o uso de um símbolo de poder, como a arma, fazer parte do referencial cultural de um sujeito que possivelmente não pertence a grupos excluídos ou de periferia, visto que estuda em uma escola E3 particular, ainda que, em uma escala de análise menos abrangente, ele possa não pertencer ao grupo dominante.

A representação da realidade parece não ter apenas uma descrição, mas várias, por serem permeadas de processos simbólicos e históricos.

Talvez seja pela representação que os sujeitos se expõem e mostrem quem são. Dessa maneira:

Pela representação, indivíduos e comunidades não apenas representam um determinado objeto e um estado de coisas no mundo, mas também revelam quem são e o que consideram importante, as inter-relações em que estão implicados e as naturezas sociais que habitam (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 38).

As relações que temos entre sujeitos e objetos são um meio de lermos o mundo, construídas e apresentadas através de representações sociais e espaciais.

Sendo assim, pensamos que os sujeitos que apresentaram os seus fantoches ou simplesmente responderam a um questionário, sejam alunos ou professores, nos mostraram, em parte, por meio das representações sociais e espaciais, as suas naturezas sociais, as suas realidades e as suas interações com o meio, de forma lúdica.

ÚLTIMO ATO, MAS NÃO O FINAL DA PEÇA

“Assumo mesmo a contradição entre uma curiosidade que me leva à dispersão e a necessidade de me reconhecer para produzir o fruto de minha experiência e de meu pensamento” (MORIN, 2008, p. 65-66).

Chegamos ao último ato de nosso roteiro, ou seria à catarse desta encenação? Com o auxílio de nosso iluminador de cenas, o Paradigma da Complexidade (MORIN, 2003; 2010) e os Princípios Hologramáticos, Recursivo e Dialógico, pensamos ter alcançado, mesmo que provisoriamente, os objetivos traçados para essa trama. Como toda encenação, embora já representada, uma nunca é igual a outra, ainda que atuando os mesmos atores no mesmo palco e com o mesmo texto.

Iniciamos nossa peça teatral tendo como cenário o diálogo entre a Geografia e o Teatro de Fantoches. Este encontro foi proposto como uma possibilidade facilitadora da construção do conhecimento geográfico para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme nossas experiências, o que observamos, através das atividades propostas com os fantoches, é que elas podem ser satisfatórias ou não, pois estarão sujeitas à participação e ao interesse dos sujeitos alunos e professores, que estão atuando naquele momento.

Com base na análise das informações, levantadas com os entrevistados – sujeitos alunos – e na revisão da leitura da Epistemologia Genética, registramos uma discussão, objetivando procurar compreender como a criança constrói o conhecimento. Primeiramente, ressaltamos que os sujeitos pesquisados encontram-se no estágio operatório concreto (PIAGET, 1998), ou seja, tem uma média de idade que varia entre 7 e 10 anos.

Em seguida, analisamos que, embora os sujeitos alunos pesquisados estejam na fase do operatório concreto, isto é, quando podem realizar uma operação de transformação, de retorno, de inversão, isto equivale à reversibilidade. É possível

ponderar essa operação em alguns sujeitos, quando questionados sobre onde ficava a sala da direção na escola.

De dentro da sala de aula, a maioria dos sujeitos situou os objetos em relação a si e ao seu próprio corpo. Na maioria das respostas, havia termos como “lá embaixo” e “lá em cima”. Dessa forma, foram capazes de relacionar as noções de espaço e ordem, predominando as relações topológicas. Outros sujeitos foram capazes de ir além, visto que tiveram a habilidade de conceber o local, projetando-se para fora do prédio da escola e percorrer todo o caminho até chegar à sala da direção. Esses sujeitos superaram a visão egocêntrica e deslocaram-se mentalmente de um ponto ao outro. Portanto, demonstraram ser capazes de coordenar e reverter o seu ponto de vista, e isto é a reversibilidade.

Cada sujeito é único e tem a sua própria visão de mundo, em função de ter uma vivência a partir das relações que produz com os objetos, o meio e os outros indivíduos. A princípio, nos parece uma ação egocêntrica, e o é, pois, para se constituir como sujeito é necessária esta visão a partir de si, para, progressiva e processualmente, descentrar-se e ser capaz de compreender o mundo e a realidade, percebida como exterior a si, em níveis mais avançados.

Evidenciamos que nossos atos estão condicionados às orientações que recebemos do espaço e da sociedade e, assim, nossas ações vão ganhando significado, gerando transformações no espaço e na sociedade – este é, então, o Princípio do Circuito Retroativo (MORIN, 2003, p. 94).

Nesse sentido, passamos a debater os conceitos geográficos de espaço, lugar e orientação, essenciais para trilhar o nosso caminho de construção e transformação do conhecimento geográfico nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O espaço geográfico foi trazido com o sentido de palco, no qual as ações acontecem e (re), reconstruindo infinitamente os olhares sobre o palco. Mas não podemos nos esquecer de que a plateia faz parte desse espaço, eis que, em parte, dependerão dela as ações que ocorrem no mesmo. Se somos vaiados ou aplaudidos, se somos criticados ou elogiados, as nossas atuações, observadas e

discutidas, serão condicionadas e são o que vão nos conduzir em nossas posteriores atitudes nestas constantes interações.

Também podemos encarar esse palco como um lugar, em que encontramos significação, gostamos de estar e que, com ele, nos sentimos pertencentes e criamos identidade.

Nesse sentido, os sujeitos pesquisados puderam mostra-se nesse palco, trazer os seus sentimentos, o que lhes é significativo. Mais do que isto, com o Teatro de Fantoches, podemos observar que construíram um lugar, ao criarem identidade, por meio da concepção de histórias e fantoches. Essas atividades motivaram os sujeitos para dialogarem com o mundo de forma lúdica e, ao mesmo tempo, afetiva.

De tal modo, percebemos que, ao provocarmos os sujeitos alunos com interações que os envolviam afetivamente por meio do lúdico e de brincadeiras, tivemos um retorno pedagógico mais efetivo, evidenciado pela maior atenção, pelas críticas e pelos questionamentos.

Observamos essas questões, ao trabalharmos com a contação de história da Ovelha Maria e na produção da oficina de construção dos fantoches. Alguns sujeitos não foram capazes de situar-se e orientar-se em relação ao objeto, neste caso, o Fantoche, para inverter os lados direito e esquerdo na visão espelhada. Porém, verificamos que, ao manipularem os fantoches, enquanto brincavam, foram capazes de perceber o equívoco que cometeram.

Um exemplo disso foi encontrado na oficina de construção do fantoche, na qual a principal regra era desenhar primeiro o olho direito do fantoche. Alguns sujeitos que desenharam o olho direito do boneco no lado direito, em relação ao próprio aluno, conseguiram entender que deveriam se colocar no lugar do fantoche para, assim, desenhar o olho no lado esquerdo. Essa reversibilidade foi possível de ser construída, ao compararem os seus bonecos com os dos outros sujeitos e depois dos questionamentos entre eles próprios. Após um momento de desequilíbrio e outro de reequilíbrio, parece-nos que houve a construção do conhecimento.

Sugerir aos sujeitos navegarem em suas próprias imaginações de forma lúdica e em situações planejadas, embora seja algo difícil, dado a seu caráter

altamente subjetivo, pode ser uma prática pedagógica efetiva e alternativa para conduzi-los ao aprendizado significativo.

Portanto, considerando essa concepção, buscamos avaliar o Teatro de Fantoques, como um facilitador para a construção do conhecimento geográfico.

Utilizando o fantoche como um instrumento de interação entre realidade – sujeito e suas vivências – e fantasia, procuramos orientá-los a trazer o seu cotidiano para trabalharmos os conceitos de Geografia.

O Teatro de Fantoques os faz sentirem-se sujeitos de suas histórias e não, meros expectadores. O fantoche e a relação, estabelecida com o sujeito aluno, podem ser a representação das relações socioespaciais dele com o mundo.

As falas, os gestos, os diálogos, enfim, as ações do fantoche são as reproduções das interações daquele que brinca. O que acontece no brincar está intimamente associado com o que acontece na vida do aluno. Os preconceitos, os medos, os sonhos, as idealizações, as representações sociais e as concepções da relação sujeito-mundo evidenciam-se na brincadeira.

O sujeito professor que estiver atento a tais pressupostos perceberá o nível cognitivo e de aprendizado em que o aluno se encontra, o que possibilitará situações para intervir e propiciar a (re)construção de novos conhecimentos. Exemplificamos: o aluno conscientemente não diz que o norte está para cima, mas, inconscientemente, ao brincar, reproduz esta ideia. Desse modo, o fantoche foi tão efetivo – talvez mais – quanto os exercícios dos livros didáticos.

Parece-nos que a ludicidade e a construção de conhecimento são complementares, coexistem e são interdependentes: propomos que não haja apropriação do conhecimento sem o lúdico, e o lúdico não sobreviva sem conhecimentos prévios.

Destacamos que razão – o conhecimento – e emoção – o brincar – não são contraditórios, entretanto encontram-se na dialogicidade. Isso ficou evidente, quando verificamos certos argumentos racionais propostos pelos sujeitos que tiveram como base a emoção. Um exemplo dessa argumentação está nas respostas que deram ao

comparar a escola com a casa, o seu lar. Ou seja, a escola, o lugar de aprender, conhecer é, também, o lugar do afetivo, o palco da reprodução da vida, compreendida aqui como totalidade: a casa, a escola, o caminho entre as duas e todos os outros lugares e as relações estabelecidas entre eles.

Sendo assim, os sujeitos desta pesquisa acreditam na escola como o lugar da afetividade, proteção, segurança, felicidade, das relações, amizades e do brincar. Enfim, observam que as mesmas possibilidades de emoções que vivem em suas casas também podem ser vividas na escola.

Constatamos, ainda, a importância do estudo das representações espaciais e sociais, pois são formas de construir o conhecimento geográfico, por meio das interações, relações e ações do sujeito no espaço onde vive.

O Teatro de Fantoches pode ser o elo entre os estudos das representações socioespaciais e a construção do conhecimento geográfico. Assim como abrir um leque de possibilidades para o sujeito professor, pode, ao mesmo tempo, auxiliar os sujeitos alunos na descentração, orientação espacial e motivação para a alfabetização, visto que, com o brincar, proporcionado pelos fantoches, podemos trazer o mundo vivido para a sala de aula, para, desta forma, concebê-lo, baseado nos conceitos da Geografia e os significando.

A partir dessas reflexões, algumas inquietações insistem em invadir os nossos pensamentos, nos levando a considerar outras possibilidades de estudo. Como uma pesquisa, direcionada aos personagens, feitos pelos sujeitos nas costas de seus fantoches, esta seria uma tentativa de expressar outras identidades? Ou uma forma de demonstrar carência?

Outra questão que nos agita seria como utilizar os fantoches para representar outros conceitos da Geografia, como o de paisagem ou o de território.

Essas são algumas possibilidades que, quem sabe, na complexidade da vida, nos levarão a executar novas encenações.

São muitos os palcos onde podemos atuar em que a aliança entre o lúdico e a Geografia permitirão, no mínimo, um bom espetáculo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela D.; PASSINI, Elza Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

ANTUNES, Aracy do Rego; MENANDRO, Heloísa Fesch; PAGANELLI, Tomoko Iyda. **Estudos sociais: teoria e prática**. Rio de Janeiro: ACCESS, 1993.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B.I. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promesas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Da geografia que ainda é feita a uma nova visão da ciência geográfica: também se alfabetiza em e com a geografia**. 1995. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação), Curso de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 1995.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos... [et al.]. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

_____. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. O estágio continuado e a (re)construção do fazer pedagógico geográfico – o lugar da escola. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre: Colégio de Aplicação, v. 20, n. 2, p. 461-477,

jul./dez. 2007.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

CAVALCANTI, L.S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 8. ed. Campinas: Papirus, 1998.

CHAVES, Otilia O. **A arte de contar histórias.** 3. ed. Rio de Janeiro: Confederação Evangélica do Brasil, 1963.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COSTELLA, Roselane Zordan. **O significado das representações espaciais na construção do conhecimento geográfico.** 2009. 208f. Tese (Doutorado em Geografia), Curso de Pós-Graduação em Geociência, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

DHOME, Vania. **Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história.** Petrópolis: Vozes, 2010.

DOS SANTOS, Dilaina Paula. **Psicopedagogia dos fantoches: jogos de imaginar, construir e narrar.** São Paulo: Vetor, 2006.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2. ed. Porto Alegre: Brokman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura.**

Petrópolis: Vozes, 2008.

LADEIRA, Idalina; CALDAS, Sarah. **Fantoche e Cia**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993.
MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Ciência com consciência**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

ORLOF, Sylvia. **A ovelha maria era mesmo uma maria-vai-com-as-outras**. Disponível em: <<http://cucasuperlegal.blogspot.com/2009/11/historias-infantis-maria-vai-com-as.html>>. Acesso em: 25 nov. 2010. 18:30.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

POSSAMAI, Hélio; GUARESCHI, Pedrinho (Orgs.). **Territórios de exclusão: investigações em representações sociais**. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2009.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006.

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

TUAN, Yi-Fu. Geografia humanística. In: CHRISTOFOLETTI, Antonio. **Perspectivas da geografia**. São Paulo: Difel, 1982.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SUJEITO PROFESSOR



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPG
MESTRADO



Material de análise:

Escola:

Número de professores:

Nome:

Idade:

1. Quanto tempo é professor deste estabelecimento?
2. Tens outras experiências pedagógica? Quais?
3. Cite os principais recursos que você utiliza no dia-a-dia.
4. Quais são os caminhos metodológicos que você acredita propiciarem melhores resultados. Por quê?
5. O que é uma boa aula?
6. O que é necessário para uma aula ser boa?
7. O que você lembra quando ouve a palavra lúdico?
8. Já experimentou trabalhar com Teatro de Fantoches?
 - a. Sim ()
 - b. Não ()

9. Em caso positivo. Como foi a experiência?
10. Quando é que uma aula passa a ser interessante ao aluno?
11. Pensando em uma de suas últimas aulas responda:
 - a. Em quais momentos você percebeu maior interesse/envolvimento por parte dos alunos?
 - b. Por que houve este maior interesse/envolvimento?
12. Quais são os conceitos de geografia que você trabalhou neste ano letivo?
13. Como trabalha tais conceitos?
14. Para trabalhar os conceitos de Geografia, que habilidades e competências você entende como necessárias?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SUJEITO ALUNO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPG
MESTRADO



Material de análise:

Escola:

Número de alunos:

Nome:

Idade:

Data de aniversário:

1. Já brincou de teatro de Fantoques ou não? Como foi?

2. Você gosta ou não da Escola? Por quê?

3. Se você pudesse comparar a Escola com outro Lugar, qual seria?

- () Minha casa () Um parque de diversões () Uma prisão
() Um hospital () Uma festa () _____

4. Que palavra melhor define o local que você mora:

- () felicidade () Infelicidade () paz () Impaciência
() alegria () tristeza () amor () Ódio
() proteção () insegurança () União () Solidão
() Claro () Escuro () Grande () Pequeno
() Longe () perto

5. Relata uma aula que você achou legal?

6. As aulas de Geografia costumam ser boas ou não? Por quê?

7. Em caso de negativo. Responda como seria uma boa aula de Geografia?

8. Você gosta de brincar na escola? De quê?

9. Onde têm sombra para brincar?

10. De qual lado da Escola o Sol vem?

11. Onde está a sala da direção?

12. Como são os prédios?

APÊNDICE C - ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS PROFESSORES DAS ESCOLAS

QUESTÕES	ESCOLA E1 – PAULA SOARES	ESCOLA E2 – MONSENHOR LEOPOLDO HOFF		ESCOLA E3 – ROMANO SANTA MARTA
	P1	P2	P3	P4
1. Quanto tempo é professor deste estabelecimento?	4 anos	8 anos	8 anos	9 meses
2. Tens outras experiências pedagógicas? Quais?	Cursos de avaliação e planejamento escolar, oficinas de matemática, recursos humanos e cursos de alfabetização	Três outras escolas (8 anos)	Não	Educação infantil, gerente e coordenadora de escola.
3. Cite os principais recursos que você utiliza no dia-a-dia.	Textos variados, livros de literatura infantil e produção textual	Materiais de pesquisa e trabalhos em grupo	Mapas, jornais e revistas	Vídeos e materiais visuais (revistas e jornais)
4. Quais são os caminhos metodológicos que você acredita propiciarem melhores resultados. Por quê?	O aluno deve ser pesquisador e o professor deve ser mediador e não proporcionar tudo ao aluno	Trabalhos em grupo - gincanas.	A favor do sócio-construtivismo . (Vigotski)	Essa turma é mais visual
5. O que é uma boa aula?	É uma aula onde exista diálogo entre professor e aluno, aula participativa.	Quando tu vê um retorno dos alunos	Consegue envolvê-los de tal maneira que eles lembrarão para sempre da aula – é difícil.	Prender a atenção deles, e que eles tragam informações.
6. O que é necessário para uma aula ser boa?	Que o aluno consiga se apropriar do que tu ensinaste.	Forma de abordagem que atinge os alunos	Atenção. Tem que ter momento para tudo	Juntar todas as partes, visual e teoria.
7. O que você lembra quando ouve a palavra lúdico?	Lembra criação.	Não é tanto brincadeira, mas, uma coisa leve, subjetivo, independente do assunto que seja divertido	Jogos pedagógicos.	Brincar, se mexer, não ficar na aula da cabeça para cima

8. Já experimentou trabalhar com Teatro de Fantoques?	Sim.	Sim	não	sim
9. Em caso positivo. Como foi a experiência?	Maravilhosa: a criança transmite suas emoções, ela transmite na brincadeira.	Foi bom	-	Teatro de sombras (papel manteiga e os fantoches)
10. Quando é que uma aula passa a ser interessante ao aluno?	Quando ela consegue interagir com o que é ensinado.	Quando tem o lúdico.	Quando mais brinca e bagunça que outra coisa.	Quando ele entende o porquê da aula.
11. Pensando em uma de suas últimas aulas responda: a. Em quais momentos você percebeu maior interesse/envolvimento por parte dos alunos?	Quando tiveram que criar um livro (Dimensões Mágicas)	Nos trabalhos de artes.	Aula da revolução farroupilha	Campanha da solidariedade (Dengue – cartazes e vídeos)
b. Por que houve este maior interesse /envolvimento?	Tiveram a liberdade de expressar tudo que sentiam.	Tinha a questão do lúdico, podiam criar.	Consegui falar	Leitura de reportagens do bairro, da vivência deles.
12. Quais são os conceitos de geografia que você trabalhou neste ano letivo?	Posicionamento, lateralidade, situar-se no espaço deles e na sala de aula e conhecer o trajeto da casa até a escola, mapas.	Mapa, localização, limites.	Brasil RS – localização e pontos cardeais.	Zona urbana e rural – relevo de Porto Alegre
13. Como trabalha tais conceitos?	Primeiro momento utilizo o aluno, a sala de aula, onde sentavam em relação aos objetos. Lugar que visitaram, meio ambiente (árvores, Sol).	Mapas e pintura de mapas.	Sempre usando mapas	Mapa dos bairros de Porto Alegre e enxergar os bairros deles e da escola, ter noção de distância
14. Para trabalhar os conceitos de Geografia, que habilidades e competências você entende como necessárias?	Conhecimentos prévios dos alunos. Li Philippe Perrenoud, acho engessado trabalhar com competências e habilidades.	Lateralidade e interpretação de leituras.	Localização espacial.	Direita e esquerda, música (pé direito e pé esquerdo).

APÊNDICE D - ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS ALUNOS DA E1 - ESCOLA PAULA SOARES

E1 - Escola Paula Soares				
SUJEITOS ALUNOS	1. Já brincou de teatro de Fantoches ou não? Como foi?	2. Você gosta ou não da Escola? Por quê?	3. Se você pudesse comparar a Escola com outro Lugar, qual seria?	4. Que palavra melhor define o local que você mora:
A1	Não – nunca viu	Gosta – os professores são legais	Um parque de diversões	Felicidade, amor, alegria e grande
A2	Já, foi legal – da Turma da Mônica	Gosto – têm 83 anos e do pátio.	Uma festa	Longe, proteção e grande
A3	Já – foi legal. De gato de rua.	Gosto, as vezes tem aulas legais	Um parque de diversões	Felicidade, união, amor e paz
A4	Não	Gosto, boa educação	Um parque de diversões	Felicidade e amor
A5	Já, em casa, na escola não	Gosto, aprendo coisas legais	Um parque de diversões	Felicidade e amor.
A6	Já, em casa, na escola não	Gosto mais ou menos. Briguei na com um colega.	Uma prisão	Felicidade, união, amor, paz, claro, perto, proteção, alegria e grande.
A7	Não	Sim, tem os amigos, a professora e as pessoas que gosto.	Um hospital	Amor, paz, perto, alegria, grande.
A8	Não	Pouco sim, pouco não. Tenho que acordar cedo.	Um parque de diversões	Amor e solidão
A9	Já, foi legal numa creche.	Gosto, a gente estuda, aprende.	Minha casa	paz
A10	Não	Sim, é um lugar legal, grande, bastantes amigos	Minha casa	união
A11	Não	Gosto, posso aprender várias coisas que não sei.	Um parque de diversões	Felicidade, união, amor e proteção.
A12	Não – só teatro de apresentação	Sim, é legal, gosto das pessoas e dos colegas.	Minha casa	Felicidade, união, amor, paz, proteção e alegria
A13	Não	Não – os colegas gritam	Minha casa	Felicidade e paz

E1 - Escola Paula Soares				
SUJEITOS ALUNOS	5. Relata uma aula que você achou legal?	6. As aulas de Geografia costumam ser boas ou não? Por quê?	7. Em caso de negativo. Responda como seria uma boa aula de Geografia?	8. Você gosta de brincar na escola? De quê?
A1	Aula da latinha - artes	Boas – são divertidas e legais	-	Gosto. De princesas e rainha, pega-pega.
A2	De artes	Nunca teve	-	Gosto de policia e ladrão.
A3	Aula de verbos de conjugação	Pouquinho	Estudar o corpo humano	Sim de pega-pega.
A4	De português	Foi boa – utilizou o computador.	-	Gosto de caçador.
A5	Português	Sim, aprende a se localizar	-	Gosto de pega-pega e paralítico.
A6	Trabalho em grupo de pintar quadros	Legal, pintar, escrever e ler gibi.	-	Gosto de brincar de roda e correr e de jogar futebol.
A7	Brincar, imitar uns animais	Não lembro	Com brincadeiras	Sim de jogar futebol, só que os guris não deixam
A8	Cada aula tem um significado	Sim, porque a gente fala sobre a cidade	Cálculos e jogos	Sim, cada dia a gente brinca de uma coisa diferente.
A9	Aula da professora estagiária de mímica	Não gosto muito porque não fui muito bem	Fazer outra experiência	Gosto de jogos e de dominó
A10	Matemática, divisão e multiplicação	Não lembro	Verbos	Sim de pega-pega
A11	Fazer muita continha	Boa. Não sabia direito o caminho de casa para a escola.	Brincadeiras com as atividades.	Gosto de pega-pega
A12	Desenho no quadro	Não me lembro de aula de geografia	Inglês	Gosto de pega-pega.
A13	De artes	Sim, é legal aprender mais sobre as coisas	-	Sim, futebol (sonho ser jogador de futebol).

E1 - Escola Paula Soares				
SUJEITOS ALUNOS	9. Onde têm sombra para brincar?	10. De qual lado da Escola o Sol vem?	11. Onde está a sala da direção?	12. Como são os prédios?
A1	No pátio	Perto da porta	Lá em cima	Grandes, bonitos e bem grandes
A2	Atrás da árvore	Da janela	Ali no balcão	São grandes e tem pequenininho também
A3	No recreio, nas árvores	No meio do pátio	Lá em cima	Altos.
A4	Embaixo da árvore num banquinho.	No meio	Não sei	Não sei
A5	Lá em baixo, têm uma árvore com um banco que tem sombra.	De lá	Lá em cima, no canto	Uns bonitos, outros pichados, uns são coloridos e outros de uma cor.
A6	Lá no canto tem uma árvore	De trás	Desse lado aqui tu entra no colégio, tem uma porta do lado da sala dos professores e ai tu conversa com a Silvia.	Grandes, alguns com janelas feias e com pichação fica mais feio ainda. Largura grande. Tem muitas rachaduras.
A7	Ali no meio das árvores, ali no pátio	No meio do pátio	Subindo as escadas	Muito grandes, bem legal.
A8	Tem uma árvore que faz uma sombra	Do outro lado da árvore.	Dois andares acima de onde a gente está.	Lugares onde tem família.
A9	Lá perto de uma árvore do lado esquerdo.	Do lado direito e fica no meio	Subindo a escada, dobrando a direita	Legais
A10	Embaixo das árvores	Pátio	Lá em cima	Grandes
A11	Numa parte do pátio tem um pouquinho de sombra	Do lado direito	Lá em cima	São bonitos e legais
A12	Não sei. Acho que em nenhum lugar, só aqui dentro.	Desse e aponta para a janela.	Lá em cima	Altos.
A13	Brinco no Sol ou dentro da sala	Apontou com o dedo a janela	Apontou com o dedo para a porta	antigos

**APÊNDICE E - ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS ALUNOS DA E2 -
ESCOLA MONSENHOR LEOPOLDO HOFF**

E2 - Escola Monsenhor Leopoldo Hoff				
SUJEITOS ALUNOS	Já brincou de teatro de Fantoches ou não? Como foi?	Você gosta ou não da Escola? Por quê?	Se você pudesse comparar a Escola com outro Lugar, qual seria?	Que palavra melhor define o local que você mora:
A1	Já, na escola – teatro no jardim. Lobo mau. Foi legal.	Gosto de muitas coisas, os professores	Com uma escola mesmo, é mais legal	Amor e paz
A2	Não	Sim. Eu quero ser alguém na vida.	Minha casa	Pequeno, longe.
A3	Já, não lembro	Gosto é legal brincar	Um parque de diversões	amor
A4	Não	Sim, a gente aprende mais e essa escola é muito legal.	Uma festa	Felicidade e amor.
A5	Não	Sim, é muito legal	Minha casa	Amor e proteção
A6	Não	Gosto. Os professores são legais, fazem brincadeiras, as provas são legais	Um parque de diversões	Amor e paz
A7	Não	Gosto, porque é legal	Outra escola	Amor e paz
A8	Não	Sim, é muito legal	Minha casa	Felicidade, amor
A9	Não	Gosto. É um nome bem legal	Um parque de diversões	felicidade
A10	Não	Sim. Lugar onde a gente estuda, brinca e aprende.	Minha casa	Felicidade e longe

E2 - Escola Monsenhor Leopoldo Hoff				
SUJEITOS ALUNOS	5. Relata uma aula que você achou legal?	6. As aulas de Geografia costumam ser boas ou não? Por quê?	7. Em caso de negativo. Responda como seria uma boa aula de Geografia?	8. Você gosta de brincar na escola? De quê?
A1	Artes – pintura de muitas coisas	São boas – mas esqueci	Se os colegas obedecerem	Sim. Amigo imaginário, caçada de diamante e o Castelo do duende verde.
A2	Artes, pintura de natal	Não lembro	Contas de mais e de menos.	Sim, com os amigos de pega-pega e esconde-esconde.
A3	Quando brinca e faz desenho	Não lembro	Todas as coisas que a sora faz é legal	Gosto de pega-pega e vôlei.
A4	De matemática, continhas	Não lembro	Português – o livro.	Sim, pega-pega
A5	Não lembro	Gosto é legal estudar, aprender.	-	Sim de pega-pega.
A6	Ciências- cópias das histórias, os contos do livro	Foi legal, fizemos um monte de coisas legais	Prova. Educação física e do recreio.	Sim, pega-pega, esconde-esconde e de futebol.
A7	De matemática	Legal, brincamos e fizemos ao mesmo tempo	-	Sim de castelo de diamantes.
A8	Matemática e as contas	Não lembro	Felicidade e amor	Sim de pega-pega
A9	Não sei	Não lembro	Contas de vezes e de mais e de pedir emprestado	Sim de pega-pega
A10	Gosto da aula de educação física	Não gosto muito de copiar do livro	Não sei	Gosto de futebol.

E2 - Escola Monsenhor Leopoldo Hoff				
SUJEITOS ALUNOS	9. Onde têm sombra para brincar?	10. De qual lado da Escola o Sol vem?	11. Onde está a sala da direção?	12. Como são os prédios?
A1	Atrás	Apontou para a janela	Lá embaixo	Grandes e bonitos
A2	Embaixo da árvore	Na frente, ali no portão.	Embaixo do solo	São altos.
A3	Aqui atrás	Da frente	Preto do bebedouro	legais
A4	Lá pra baixo	Ali na frente	Fica lá, aqui tá o tio Paulo e do lado é a sala dela.	Muito grandes.
A5	Só lá embaixo no barranco	Mais pra cá (aponta para a janela)	Aqui embaixo	São grandes.
A6	Ali atrás (aponta para o quadro negro)	Da ali (aponta a janela)	Aqui em baixo (aponta para o chão)	legal
A7	Tem uma quadrona	Mais pela frente	Tá aqui (aponta para o chão)	Não sei.
A8	Lá atrás	Direito	Á embaixo (aponta o chão)	Bah! São tri altos.
A9	Lá nos fundos da escola	Lá na quadra	Lá embaixo	altos
A10	Lá atrás, ao lado da casinha e nas duas quadras.	Lá em cima e do lado da área coberta (do lado da quadra pintada)	Embaixo da gente	Legal as que tem os vidros azuis.

APÊNDICE F - ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS ALUNOS DA E3 – ESCOLA ROMANO SANTA MARTA

E3 – Escola Romano Santa Marta				
SUJEITOS ALUNOS	1. Já brincou de teatro de Fantoches ou não? Como foi?	2. Você gosta ou não da Escola? Por quê?	3. Se você pudesse comparar a Escola com outro Lugar, qual seria?	4. Que palavra melhor define o local que você mora:
A1	Não	Sim, tem espaço	Prédio de casa	Amor e proteção
A2	Não	Gosto é grande tem várias atividades, tu nunca ficas parado	Um parque de diversões	felicidade
A3	Já, fantoche da Barbie	Gosto, eu não sei o porque.	Minha casa	Felicidade e alegria.
A4	Não	Sim, porque a gente aprende bastante coisa e eu gosto de aprender	Um parque de diversões	Alegria
A5	Já, chapeuzinho vermelho	Gosto é legal	Uma festa	amor
A6	Sim, no turno integral fizemos uma historinha e a gente apresentou	Gosto, a gente estuda e aprende um monte de coisas e faz amigos	Uma prisão (eu fico no turno integral)	alegria
A7	Já, tipo assim, a gente que fez os personagens do chapeuzinho vermelho	Gosto é legal, a gente pode brincar e correr a gente pode se divertir	Minha casa	união
A8	Não	Sim, a professora é legal e é bem grande	Minha casa	Alegria
A9	Não	Sim, tenho amigos legais	Minha casa	Paz
A10	Já mais ou menos	Gosto, a gente faz umas coisas legais, tenho muitos amigos	Minha casa	proteção

E3 - Escola Romano Santa Marta				
SUJEITOS ALUNOS	5. Relata uma aula que você achou legal?	6. As aulas de Geografia costumam ser boas ou não? Por quê?	7. Em caso de negativo. Responda como seria uma boa aula de Geografia?	8. Você gosta de brincar na escola? De quê?
A1	Primeiro dia de aula, educação física, jogar bola e falar os nomes.	Não lembro	Ao ar livre	Sim de pega-pega ou assistir ao jogo.
A2	-	Não tive	Sistema solar e países	Gosto de futebol, basquete, esconde-esconde e pega-pega
A3	Português não lembra	Não lembro	Exercícios para estudar bastante	Sim de pular corda
A4	Histórias matemáticas, a professora fala da história e a gente tem que completar	Não lembro	Isso aqui mesmo	Sim de futebol.
A5	Continhas, o legal é que acertei tudo e de histórias matemáticas	Boa (no outro colégio)	Tem que ter proteção	Gosto de esconde-esconde e pega-pega
A6	Sim na segunda série	Sim, com o livro para que aprenda uma monte de coisa que a gente não sabe	Muito trabalho de preferência matemática, uma hora de recreio.	Sim de jogar futebol no recreio.
A7	De matemática, a sora botou conta no quadro, usou o material dourado, a gente usa para fazer contas	Sim, aprendeu muito sobre Porto Alegre	A aula do Sol	Gosto de pega-pega e corrente.
A8	Dia do campeonato de futebol	Não lembro	Já acho legal, não precisa de mais nada	Gosto de futebol no pátio
A9	Risco intruso (animais terrestres, o que não era riscava)	Não lembro	Não sei	Gorbite – desenho de bonecos.
A10	Matemática, continhas	Não teve	Trabalhinhos, uma professora legal, colegas legais	Gosto de pega-pega, esconde-esconde e pular corda.

E3 - Escola Romano Santa Marta				
SUJEITOS ALUNOS	9. Onde têm sombra para brincar?	10. De qual lado da Escola o Sol vem?	11. Onde está a sala da direção?	12. Como são os prédios?
A1	Na parte coberta, no campo de futebol no canto do quiosque.	Na quadra de futebol	No outro primeiro andar e a coordenação lá embaixo, só no recreio.	bonitos
A2	Tem uma sombra do lado da quadra, mas lá não dá pra jogar bola	Daquele lado, apontou para a janela.	Perto da quadra descendo uma rampa e na entrada do portão dobra.	Altos, largos e muitas janelas
A3	Tem uma quadra e tem um cantinho, eu fico lá	Na quadra	Terceira porta aqui embaixo	Pintados e pichados.
A4	Na área coberta e onde tem uma coisinha assim (faz uma concha com as duas mãos).	Acho que onde a gente joga futebol porque lá é bem aberto.	Entrando na escola	Grandes e coloridos
	No cantinho da área que tem um círculo	Vem mais Sol onde os meninos jogam futebol pra lá.	Quando entra na escola tem uma porta que a gente faz algo mais grave é lá em cima.	Não gosto de alguns que são pichados e outros são bonitos.
A6	Nenhum lugar, só tem Sol	Olhou pela janela e apontou e disse desse lado direito porque desse lado esquerdo tem sombra	No corredor de baixo.	Assim (faz com as duas mãos o formato de um retângulo).
A7	Embaixo da área coberta e no quiosque, e uma parte que é sombra	Pra cá aponta do lado do quadro e puxa a mão pra mim	Lá embaixo	Super grande
A8	Nos lugares que não dá pra jogar bola, na área coberta	Não sei	Um andar a baixo, tu vê a biblioteca e vai, dobra, tem uma sala de aula ali é a sala da direção	Não identifico
A9	Ali perto da quadra de futebol	O pátio	Lá embaixo	No carro eu passo na frente dos prédios
A10	No quiosque	No campo de futebol	No pátio, sai, caminha reto, desce numa lomba, dobra e é mais ou menos perto do portão.	Bonitos.

ANEXO A - TEXTO: A OVELHA MARIA ERA MESMO UMA MARIA-VAI-COM-AS-OUTRAS

A História

A ovelha Maria era mesmo uma Maria-vai-com-as-outras.

Até o dia em que descobriu que o seu Lugar.

Era uma vez uma ovelha chamada Maria. Onde as outras ovelhas iam, Maria ia também. As ovelhas iam para baixo Maria ia também. As ovelhas iam para cima, Maria ia também. As ovelhas iam para a esquerda, Maria ia também. As ovelhas iam para a direita, Maria ia também. As ovelhas paravam e Maria também parava. Um dia, todas as ovelhas foram para o Pólo Sul. Maria foi também. E atchim! Fazia muito frio, viram até Pingüins. Maria ia sempre com as outras. Depois todas as ovelhas foram para o deserto. Maria foi também. - Ai que lugar quente! As ovelhas não colocaram protetor solar e tiveram insolação. Maria teve insolação também. Uf! Uf! Puf! Maria ia sempre com as outras. Um dia, todas as ovelhas resolveram comer salada de capim. Maria não gostava muito de capim. Mas, como todas as ovelhas comiam capim, Maria comia também. Que horror! Foi quando de repente, Maria pensou “Se eu não gosto de capim, por que é que eu tenho que comer salada de capim?” Maria pensou, suspirou, mas continuou fazendo o que as outras faziam. Até que as ovelhas resolveram pular do alto da Usina do Gasômetro para dentro do Lago Guaíba. Todas as ovelhas pularam. Pulava uma ovelha, não caía no Lago Guaíba, caía na pedra, quebrava o pé e chorava: mé! Pulava outra ovelha, não caía no Guaíba, caía na pedra e chorava: mé! E assim quarenta e duas ovelhas pularam, quebraram o pé, chorando mé, mé, mé! Chegou a vez de Maria pular. Ela deu uma requebrada, entrou na casa da Dona mãe esfomeada e comeu uma cocada. Agora, mé, Maria vai para onde caminha seu pé.

Sylvia Orlof.

<http://cucasuperlegal.blogspot.com/2009/11/historias-infantis-maria-vai-com-as.html>
(Adaptação livre da obra).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

KAREN ROBERTA SOARES DA SILVA

**GEOGRAFAR, ALFABETIZAR COM FANTOCHES,
É SÓ COMEÇAR!**

Porto Alegre
Setembro de 2011

CIP - Catalogação na Publicação

Soares da Silva, Karen Roberta
Geografar, alfabetizar com fantoches, é só começar!
/ Karen Roberta Soares da Silva. -- 2011.
111 f.

Orientador: Antônio Carlos Castrogiovanni.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências,
Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre,
BR-RS, 2011.

1. Geografia. 2. Alfabetização. 3. Teatro de Fantoches.
4. Complexidade. I. Castrogiovanni, Antônio Carlos, orient. II. Tí

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